PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

EDUCAÇÃO, DIREITO E ADMINISTRAÇÃO EM DEBATE



ORGANIZADORES

Cliciano Vieira Da Silva

Janildes de Moura Lino

Myke Oliveira Gomes

Alexandre Moura Lima Neto

Edgleisom Marculino da Silva

Gabriele Castro Rodrigues

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

EDUCAÇÃO, DIREITO E ADMINISTRAÇÃO EM DEBATE

Cliciano Vieira Da Silva

Janildes de Moura Lino

Myke Oliveira Gomes

Alexandre Moura Lima Neto

Edgleisom Marculino da Silva

Gabriele Castro Rodrigues

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho

Editora

Conselho Editorial:

1. Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Rondônia, Brasil
2. Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo - São Paulo, SP
3. Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva - São Paulo, Brasil.
4. Dr. Eliuvomar Cruz da Silva – Amazonas, Brasil.
5. Dra. Laury Vander Leandro de Souza – São Paulo, Brasil
6. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes - Massachusetts, EUA
7. Dr. Jorge Adrihan N. Moraes – Paraguai
8. Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho - Roraima, Brasil.
9. Dra. Ivanise Nazaré Mendes - Rondônia, Brasil.
10. Dra. Celeste Mendes - São Paulo, Brasil
11. Dra. Maria Cristina Sagário - Minas Gerais, Brasil.
12. Dr. Ivanildo do Amaral - Assunção, Paraguai.
13. Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior - São Paulo, Brasil.
14. Dr. José Maurício Diascânio - Espírito Santo, Brasil.
15. Dr. Geisse Martins - Flórida, Estados Unidos.
16. Dr. Cyro Masci - São Paulo, Brasil.
17. Dr. André Rosalem Signorelli - Espírito Santo, Brasil.
18. Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Espírito Santo, Brasil
19. Me. Carlos Alberto Soares Júnior – Fortaleza, Ceará, Brasil.
20. Me. Michel Alves da Cruz - São Paulo-SP, Brasil.
21. Me. Paulo Maia – Belém, Pará, Brasil.
22. Me. Carlos José Domingos Alface – Maputo, Moçambique
23. Me. Hugo Silva Ferreira - Minas Gerais, Brasil.
24. Me. Walmir Fernandes Pereira – Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
25. Me. Solange Barreto Chaves – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
26. Me. Rita de Cássia Soares Duque - Mato Grosso, Brasil.
27. Me. Cesar Rodrigues Barrinho - Mato Grosso, Brasil
28. Me. Renan Italo Rodrigues Dias - São Paulo, Brasil

Revisores, Avaliadores Externos e Pareceristas

Guilherme Bonfim | Felipe Lazari | Fernando Mancini | Francisca Karoline Ferreira Assunção | Janilson Ribeiro Batista Eliane Compri de Azevedo Mattos | Martinho Vicente Caito | Suellen Iaskevitz Carneiro | Marcelo Zampolli | Raul de Miguel Benjamim Jofrisse Nhamitambo | Jovana Souza de Oliveira | Juvenal Laurinda da Silva Chadreque | Natanael Falquetto de Sá Raposa | Antônio Filho | Alana Freitas Miranda | Lorena de Andrade | Ana Luiza da Silva Teles | Amanda Regina Marcelino dos Santos | Angela Ancelmo | Charles Cosme de Souza | Matheus Candido Barcelos | Salem Suhail El Khatib

Equipe Técnica:

Editora-chefe: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, Brasil.
Apoio Técnico: Francisca Karoline Ferreira Assunção - São Paulo - SP, Brasil.
Jornalista do Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção - São Paulo, MTB 0091284/SP.
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa - CRB-8/5213 (SC Assessoria Editorial, São Paulo, Brasil).

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Bárbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, visite-nos no site https://editoraaluz.com.br

Copyright © 2026 by Cliciano Vieira da Silva; Janildes de Moura Lino; Myke Oliveira Gomes; Alexandre Moura Lima Neto; Edgleisom Marculino da Silva; Gabriele Castro Rodrigues; Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito do autor

Editora Acadêmica Aluz
Contato:
Email: rcmos.rev@gmail.com
Telefone: +55 11 97228-7607
Prefixos Editoriais: ISSN 2675-9128 | ISBN 978-65-994914 | ISBN 978-65-996149 | ISBN 978-65-995060 | DOI 10.51473
Endereço: Rua Benedito Calixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175
https://editoraaluz.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A553e
Cliciano Vieira da Silva; Janildes de Moura Lino; Myke Oliveira Gomes; Alexandre Moura Lima Neto; Edgleisom Marculino da Silva; Gabriele Castro Rodrigues; Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho. PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS: EDUCAÇÃO, DIREITO E ADMINISTRAÇÃO EM DEBATE– 1. ed. – São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2026.
145 p.: il.; 21 cm. – (Vol. 1)
Inclui bibliografia.
DOI: 10.51473/ed.al.pced
ISBN: xxxxxx
Editora-chefe: **Bárbara Aline Ferreira Assunção.**
1. Educação. 2. Direito. Administração
CDD 371.9

Elaborada por: **Sueli Costa – CRB-8/5213**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....7

1. RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO MARANHÃO: BOAS PRÁTICAS ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E HUMANIZAÇÃO.....10

Cliciano Vieira da Silva; Janildes de Moura Lino

DOI: 10.51473/ed.al.pced1

2 CURRÍCULO E SOCIEDADE: ENTRE SABERES, PODERES E PRÁTICAS 27

Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Marcos Antonio da Silva, Daniela Bissoli Fiorini, Daiane Lago Marinho Barboza, Alessandra de Araújo Silva José; Adnilton Oliveira Ferreira

DOI: 10.51473/ed.al.pced2

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 39

Lilian Aparecida das Merces Santos Melo, Cliciano Vieira da Silva, Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho, Ana Flávia Lima Pereira Araújo; Cybelle Aline Oliveira Milhomem, Nelton Moreira Souza, Alexandre Moura Lima Neto, José Adnilton Oliveira Ferreira, Alessandro Ramos Carloni, Daiane Lago Marinho Barboza

DOI: 10.51473/ed.al.pced3

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS NOVOS SENTIDOS DO ENSINAR 51

Cliciano Vieira da Silva, José Adnilton Oliveira Ferreira, Ana Flávia Lima Pereira Araújo, Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho, Nelton Moreira Souza, Alexandre Moura Lima Neto, Juan Kenedy de Sousa Corrêa, Simone do Socorro Azevedo Lima, Lilian Aparecida das Merces Santos Melo, Cybelle Aline Oliveira Milhomem

DOI: 10.51473/ed.al.pced4

5 A SALA DE AULA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR NA DIFERENÇA.....62

Luan Felipe Barbosa, Cliciano Vieira Da Silva, Janildes de Moura Lino, Amilton de Lima Barbosa, Alan Yokoda Kohama, Késia Nascimento

da Cruz Rodolfo, Alexandre Moura Lima Neto, Ana Flávia Lima Pereira Araujo, Inácia Oliveira de Azevedo, Daiane Lago Marinho Barboza

DOI: 10.51473/ed.al.pced5
6 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE TEORIA E PRÁTICA 74

Cliciano Vieira Da Silva, Janildes de Moura Lino, Lilian Aparecida das Merces Santos Melo, Daniela Paula de Lima Nunes Malta, Wilton Silva Abreu, Juan Kenedy de Sousa Corrêa, Alessandro Ramos Carloni, Alexandre Moura Lima Neto, Simone do Socorro Azevedo Lima

DOI: 10.51473/ed.al.pced6
7 DEEPFAKES E CRIMES ELEITORAIS: A FRAGILIDADE DA JUSTIÇA DIANTE DE ÁUDIOS E VÍDEOS FALSOS QUE DESTROEM REPUTAÇÕES EM MINUTOS 85

Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, José Antonio da Silva, Cybelle Aline Oliveira Milhomem, Myke Oliveira Gomes, Gabriele Castro Rodrigues

DOI: 10.51473/ed.al.pced7
8 DEEPFAKES PORNOGRÁFICOS: O DESAFIO DO DIREITO PENAL EM PUNIR A CRIAÇÃO DE IMAGENS ÍNTIMAS FALSAS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O DANO MORAL IRREPARÁVEL À IMAGEM DAS VÍTIMAS 103

Janildes de Moura Lino; Cliciano Vieira da Silva; José Antonio da Silva

DOI: 10.51473/ed.al.pced8
9 TRABALHO 4 DIAS POR SEMANA: O IMPACTO REAL DA REDUÇÃO DA JORNADA NA PRODUTIVIDADE, NO FATURAMENTO E NA RETENÇÃO DE TALENTOS NO BRASIL 120

Cliciano Vieira da Silva, Janildes de Moura Lino, Ana Flávia Lima Pereira Araújo, Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho, Nelton Moreira Souza, Alexandre Moura Lima Neto, Juan Kenedy de Sousa

Corrêa, Simone do Socorro Azevedo Lima; Lilian Aparecida das Merces Santos Melo

DOI: 10.51473/ed.al.pced9
10 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NÃO VAI TE SUBSTITUIR, QUEM USÁ-LA VAI: OS ADMINISTRADORES DEVEM REQUALIFICAR SUAS EQUIPES PARA A ERA DA AUTOMAÇÃO COGNITIVA.....135

Luan Felipe Barbosa, Janildes de Moura Lino, Cliciano Vieira da Silva, Amilton de Lima Barbosa, Alan Yokoda Kohama, Késia Nascimento da Cruz Rodolfo, Alexandre Moura Lima Neto, Ana Flávia Lima Pereira Araujo, Inácia Oliveira de Azevedo

DOI: 10.51473/ed.al.pced10
ORGANIZADORES.....147

INTRODUÇÃO

Este ebook reúne uma coletânea de estudos contemporâneos que analisam, sob diferentes perspectivas teóricas e práticas, as profundas transformações que atravessam a educação, o trabalho, o direito e a sociedade na atualidade. Em comum, os capítulos aqui apresentados partem da compreensão de que vivemos um período de reconfiguração estrutural das relações sociais, impulsionado por mudanças tecnológicas, culturais e institucionais que desafiam modelos tradicionais de organização do conhecimento, da prática profissional e das políticas públicas.

No campo educacional, discutem-se temas como currículo, formação docente, inclusão escolar, saberes profissionais e os novos sentidos do ensinar, evidenciando a passagem de paradigmas centrados na transmissão para abordagens que valorizam a mediação, a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento. Esses estudos destacam ainda o papel central do professor como sujeito reflexivo e produtor de saberes, em um contexto marcado pela diversidade, pela complexidade e pela necessidade de respostas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Em paralelo, o ebook aborda questões emergentes relacionadas às transformações sociais e tecnológicas, como os impactos da inteligência artificial no mundo do trabalho, a automação cognitiva e a necessidade de requalificação profissional, evidenciando que a inovação tecnológica não elimina o papel humano, mas o redefine, ao requalificar competências e

responsabilidades. Nesse cenário, a gestão, a educação e as políticas de formação assumem um papel estratégico na preparação de indivíduos e instituições para lidar com um ambiente em constante mutação.

O conjunto de capítulos também se debruça sobre problemáticas jurídicas e sociais contemporâneas, como os desafios impostos pelas deepfakes em contextos eleitorais e a violação da imagem e da dignidade humanas, evidenciando as limitações e possibilidades do Direito diante das novas tecnologias. Assim, os textos articulam análise crítica e reflexão aplicada, contribuindo para o debate acadêmico e profissional em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, esta obra se apresenta como uma contribuição interdisciplinar que busca não apenas descrever transformações em curso, mas também oferecer fundamentos teóricos para compreendê-las e enfrentá-las de maneira crítica e responsável. Trata-se de um convite à reflexão sobre o presente e o futuro das práticas educativas, profissionais e sociais em um mundo cada vez mais dinâmico, complexo e interconectado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores e profissionais que, mesmo diante dos desafios de um mundo em constante transformação, continuam acreditando no poder do conhecimento como instrumento de emancipação humana.

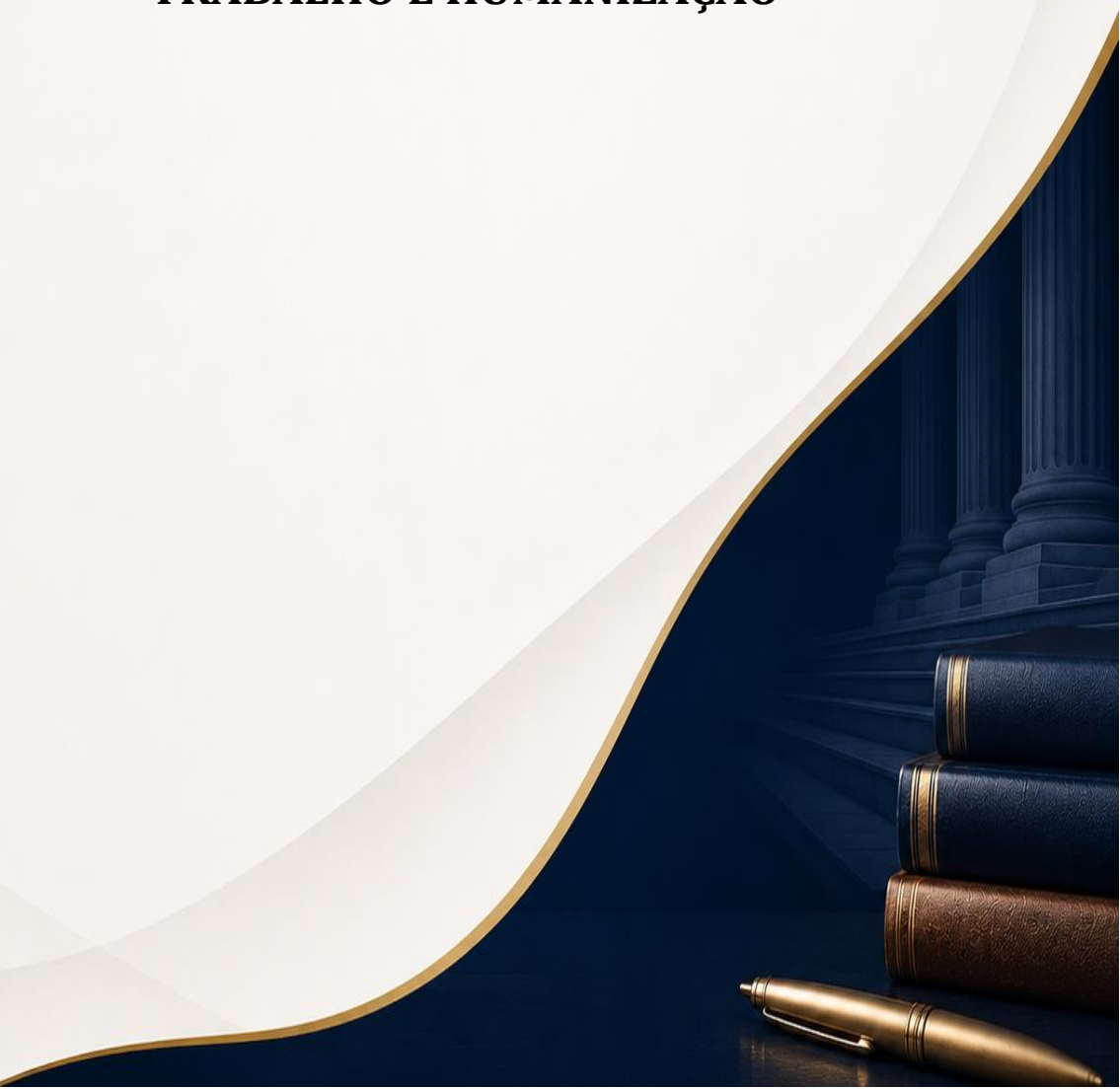
Aos professores que, com dedicação silenciosa, constroem diariamente caminhos de aprendizagem em meio às dificuldades da realidade educacional, e aos pesquisadores que se comprometem com a produção de saber crítico e comprometido com a sociedade.

Aos estudantes, que representam a esperança de um futuro mais justo, inclusivo e consciente e inspiram a busca permanente por inovação, ética e transformação social.

E, em especial, a todos aqueles que acreditam que a educação, o trabalho e o conhecimento científico são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e solidária.

1

RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO MARANHÃO: BOAS PRÁTICAS ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E HUMANIZAÇÃO



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Resumo
Este capítulo discute as boas práticas de ressocialização desenvolvidas no sistema prisional do Maranhão, lembrando que, por trás de cada estatística penitenciária, há uma pessoa — quase sempre jovem, pobre e de baixa escolaridade — que um dia voltará a viver entre nós. Parte-se da tensão, consolidada no campo, entre a promessa legal de reintegração social, inscrita na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), e a crítica clássica, formulada por autores como Michel Foucault, Alessandro Baratta e Cezar Roberto Bitencourt, que denuncia o fracasso histórico da prisão em recuperar quem é encarcerado. Sobre esse pano de fundo, examinam-se, com base em dados oficiais da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Maranhão (SEAP/MA) e da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), três eixos de práticas que conferiram ao estado destaque nacional: a educação, articulada no Programa Rumo Certo, que conduziu à erradicação do analfabetismo no sistema; o trabalho, organizado no Programa Trabalho com Dignidade, que insere milhares de pessoas privadas de liberdade em ciclos produtivos; e a humanização, expressa na expansão do método APAC e na formação dos servidores. Argumenta-se que, embora os indicadores sejam expressivos, as boas práticas não suprimem os dilemas estruturais do encarceramento, e que sua sustentação depende da continuidade das políticas, da articulação intersetorial e da compreensão da ressocialização como direito, e não como favor.
Palavras-chave: Ressocialização. Sistema prisional. Maranhão. Educação e trabalho prisional. Método APAC.

1 INTRODUÇÃO

Há um gesto simples que costuma passar despercebido fora dos muros, mas que, dentro deles, pode mudar uma vida: assinar o próprio nome. Para muitas pessoas que ingressam no sistema prisional brasileiro, esse gesto é, por anos, impossível. São, em sua maioria, homens e mulheres jovens, pobres, negros e com escolaridade interrompida cedo demais — pessoas a quem o Estado, quase sempre, chegou primeiro pela algema e só depois, se chegou, pela escola. Começar este capítulo por essa imagem é uma forma de lembrar que, atrás de cada número penitenciário, existe uma biografia e que é dessa biografia que, no fundo, trata qualquer política de ressocialização.

Em sua formulação legal, a pena no Brasil não se destina apenas a punir e a isolar, mas também a preparar o condenado para o retorno ao convívio social. A Lei de Execução Penal estabelece, nesse sentido, um conjunto de assistências — educacional, laboral, à saúde, jurídica, social e religiosa — cujo propósito declarado é a reintegração da pessoa presa à sociedade. Entre a letra dessa promessa e o cotidiano de cárceres historicamente superlotados, violentos e marcados pela ausência do Estado, interpõe-se um abismo que a literatura criminológica documenta há muito tempo. É justamente nesse abismo que se torna relevante examinar experiências concretas que buscam, com resultados aferíveis, aproximar a prática prisional de sua finalidade legal.

O sistema prisional do Maranhão tornou-se, na última década, uma dessas experiências ao ser reiteradamente apontado, em levantamentos nacionais, como referência em educação e trabalho prisional. Este capítulo propõe-se a descrever e analisar criticamente as boas práticas ali desenvolvidas, organizando a reflexão em torno de três eixos: a educação, o trabalho e a humanização. Antes de percorrê-los, situam-se o próprio conceito de ressocialização e a crítica que recai sobre ele, para que a apresentação das práticas não resvale em mera celebração institucional. Ao final, examinam-se os resultados, os reconhecimentos e os desafios que persistem, na convicção de que reconhecer avanços e apontar limites não são gestos opostos, mas complementares.

2 RESSOCIALIZAÇÃO E EXECUÇÃO PENAL: ENTRE A PROMESSA E A CRÍTICA

O termo ressocialização pertence a uma família de noções — reintegração, reinserção, recuperação, reeducação — que partilham o mesmo pressuposto: o de que a pena privativa de liberdade pode e deve servir à transformação da pessoa condenada, devolvendo-a à vida social em melhores condições do que as em que ingressou no cárcere. No ordenamento brasileiro, esse pressuposto encontra amparo na Lei de Execução Penal de 1984, que define como objetivo da execução penal não apenas a efetivação da sentença, mas também a oferta de condições para a harmônica integração social do condenado. As assistências educacionais e laborais, nesse marco, deixam

de ser concessões e passam a constituir direitos da pessoa presa e deveres do Estado.

Para dimensionar o desafio, basta observar a escala do encarceramento no Brasil. Segundo o Levantamento de Informações Penais da Secretaria Nacional de Políticas Penais, referente ao segundo semestre de 2024, o país registrava mais de 900 mil pessoas em cumprimento de pena. Por trás desse contingente, repete-se o mesmo perfil de vulnerabilidade social anterior ao crime, o que conduz a uma constatação incômoda: em certa medida, a prisão recebe aqueles a quem faltaram, antes, justamente a educação e o trabalho que ela promete oferecer. Ressocializar, nesse sentido, é menos devolver alguém a um lugar de pertencimento que nunca existiu e mais garantir, ainda que tardiamente, direitos negados.

A criminologia crítica, entretanto, não recebeu o ideal ressocializador sem reservas. Em obra que se tornou referência incontornável, Michel Foucault demonstrou que a prisão, desde seu nascimento, convive com a denúncia de seu próprio fracasso: longe de reduzir a criminalidade, ela tende a fabricar reincidência e a reproduzir as condições que diz combater. Na mesma direção, Alessandro Baratta apontou a contradição estrutural de um projeto que pretende preparar para a liberdade privando da liberdade, e reintegrar à sociedade quem a própria sociedade segregou. No Brasil, Cezar Roberto Bitencourt sintetizou esse diagnóstico na conhecida tese da falência da pena privativa de liberdade. Reconhecer a força dessa crítica não conduz, porém, à paralisia: dela se extrai uma exigência de honestidade. Há diferença decisiva entre a ressocialização concebida como imposição moralizante, que

culpabiliza o indivíduo e ignora as estruturas que o conduziram ao crime, e a ressocialização compreendida como garantia de direitos. É sob essa segunda chave, mais modesta e humana, que as práticas maranhenses serão examinadas.

3 A EDUCAÇÃO COMO EIXO DA RESSOCIALIZAÇÃO: O PROGRAMA RUMO CERTO

Voltemos à imagem inicial, a de alguém que aprende a assinar o próprio nome. No Maranhão, esse aprendizado tem nome de política pública. Criado em 2017 pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, o Programa Rumo Certo estruturou um conjunto de ações educacionais voltadas às pessoas privadas de liberdade, da alfabetização ao ensino superior, nas modalidades presencial e à distância. A escolha da educação como ponto de partida não é casual: uma parcela significativa da população prisional ingressa no sistema sem domínio da leitura e da escrita, de modo que elevar a escolaridade é condição prévia para qualquer outra forma de reinserção. A oferta apoia-se em instrumentos legais próprios, como o Acordo de Cooperação firmado em 2017 entre a SEAP e a Secretaria de Estado da Educação, que articula as duas pastas na garantia do direito à educação no cárcere.

O resultado mais emblemático desse esforço foi o anúncio, em 2021, da erradicação do analfabetismo no sistema prisional maranhense, com a totalidade dos internos alfabetizados ou em processo de alfabetização. A oferta educacional articula-se a uma ampla rede de parcerias que lhe confere

capilaridade: o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio de seu núcleo de educação a distância. A criação do EAD Prisional permitiu, inclusive, que a oferta não fosse interrompida durante a pandemia de covid-19, período em que tantas redes escolares regulares paralisaram suas atividades. Em balanço recente, a SEAP/MA contabilizou dezenas de milhares de participações em atividades educacionais ao longo de um único ano, abrangendo alfabetização, ensino fundamental, médio e superior, cursos técnicos e a remição pela leitura.

Dois mecanismos potencializam o alcance dessas ações, e ambos têm uma face profundamente humana. O primeiro é a remição de pena pelo estudo e pela leitura, que permite ao apenado reduzir o tempo de cumprimento da pena à medida que avança em sua formação: estudar deixa de ser uma obrigação imposta e passa a ser um caminho para a liberdade. O segundo é a extensão do programa para além dos muros, alcançando familiares de presos e egressos, no reconhecimento de que o encarceramento de uma pessoa abala toda uma família, com frequência empobrecida pela ausência de quem ajudava a sustentar a casa. Há, ainda, mais de uma centena de internos cursando o ensino superior — número simbolicamente importante, ainda que modesto diante do contingente prisional, o que situa essa frente mais no campo da promessa em construção do que no da conquista consolidada. Convém também

ler com cautela os percentuais oficiais superiores a cem por cento, que não significam que todos estudem, mas que muitos participem de mais de uma atividade ao longo do ano; lê-los com rigor é parte do respeito devido aos próprios dados.

4 O TRABALHO COMO EIXO DA RESSOCIALIZAÇÃO: O PROGRAMA TRABALHO COM DIGNIDADE

O segundo eixo é o trabalho, e talvez seja nele que a transformação se torne mais visível para quem está do lado de fora. Em uma malharia instalada em uma unidade prisional, mãos que a sociedade aprendeu a temer costuram o uniforme que uma criança vestirá para ir à escola. A cena resume bem o sentido do Programa Trabalho com Dignidade, instituído em 2018 como instrumento da Política Começar de Novo, criada pela Lei Estadual nº 10.182/2014 e regulamentada pelo Decreto Estadual nº 31.462/2015. Seu objetivo é inserir as pessoas privadas de liberdade em ciclos produtivos de trabalho e renda, articulando, numa só iniciativa, capacitação profissional, remição de pena, geração de renda para o interno e sua família e produção de bens de interesse público.

A escala alcançada confere concretude ao discurso. Em balanço recente, a SEAP/MA registrou milhares de custodiados inseridos em atividades laborais — proporção que o colocou entre os primeiros do país nesse indicador. As frentes de trabalho são diversas: nas malharias, internos chegaram a produzir centenas de milhares de uniformes destinados a estudantes da rede estadual de ensino, dos quais boa parte já

entregue à Secretaria de Estado da Educação; nas marcenarias, milhares de móveis planejados abasteceram órgãos públicos; nas fábricas de blocos, articuladas a programas de pavimentação como o Rua Digna, milhões de peças foram doadas a dezenas de municípios maranhenses, convertendo o trabalho prisional em ruas, praças e calçadas de bairros reais. Não por acaso, a experiência das fábricas de blocos foi reconhecida como uma prática inovadora no âmbito da política penitenciária nacional.

O trabalho prisional, contudo, é um terreno que exige vigilância ética, e a própria nomenclatura escolhida — trabalho com dignidade — aponta para isso. A história penitenciária está repleta de exemplos em que a mão de obra encarcerada foi explorada sob o disfarce de reabilitação. Daí a importância de que as garantias da Lei de Execução Penal sejam observadas: a remuneração do trabalho prisional não deve ser inferior a três quartos do salário mínimo, e documentos oficiais da própria secretaria registram arranjos para que parte expressiva desse valor chegue diretamente à pessoa presa ou à sua família, com retenção de uma fração como pecúlio a ser recebido na saída, inclusive por meio de contas-benefício abertas em parceria bancária. A política se apoia, ainda, em uma extensa rede de parcerias com órgãos públicos, municípios, empresas e entidades da sociedade civil. A legitimidade dessa prática não reside apenas em sua escala produtiva, mas também na medida em que assegura ao trabalhador preso a condição de sujeito de direitos, e não de instrumento de produção. Avaliar continuamente essa fronteira é parte indissociável da política.

5 HUMANIZAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE: O MÉTODO APAC E A FORMAÇÃO DOS SERVIDORES

O terceiro eixo diz respeito à humanização do cumprimento da pena e encontra, na expansão do método APAC, sua expressão mais nítida. A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados propõe um modelo de execução penal sem a presença ostensiva de agentes armados, no qual os próprios recuperandos — termo que, deliberadamente, substitui o de detentos — corresponsabilizam-se pela disciplina e pela rotina da unidade. Não se trata de um detalhe semântico: chamar alguém de recuperando, devolver-lhe o nome, confiar-lhe a chave da própria cela são gestos que reconstroem, pouco a pouco, a autoestima que a prisão comum costuma demolir. O método, sistematizado por Mário Ottoboni, estrutura-se em pilares que conjugam trabalho, educação, assistência à saúde, apoio jurídico, envolvimento da família e da comunidade, espiritualidade e valorização humana do condenado.

No Maranhão, a metodologia ganhou escala significativa, com a implantação de oito unidades APAC distribuídas pelo estado, entre masculinas e femininas, e com a participação do estado nas discussões nacionais sobre o modelo. A primeira APAC do país a ser construída integralmente com recursos federais foi projetada para o território maranhense, no município de Timon, o que sinaliza o reconhecimento institucional dessa frente. A pioneira experiência da APAC de Imperatriz, em pleno funcionamento desde meados da década de 2010, tem sido objeto de estudos acadêmicos que investigam sua

práxis e seus efeitos na reintegração dos recuperandos. A literatura costuma associar o método a índices de reincidência sensivelmente inferiores aos do sistema convencional; tais números, porém, devem ser lidos com cautela, pois as APAC selecionam recuperandos de bom comportamento e em estágio avançado de cumprimento da pena, o que torna comparações diretas com o sistema convencional metodologicamente delicadas. Reconhecer essa ressalva não diminui o método — apenas o protege do entusiasmo fácil.

Um quarto elemento, transversal aos demais, completa o quadro: a formação de quem trabalha no cárcere. Nenhuma política de ressocialização se sustenta sem servidores preparados para executá-la, e a transformação da cultura institucional da prisão — historicamente marcada pela lógica meramente punitiva — depende decisivamente deles. A Academia de Gestão Penitenciária do Estado do Maranhão (AGPEN), fundada em 2012 e voltada à qualificação, à pesquisa criminológica e à formação continuada dos servidores, cumpre esse papel ao formar agentes capazes de compreender a execução penal como política de reintegração, e não apenas de contenção. Investir em quem custodia é, no fim, condição para que as práticas dirigidas a quem é custodiado encontrem terreno fértil — pois também o servidor penal carrega, em sua rotina dura e pouco reconhecida, uma humanidade que merece cuidado.

6 RESULTADOS, RECONHECIMENTOS E DESAFIOS

O conjunto dessas práticas rendeu ao Maranhão um reconhecimento expressivo no cenário penitenciário nacional. Levantamentos do Departamento Penitenciário Nacional e da Secretaria Nacional de Políticas Penais situaram o estado, por anos consecutivos, entre os primeiros do país em relação à proporção de pessoas privadas de liberdade inseridas em atividades educacionais e laborais. O Maranhão passou a figurar com destaque no Selo de Gestão Qualificada em Serviços Penais, com vários de seus estabelecimentos entre os melhores avaliados do Brasil, e registrou avanços relevantes no enfrentamento da superlotação, problema crônico do sistema prisional brasileiro. Esses indicadores conferem materialidade ao argumento de que a política penitenciária maranhense deixou para trás um cenário anterior de maior precariedade.

Tais resultados, porém, não autorizam leituras triunfalistas, e a honestidade exige três ressalvas. A primeira é metodológica: boa parte dos dados é autodeclarada pelas próprias secretarias, e os indicadores de inserção medem participação, não necessariamente a qualidade ou a efetividade da reintegração — estar matriculado em um curso ou alocado em uma oficina não equivale, por si só, a uma trajetória bem-sucedida após a soltura. A segunda diz respeito ao egresso: o desafio decisivo da ressocialização situa-se fora dos muros, no momento do retorno, quando a pessoa enfrenta o estigma, a porta fechada do mercado de trabalho e, muitas vezes, a ausência de qualquer rede de apoio. Sem políticas consistentes

de atenção ao egresso, o investimento realizado durante o encarceramento corre o risco de se dissipar. A terceira é institucional: toda política penitenciária está sujeita à descontinuidade administrativa, e programas dependentes de gestões específicas podem ser fragilizados por mudanças de orientação política, o que torna a institucionalização e a previsão orçamentária das boas práticas tão importantes quanto sua concepção.

Há, ainda, o risco permanente de que bons números convivam com realidades menos visíveis. O sistema prisional é, por natureza, um espaço de baixa transparência, e a coexistência de unidades reconhecidas com situações pontuais de violação de direitos não é uma contradição rara na história penitenciária. Reconhecer os avanços maranhenses, portanto, não dispensa o controle externo permanente — exercido por órgãos como o Ministério Público, a Defensoria Pública, o Poder Judiciário e os mecanismos de prevenção e combate à tortura — nem o escrutínio da pesquisa acadêmica independente. As boas práticas ganham solidez justamente quando se expõem a esse olhar, e não quando se blindam contra ele.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltemos, uma última vez, ao gesto de assinar o próprio nome. Quando uma pessoa privada de liberdade aprende a ler, recebe um salário digno pelo trabalho que faz ou é tratada pelo nome em vez de um número, algo se restitui que vai além da pena: restitui-se a ela uma parcela de humanidade que o

crime e o cárcere, juntos, ameaçavam apagar. As boas práticas de ressocialização desenvolvidas no sistema prisional do Maranhão — a educação do Programa Rumo Certo, o trabalho do Programa Trabalho com Dignidade e a humanização expressa no método APAC e na formação dos servidores — devem ser compreendidas, antes de tudo, como esforços para devolver direitos a quem deles foi historicamente privado. A erradicação do analfabetismo no sistema, a escala da produção laboral e os reconhecimentos nacionais obtidos são conquistas que não podem ser minimizadas.

Esses avanços, contudo, convivem com os limites estruturais que a criminologia crítica há muito assinala. Nenhuma boa prática, por mais bem concebida, dissolve as contradições de uma instituição que pretende reintegrar privando da liberdade, tampouco substitui as políticas sociais que poderiam, a montante, evitar o próprio encarceramento. As práticas maranhenses devem ser lidas, assim, não como solução definitiva para o problema prisional, mas como demonstração de que é possível, mesmo dentro das contradições do cárcere, reduzir danos, garantir direitos e ampliar oportunidades.

Compreender a ressocialização nessa dupla chave — como conquista possível e como tarefa permanentemente inacabada — tem implicações diretas para a gestão penitenciária e para as políticas públicas. Exige institucionalizar as boas práticas para protegê-las da descontinuidade, articular a ação intersetorial entre as áreas de segurança, educação, trabalho, saúde e assistência social, investir na atenção ao egresso e submeter continuamente os resultados ao controle externo e à pesquisa independente. Entre a promessa da lei e a crítica

que a interpela, a experiência maranhense sugere que o caminho da ressocialização, embora estreito e cheio de tensões, não é intransitável. Percorrê-lo é, no fundo, uma escolha sobre que tipo de sociedade queremos ser: aquela que se contenta em punir ou aquela que, apesar de tudo, ousa acreditar que ninguém é apenas o pior dia de sua vida.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal.* 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Falência da pena de prisão: causas e alternativas.* 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.* Brasília: Presidência da República, 1984.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais. *Levantamento de Informações Penais (Sisdepen): 2º semestre de 2024.* Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARANHÃO. *Lei nº 10.182, de 9 de dezembro de 2014. Institui a Política Começar de Novo no âmbito do sistema penitenciário maranhense.* São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. *Programa Rumo Certo.* São Luís: SEAP/MA, 2017. Disponível em: https://seap.ma.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2026.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. *Plano Estadual de Trabalho no Sistema Penal 2025-2026.* São Luís: SEAP/MA, 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária; Secretaria de Estado da Educação. *Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Maranhão.* São Luís: SEAP/MA; SEDUC/MA, 2020.

OTTOBONI, Mário. *Vamos matar o criminoso? Método APAC.* 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária.* 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

2

CURRÍCULO E SOCIEDADE: ENTRE SABERES, PODERES E PRÁTICAS



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com Ênfase em Direito Internacional Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Marcos Antonio da Silva
Doutorando em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Maringá, PR, Brasil
eescolaplanejamento@gmail.com

Daniela Bissoli Fiorini
Doutoranda. Universidade Unicesumar
Maringá - Paraná - Brasil
danibissolifiorini@gmail.com

Daiane Lago Marinho Barboza
Mestrado Profissional em Educação- PPGEEB (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA Universidade Federal do Maranhão
daianelagobarboza@gmail.com

Alessandra de Araújo Silva
Mestra em Ensino de Ciências da Natureza (PGECN). Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC-RO).
alessandrasilva@seduc.ro.gov.br

José Adnilton Oliveira Ferreira
Prof. Adjunto da Universidade do Estado do Amapá UEAP
Joseadnilton_ap@yahoo.com.br

Resumo
Este capítulo discute o currículo como fenômeno social, organizando a reflexão em torno de três eixos anunciados no título: os saberes, os poderes e as práticas. Parte-se da premissa, hoje consolidada no campo, de que o currículo não é um arranjo técnico e neutro de conteúdos, mas uma seleção de saberes socialmente construída e atravessada por relações de poder. Recupera-se, inicialmente, a passagem das teorias tradicionais do currículo — preocupadas com o "como" organizar e ensinar — para as teorias críticas e pós-críticas, que deslocaram a pergunta para o "por que" e o "de quem" são os conhecimentos selecionados. Mobilizam-se contribuições de autores como Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, Basil Bernstein, Gimeno Sacristán e Michael Young, articulando os conceitos de ideologia, hegemonia, currículo oculto, classificação, enquadramento e conhecimento poderoso. Por fim, examina-se a distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado e situa-se a discussão no contexto brasileiro recente, tomando a Base Nacional Comum Curricular como território de disputa entre saberes, poderes e práticas.
Palavras-chave: Currículo. Teorias do currículo. Conhecimento e poder. Currículo oculto. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Poucos objetos do campo educacional parecem, à primeira vista, tão técnicos e tão neutros quanto o currículo. Em sua acepção corrente, ele é frequentemente reduzido a uma lista de conteúdos, a uma grade de disciplinas, a um documento que prescreve o que se deve ensinar em cada série. Essa aparência de neutralidade, contudo, dissolve-se assim que se

formulam algumas perguntas aparentemente simples: por que estes conteúdos, e não outros? Quem decidiu o que merece ser ensinado? A serviço de quê e de quem opera essa seleção? Responder a essas perguntas é reconhecer que o currículo é, antes de tudo, um fenômeno social — e, como tal, atravessado por valores, interesses e relações de poder.

Este capítulo organiza a reflexão sobre essa natureza social do currículo em três eixos, sugeridos pelo próprio título. O primeiro é o dos saberes: todo currículo é uma seleção, e selecionar é incluir e excluir, valorizar e silenciar. O segundo é o dos poderes: essa seleção não é aleatória nem consensual, mas resulta de disputas em que diferentes grupos buscam legitimar seus conhecimentos e suas visões de mundo. O terceiro é o das práticas: o currículo não se esgota no documento oficial, realizando-se — e transformando-se — no cotidiano concreto das escolas e das salas de aula. Percorrer esses três eixos é o objetivo das seções a seguir.

2 O CURRÍCULO COMO SELEÇÃO DE SABERES

Historicamente, os primeiros estudos sistemáticos sobre o currículo, no início do século XX, tinham preocupação eminentemente técnica e organizacional. Autores como Franklin Bobbitt e, posteriormente, Ralph Tyler concebiam o currículo segundo uma lógica de eficiência: tratava-se de definir objetivos, selecionar experiências, organizá-las e avaliar os resultados, à semelhança de um processo produtivo. A pergunta central era "como" — como organizar e transmitir o

conhecimento da forma mais eficaz. O conhecimento a ser transmitido, nessa perspectiva, era considerado um dado indiscutível, situado fora do alcance da crítica.

A virada decisiva ocorre quando o campo passa a interrogar o próprio conhecimento selecionado. Como sintetiza Tomaz Tadeu da Silva, ao reconstruir a trajetória das teorias do currículo, as teorias tradicionais perguntavam "como", ao passo que as teorias críticas passaram a perguntar "por quê" — por que estes saberes e não outros, e a serviço de que ordem social. Reconhecer que todo currículo é uma seleção implica admitir que essa seleção poderia ter sido outra, e que aquilo que se inclui adquire o estatuto de conhecimento legítimo justamente porque outros saberes foram deixados de fora.

Essa constatação não conduz necessariamente ao relativismo. Autores como Michael Young, ao defenderem o que denominam conhecimento poderoso, advertem que reconhecer a dimensão social e seletiva do currículo não significa negar a existência de conhecimentos especializados, sistemáticos e cumulativos, cujo acesso é precisamente o que a escola deve democratizar. Negar aos estudantes das camadas populares o acesso a esses saberes, sob o pretexto de respeitar seus conhecimentos cotidianos, pode se converter em uma nova forma de exclusão. Há, portanto, uma tensão produtiva no eixo dos saberes: entre a crítica à seleção arbitrária e o reconhecimento de que certos conhecimentos ampliam, de fato, a capacidade de compreender e transformar o mundo.

3 CURRÍCULO E PODER

Se o currículo é seleção, e se selecionar envolve incluir e excluir, então o currículo é inseparável das relações de poder. Foi a teoria crítica do currículo, a partir dos anos 1970, que tornou essa relação o centro da análise. Michael Apple é, nesse campo, uma referência incontornável. Para ele, a questão fundamental não é apenas "por que" determinado conhecimento é ensinado, mas "de quem" é esse conhecimento — de quais grupos sociais provêm os saberes que o currículo consagra como oficiais. Apple mobiliza os conceitos de ideologia e de hegemonia para explicar como a reprodução social não se impõe pela força, mas por um trabalho permanente de convencimento que naturaliza determinados arranjos sociais e os faz parecer a única ordem possível. O currículo, nessa leitura, participa da produção do consentimento.

O conceito central dessa tradição é o de currículo oculto: o conjunto de aprendizagens que a escola transmite sem declará-las nos documentos oficiais — atitudes, valores, comportamentos, hierarquias — e que se inscrevem nas relações cotidianas entre professores, estudantes e a instituição. Aprende-se, no currículo oculto, a obedecer, a competir, a aceitar a autoridade e a posição de cada um na ordem social, tanto ou mais do que se aprendem os conteúdos explícitos. Basil Bernstein, por sua vez, ofereceu instrumentos para analisar como o poder se inscreve na própria estrutura do currículo, por meio dos conceitos de classificação — o grau de isolamento entre as áreas do conhecimento — e de

enquadramento — o grau de controle sobre o processo de transmissão. Um currículo fortemente classificado e enquadrado expressa e reproduz formas específicas de controle social.

No Brasil, essa perspectiva dialoga profundamente com a obra de Paulo Freire, para quem nenhuma educação é neutra: ou serve à domesticação ou à libertação. A crítica freireana à "educação bancária" — aquela que trata o estudante como depósito de conteúdos — é, em si, uma crítica curricular, pois questiona não apenas o método, mas também a relação de poder que o currículo tradicional instaura entre quem detém e quem recebe o conhecimento. Já as teorias pós-críticas, também sistematizadas por Tomaz Tadeu da Silva, ampliaram o foco do poder para além da classe social, incorporando as dimensões de gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura. Sob a influência de pensadores como Michel Foucault, o binômio saber-poder passou a designar a impossibilidade de separar o que se reconhece como conhecimento das relações de poder que o constituem. O currículo, nessa chave, é também um campo de produção de identidades e de regulação das diferenças.

4 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA

Reduzir o currículo a um documento oficial seria, contudo, incorrer em um novo equívoco. O currículo realmente vivido pelos estudantes nem sempre coincide com o currículo prescrito nos planos e nas normas. É a esse hiato que se dedica, de

modo particularmente fecundo, a obra de Gimeno Sacristán, para quem o currículo deve ser compreendido como prática — uma construção social que se transforma a cada etapa de sua realização. Entre o que se prescreve oficialmente e o que efetivamente se ensina e se aprende interpõem-se múltiplas mediações: a interpretação dos professores, os materiais didáticos disponíveis, a cultura da escola, as condições materiais de trabalho, as expectativas das famílias e dos próprios estudantes.

Sacristán propõe, assim, distinguir diferentes níveis ou faces do currículo: o currículo prescrito pelas autoridades, o currículo apresentado nos livros e materiais, o currículo modelado pelos professores em seus planejamentos, o currículo em ação, efetivamente desenvolvido na sala de aula, e o currículo avaliado, que sinaliza ao estudante o que de fato importa. Cada uma dessas faces pode divergir das demais, e é justamente nesse jogo de traduções e adaptações que o currículo ganha vida concreta. Essa compreensão tem uma consequência prática fundamental: nenhuma reforma curricular, por mais bem-intencionada que seja o seu texto, se realiza automaticamente; ela depende, em última instância, da apropriação que dela fazem os professores, sujeitos centrais e não meros executores do currículo.

Reconhecer a dimensão prática do currículo é, portanto, devolver protagonismo à escola e ao professor. Se o currículo é construído também no cotidiano, então há, nesse cotidiano, margem para resistência, recriação e autoria — espaço em que o currículo oculto pode ser explicitado e problematizado, e em que saberes silenciados pela prescrição oficial podem

encontrar lugar. A prática não é apenas o ponto de chegada do currículo prescrito; é um lugar de produção curricular em si mesma.

5 A BNCC COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA

No Brasil recente, o debate sobre saberes, poderes e práticas encontra sua concretização exemplar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a educação infantil e o ensino fundamental em 2017 e para o ensino médio em 2018. Concebida como documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes da educação básica, a BNCC condensa, em si, as três dimensões discutidas neste capítulo.

No eixo dos saberes, a Base operou uma seleção: definiu competências e habilidades consideradas essenciais e, ao fazê-lo, inevitavelmente hierarquizou os conhecimentos e suscitou disputas sobre o que deveria ou não integrar o núcleo comum. No eixo dos poderes, sua elaboração mobilizou uma ampla arena de atores — governos, especialistas, movimentos sociais, organizações privadas, entidades religiosas —, e as tensões em torno de temas como gênero, diversidade e a própria função da escola revelaram que a definição do currículo nacional é, antes de tudo, uma disputa por projetos de sociedade. No eixo das práticas, por fim, a BNCC reacendeu a velha questão da distância entre prescrição e realização: um documento nacional comum não garante, por si só, equidade em um país marcado por profundas desigualdades regionais e escolares,

e sua tradução em prática depende de condições materiais, da formação docente e da autonomia das redes e das escolas.

A BNCC ilustra, assim, que as discussões teóricas sobre o currículo não são abstrações distantes da vida escolar: elas se materializam em documentos, políticas e práticas que afetam diretamente o que milhões de estudantes terão — ou não — a oportunidade de aprender. Analisar criticamente um documento curricular é perguntar quais saberes ele seleciona, a que projeto de sociedade responde e em que condições se realizará nas escolas reais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste capítulo procurou demonstrar que o currículo, longe de ser um arranjo técnico e neutro de conteúdos, é um fenômeno profundamente social. No eixo dos saberes, ele é sempre uma seleção que inclui e exclui, e que precisa equilibrar a crítica à arbitrariedade dessa seleção com o compromisso de democratizar o acesso a conhecimentos efetivamente poderosos. No eixo dos poderes, ele é território de disputa, em que diferentes grupos buscam legitimar suas visões de mundo, e em que opera, de modo explícito e oculto, a produção de consentimento, de identidades e de diferenças. No eixo das práticas, ele é uma construção social que se realiza no cotidiano da escola, dependendo da apropriação criativa dos professores e abrindo espaço para a resistência e a autoria.

Compreender o currículo nessa tripla dimensão tem implicações diretas para a formação docente e para a ação educativa. O professor que reconhece a natureza seletiva, política e prática do currículo deixa de ser mero executor de prescrições e assume-se como sujeito curricular — capaz de ler criticamente os documentos que recebe, de explicitar o que neles está oculto e de recriar, no espaço da sala de aula, um currículo mais justo e mais significativo. Entre saberes, poderes e práticas, o currículo permanece, assim, como um dos terrenos decisivos em que se define a sociedade a que a educação ajuda a construir.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.* Petrópolis: Vozes, 1999.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2017/2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



Lilian Aparecida das Merces Santos Melo
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University
Liliansantosmelo@gmail.com

Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho
Doutor em Ciências Contábeis. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mamanguape, Paraíba, Brasil
augustocsfilho@gmail.com

Ana Flávia Lima Pereira Araujo
Faveni. Pós em AEE e sala de recursos
São Luís, Maranhão, Brasil
Flavialima.ara@gmail.com

Cybelle Aline Oliveira Milhomem
Mestre em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC
Manaus, Amazonas, Brasil
belleoliveira@gmail.com

Nelton Moreira Souza
Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia
moreirasouza48@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

José Adnilton Oliveira Ferreira
Prof. Adjunto da Universidade do Estado do Amapá UEAP
Joseadnilton_ap@yahoo.com.br

Alessandro Ramos Carloni
Mestre em Desenvolvimento Regional. Fatec Franca
alessandrocarloni@yahoo.com.br

Daiane Lago Marinho Barboza
Mestrado Profissional em Educação- PPGEEB (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA Universidade Federal do Maranhão
daianelagobarboza@gmail.com

Resumo
Este capítulo discute a formação de professores no presente, articulando seus desafios e possibilidades. Recupera-se a passagem do modelo da racionalidade técnica — que concebia o professor como aplicador de conhecimentos produzidos por especialistas — para os modelos centrados no professor reflexivo e na profissionalização docente, com base nas contribuições de Donald Schön, António Nóvoa e Kenneth Zeichner. Sustenta-se que a formação contemporânea enfrenta um conjunto de desafios inéditos em sua intensidade: a presença das tecnologias digitais e da inteligência artificial, a diversidade e a inclusão, a transformação das configurações familiares e sociais e, no caso brasileiro, a baixa atratividade da carreira e as precárias condições de trabalho diagnosticadas por pesquisas como as de Bernardete Gatti. Examina-se, ainda, o contexto normativo nacional, marcado pela instituição da Base Nacional Comum para a Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e por sua posterior revogação pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, disputa que expressa visões concorrentes sobre o papel da universidade e da escola na formação. Conclui-se que as possibilidades de uma formação consistente passam pela valorização da docência, pela articulação entre teoria e prática e pela compreensão do professor como sujeito e autor de sua profissão.
Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Profissionalização docente. Políticas educacionais. Valorização do magistério.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar nunca foi tarefa simples, mas há um amplo consenso de que ser professor hoje é mais complexo do que em qualquer momento anterior. A escola contemporânea acolhe uma diversidade de estudantes antes excluídos, convive com tecnologias que reconfiguram o acesso à informação, responde a demandas sociais crescentes e atua em um contexto de profundas transformações culturais. António Nóvoa descreve esse momento como um tempo de metamorfose da escola — de mudança tão acelerada e radical que coloca em questão as próprias referências sobre o que significa ensinar e formar para ensinar.

Diante dessa metamorfose, a formação de professores adquire centralidade estratégica. Não há reforma educacional, política curricular ou inovação pedagógica que se realize sem professores capazes de compreendê-la, traduzi-la e recriá-la em sua prática. Por isso, pensar a formação docente é, em última análise, pensar a própria possibilidade de uma educação de qualidade. Este capítulo organiza essa reflexão em dois grandes movimentos: primeiro, recupera a evolução das concepções sobre a formação de professores, da racionalidade técnica à profissionalização; depois, examina os desafios contemporâneos, o contexto normativo brasileiro e as possibilidades que se abrem para uma formação mais consistente.

2 DA RACIONALIDADE TÉCNICA AO PROFESSOR REFLEXIVO

Durante boa parte do século XX, predominou na formação docente o que se convencionou chamar de modelo da racionalidade técnica. Segundo essa concepção, a atividade profissional consiste na aplicação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos por especialistas a problemas concretos. Ao professor caberia, portanto, dominar as teorias e os métodos desenvolvidos na universidade e aplicá-los na sala de aula. A formação organizava-se, coerentemente, em dois momentos sucessivos e separados: primeiro, a teoria; depois, a prática — esta concebida como simples campo de aplicação daquela.

A crítica a esse modelo é um dos marcos do campo. Donald Schön argumentou que a prática profissional não se reduz à aplicação de regras a situações estáveis, pois o profissional enfrenta, no cotidiano, situações de incerteza, singularidade e conflito de valores que nenhum manual antecipa. A essas situações ele responde mobilizando um conhecimento que está na ação e refletindo sobre ela — o que Schön denominou reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Emergem daí as noções de profissional reflexivo e de epistemologia da prática: a ideia de que a prática é, ela mesma, fonte de conhecimento, e não mero terreno de aplicação.

Essa virada reflexiva foi amplamente incorporada pela pesquisa sobre formação docente, com desdobramentos em autores como Kenneth Zeichner, que enfatizou a dimensão

crítica e política da reflexão — alertando para o risco de uma reflexão puramente instrumental, voltada apenas a aperfeiçoar meios sem questionar fins. No Brasil, essa perspectiva encontrou ressonância no pensamento de Paulo Freire, para quem não há docência sem reflexão crítica sobre a prática, condição para que o professor não se reduza a um mero repetidor de conteúdos. Reconhecer o professor como sujeito reflexivo significa, em síntese, recusar a separação rígida entre quem produz e quem aplica o conhecimento educacional.

3 PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A crítica à racionalidade técnica abriu caminho para uma compreensão da docência como profissão dotada de saberes próprios e de uma identidade específica. António Nóvoa é referência decisiva nesse debate. Para ele, a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, e não imposta de fora por lógicas alheias à experiência docente. Isso implica reconhecer os professores como protagonistas de sua própria formação, valorizar o papel formador dos professores mais experientes e situar a escola — ao lado da universidade — como lugar legítimo de produção e de transmissão do saber profissional.

Essa compreensão articula-se à noção de identidade profissional docente, entendida não como um atributo fixo, mas como uma construção contínua, individual e coletiva, que se elabora ao longo da trajetória do professor. A identidade docente forma-se na tensão entre a história pessoal, a formação

acadêmica, a socialização profissional e as condições concretas de exercício. Daí decorre uma consequência importante: a formação não termina com o diploma. Ela se prolonga ao longo da vida profissional, no que se denomina desenvolvimento profissional docente — um processo contínuo que integra formação inicial, formação continuada e a própria experiência refletida sobre a prática. Pensar a formação na contemporaneidade exige, portanto, superar a fragmentação entre esses momentos e concebê-los como um percurso articulado.

4 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Sobre esse pano de fundo conceitual incidem desafios próprios do tempo presente. O primeiro é tecnológico. A difusão das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial transformou o acesso à informação e desafiou o papel tradicional do professor como principal fonte do conhecimento. A formação docente precisa, hoje, preparar profissionais capazes não apenas de utilizar tecnologias, mas também de mediá-las criticamente, ajudando os estudantes a discernir, selecionar e dar sentido à abundância informacional — tarefa que torna a figura do professor mais necessária, e não menos.

O segundo desafio é o da diversidade e da inclusão. A escola contemporânea é, por princípio e por lei, espaço de todos: estudantes com deficiência, de diferentes culturas, origens e trajetórias compartilham a sala de aula. Formar professores

para ensinar na diferença — sem nivelar nem excluir — é uma exigência incontornável, que mobiliza saberes pedagógicos específicos e uma postura ética de acolhimento. O terceiro desafio diz respeito às transformações sociais e familiares e à ampliação das funções atribuídas à escola, que, cada vez mais, é chamada a responder a demandas que vão da mediação de conflitos ao cuidado socioemocional.

No caso brasileiro, esses desafios somam-se a um problema estrutural diagnosticado de forma recorrente pela pesquisa educacional: a desvalorização da carreira docente. Estudos como os de Bernardete Gatti apontam, há anos, a baixa atratividade da profissão, expressa em salários pouco competitivos, condições de trabalho precárias e perda de prestígio social, fatores que afastam jovens talentosos do magistério e comprometem a qualidade da formação e do exercício da profissão. Nenhuma política de formação, por mais bem concebida, produzirá efeitos consistentes se não for acompanhada da valorização efetiva da docência — dimensão que articula formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

5 O CONTEXTO NORMATIVO BRASILEIRO

As tensões do campo materializam-se nas políticas de formação. No Brasil, a década recente foi marcada por uma intensa disputa normativa. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a chamada Base Nacional Comum para a Formação (BNC-Formação), alinhando

a formação às competências definidas na Base Nacional Comum Curricular da educação básica. A medida foi objeto de críticas expressivas por parte de pesquisadores do campo, que nela identificaram uma orientação considerada neotecnicista — centrada em competências padronizadas e em resultados mensuráveis — e um deslocamento do lócus da formação, da universidade para a escola, com risco de esvaziamento das dimensões teóricas, críticas e investigativas.

Essa disputa teve desdobramento recente e significativo: a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, revogou a Resolução nº 2/2019 e redefiniu as diretrizes para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica. A nova norma respondeu, em alguma medida, às críticas acumuladas, reabrindo o debate sobre o equilíbrio entre uma base comum e a autonomia das instituições formadoras, bem como sobre a relação entre teoria e prática na formação. Para além de seu conteúdo específico, essa sucessão normativa revela que a formação de professores é um território em permanente disputa, no qual se confrontam diferentes concepções de docência, de universidade e de educação. Compreender criticamente esse contexto faz parte da formação do próprio professor.

6 POSSIBILIDADES

O diagnóstico dos desafios não conduz ao pessimismo, mas à identificação de caminhos. A primeira possibilidade é a consolidação de uma formação construída no âmbito da

profissão, que articule de modo orgânico a universidade e a escola, a teoria e a prática. Experiências de imersão na realidade escolar desde o início da formação — como os programas de iniciação à docência e de residência pedagógica — apontam nessa direção, ao aproximar os futuros professores do cotidiano da escola, sob orientação qualificada, superando a antiga separação entre o momento teórico e o prático.

A segunda possibilidade é a valorização do professor como pesquisador de sua própria prática. Quando o docente é formado para investigar, problematizar e documentar o que faz, a prática deixa de ser rotina e torna-se fonte de conhecimento e de aperfeiçoamento contínuo. A terceira é a integração efetiva entre a formação inicial e a continuada, concebidas como momentos de um mesmo percurso de desenvolvimento profissional, e não como etapas isoladas. A quarta condição, entre todas as demais, é a valorização da carreira: tornar a docência uma escolha atrativa e digna é o que permitirá atrair, formar e reter bons professores. Essas possibilidades não são utópicas; são exigências realistas para uma educação à altura dos desafios contemporâneos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores na contemporaneidade encontra-se em uma encruzilhada. De um lado, acumulam-se desafios — tecnológicos, sociais, inclusivos — que tornam a docência mais complexa e exigente. De outro, dispõe-se hoje de um corpo robusto de conhecimento sobre como formar

professores: sabe-se da insuficiência da racionalidade técnica, da importância da reflexão sobre a prática, da centralidade da profissionalização e da identidade docente, e da necessidade de articular teoria e prática, formação inicial e continuada, universidade e escola.

O percurso aqui traçado sugere que os desafios e as possibilidades não se opõem, mas se implicam: cada desafio bem compreendido aponta o caminho para sua superação. A condição transversal, contudo, permanece a valorização da docência. Sem ela, as melhores diretrizes curriculares e os modelos formativos mais sofisticados encontrarão professores desmotivados e mal preparados; com ela, abre-se a possibilidade de formar profissionais capazes de enfrentar a metamorfose da escola não como vítimas da mudança, mas como seus protagonistas. Formar bem os professores é, no fim, formar quem formará todas as demais profissões — razão pela qual essa talvez seja a mais decisiva das tarefas educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).* Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.* Brasília: MEC/CNE, 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores.* São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António (org.). *Profissão: professor.* Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

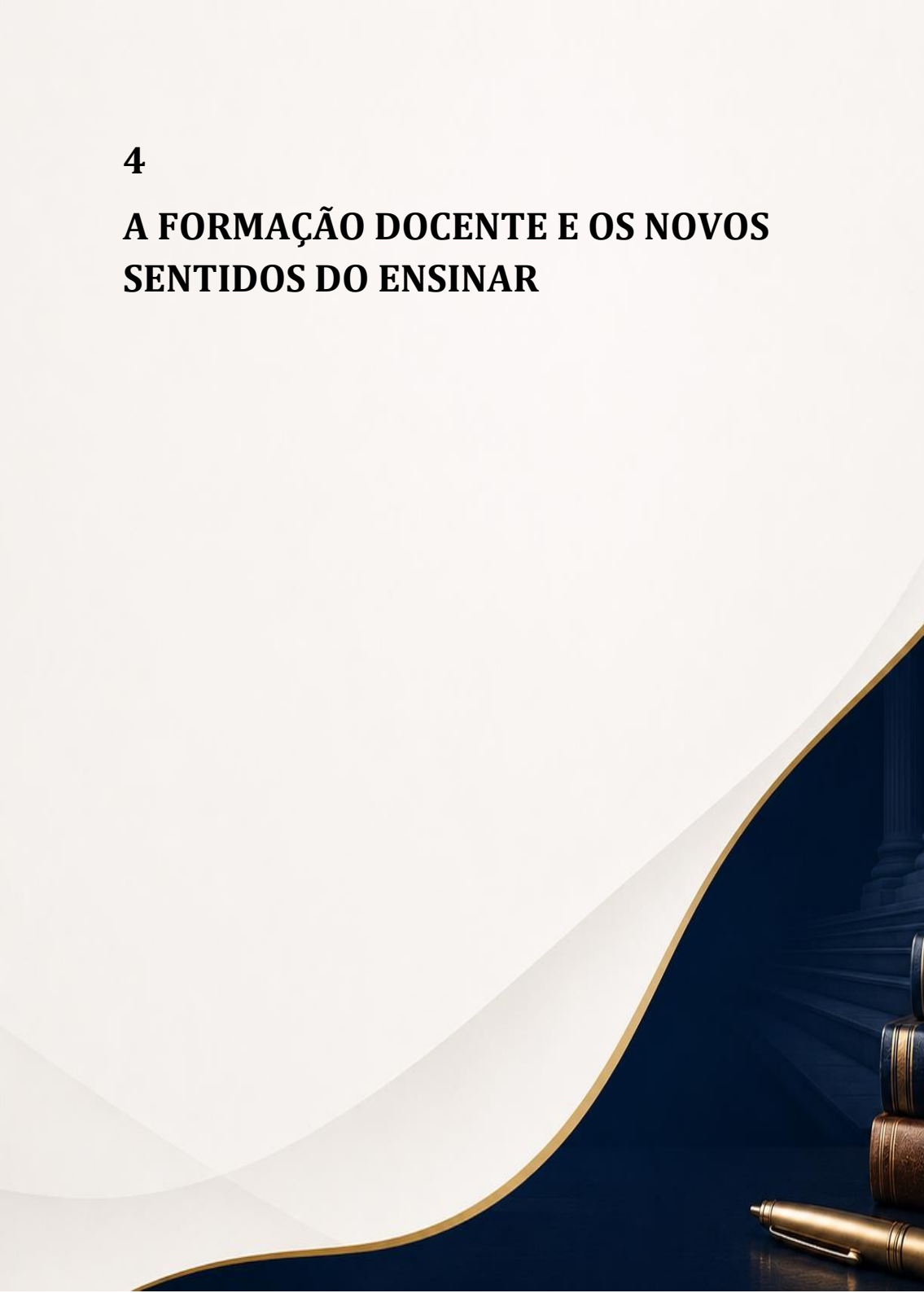
PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993.

4

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS NOVOS SENTIDOS DO ENSINAR



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com Ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

José Adnilton Oliveira Ferreira
Prof. Adjunto da Universidade do Estado do Amapá UEAP
Joseadnilton_ap@yahoo.com.br

Ana Flávia Lima Pereira Araujo
Pós em AEE e na sala de recursos. Faveni
São Luís, Maranhão, Brasil
Flavialima.ara@gmail.com

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho
Doutor em Ciências Contábeis. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mamanguape, Paraíba, Brasil
augustocsfilho@gmail.com

Nelton Moreira Souza
Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia
souza48@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Juan Kenedy de Sousa Corrêa
Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
jk.professor.02@gmail.com

Simone do Socorro Azevedo Lima
Doutoranda em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC
Asunción, Paraguay
drsimoneazevedolima@gmail.com

Lilian Aparecida das Merces Santos Melo
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University
Liliansantosmelo@gmail.com

Cybelle Aline Oliveira Milhomem
Mestre em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC
Manaus, Amazonas, Brasil
belleoliveira@gmail.com

Resumo
Este capítulo investiga as transformações do sentido do ensinar e suas implicações para a formação docente. Parte-se da ruptura, formulada por Paulo Freire, segundo a qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, deslocamento que converte o professor de transmissor em mediador. Argumenta-se que esse deslocamento, antes restrito ao debate pedagógico, tornou-se condição prática da docência na era da informação, em que o professor deixou de ser a principal fonte de conteúdos e passou a ter como tarefa ajudar os estudantes a selecionar, relacionar e dar sentido ao que aprendem. Mobilizam-se as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber — e os conceitos de mobilização, atividade e sentido —, do Relatório Delors sobre os quatro pilares da educação, de Edgar Morin sobre a complexidade e de José Moran sobre as metodologias ativas. Sustenta-se que esses novos sentidos do ensinar exigem uma formação docente capaz de preparar professores não para repetir conteúdos, mas para mobilizar o desejo de aprender, e conclui-se que a centralidade do professor, longe de diminuir, se reafirma sob nova forma.
Palavras-chave: Sentidos do ensinar. Mediação pedagógica. Relação com o saber. Metodologias ativas. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O que significa ensinar? A pergunta, aparentemente óbvia, esconde uma das questões mais decisivas da educação, e suas respostas mudaram profundamente ao longo do tempo. Por séculos, ensinar significou, antes de tudo, transmitir: o professor, detentor do conhecimento, expunha conteúdos que os

estudantes deveriam reter e reproduzir. Essa concepção, que parecia natural enquanto o livro e a fala do mestre eram as principais portas de acesso ao saber, entrou em crise diante de transformações culturais, sociais e tecnológicas que reconfiguraram a própria relação das pessoas com o conhecimento.

Falar em novos sentidos do ensinar é reconhecer que o verbo ensinar não designa mais a mesma ação que designava há algumas décadas. Quando a informação está disponível, abundante e instantânea, transmitir conteúdos deixa de ser o que distingue o trabalho do professor; outras dimensões — mediar, problematizar, mobilizar, dar sentido — passam ao primeiro plano. Este capítulo percorre essa transformação e extrai suas consequências para a formação docente. Argumenta-se que compreender os novos sentidos do ensinar é condição para formar professores à altura do tempo presente — e que, ao contrário do que às vezes se teme, essas mudanças reafirmam, em vez de dispensar, a centralidade do professor.

2 DE TRANSMITIR A MEDIAR: A RUPTURA FREIREANA

A formulação mais influente dessa virada no pensamento educacional brasileiro deve-se a Paulo Freire. Em sua obra e, de modo especialmente sintético, na Pedagogia da Autonomia, Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. A frase condensa uma ruptura epistemológica: o conhecimento não é uma substância que passa, pronta, da cabeça do

professor para a do estudante; é algo que cada sujeito constrói ativamente, e o papel do professor é tornar essa construção possível.

Dessa premissa decorre a célebre crítica freireana à educação bancária — na qual o educador deposita conteúdos no educando, tratado como um recipiente passivo. À educação bancária, Freire opõe uma educação dialógica e problematizadora, na qual o ensinar e o aprender se entrelaçam em uma relação de mão dupla: quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. O professor, nessa concepção, é um mediador — não no sentido frouxo de quem se afasta e deixa o estudante por conta própria, mas no sentido forte de quem organiza, provoca e sustenta o processo de construção do conhecimento. Esse é o primeiro e mais fundamental dos novos sentidos do ensinar: ensinar a criar possibilidades, não a transferir certezas.

3 O ENSINO NA ERA DA INFORMAÇÃO

O que, no pensamento de Freire, era uma escolha pedagógica e ética tornou-se, na era digital, uma necessidade prática incontornável. Durante muito tempo, o professor foi a principal — por vezes a única — fonte de informação acessível aos estudantes. Esse monopólio acabou. Hoje, qualquer conteúdo está a um toque de distância, e os sistemas de inteligência artificial chegam a produzir respostas e textos sob demanda. Se ensinar fosse apenas transmitir informações, o professor seria, de fato, dispensável.

Ocorre que informação não é conhecimento, e conhecimento não é sabedoria. A abundância informacional não resolve — antes, agrava — o problema de selecionar o que é relevante, distinguir o verdadeiro do falso, relacionar dados dispersos e atribuir-lhes sentido. É exatamente nesse ponto que o trabalho do professor se redefine e se torna ainda mais necessário. Cabe-lhe ajudar os estudantes a navegar criticamente na profusão de informações, a transformar informação em conhecimento e a desenvolver o discernimento que nenhuma máquina oferece prontamente. O professor deixa de ser a fonte do conteúdo para tornar-se mediador, curador e problematizador — funções mais exigentes, e não menos, do que a antiga transmissão.

4 ENSINAR COMO MOBILIZAR O SENTIDO

Se ensinar é criar possibilidades de aprendizagem, então a questão central passa a ser: o que faz alguém aprender? A obra do sociólogo Bernard Charlot, dedicada à relação com o saber, oferece uma resposta fecunda. Para Charlot, não há aprendizagem sem que o sujeito se mobilize — sem que ponha em movimento, internamente, um esforço de aprender. Essa mobilização não se confunde com a motivação imposta de fora; depende do estudante atribuir sentido àquilo que se lhe apresenta, de perceber, no objeto de conhecimento, algo que responda a um desejo, a uma curiosidade ou a uma necessidade.

A consequência é decisiva para a compreensão do ato de ensinar. O professor não pode aprender pelo estudante, mas pode — e essa é sua arte — criar as condições para que o estudante se mobilize, despertando o desejo de saber e ajudando-o a encontrar sentido no conhecimento. Ensinar, nessa chave, é menos preencher uma lacuna e mais acender uma disposição. Charlot adverte, ao mesmo tempo, que isso não autoriza a renunciar aos saberes sistematizados: a função da escola permanece sendo a de dar acesso a conhecimentos universais e organizados, cuja apropriação amplia a relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. O novo sentido do ensinar, portanto, não dilui o conteúdo; articula-o ao sentido, sem o qual o conteúdo não se converte em aprendizagem.

5 OS QUATRO PILARES E A COMPLEXIDADE

Os novos sentidos do ensinar também ampliam o que se ensina. O Relatório Delors, elaborado para a UNESCO, sintetizou essa ampliação na proposta dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A formulação desloca o ensino de seu foco tradicional — quase exclusivamente voltado ao primeiro pilar, o domínio de conhecimentos — para um horizonte mais amplo, que inclui a capacidade de agir, a convivência com a diferença e o desenvolvimento integral da pessoa. Ensinar deixa de equivaler a instruir e passa a significar contribuir para a formação humana em sentido pleno.

Edgar Morin radicaliza essa ampliação ao propor que a educação prepare para enfrentar a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo. Entre os saberes que considera necessários para o futuro, Morin destaca a compreensão do conhecimento como sujeito ao erro e à ilusão, a articulação entre saberes fragmentados, o ensino da condição humana e a formação para a compreensão mútua entre as pessoas. Sob essa perspectiva, ensinar adquire um sentido ético e planetário: trata-se de preparar os estudantes não apenas para o mercado ou para os exames, mas para viver, conviver e decidir em um mundo interdependente e imprevisível. São sentidos do ensinar que nenhuma transmissão de conteúdos, por si só, alcança.

6 METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

No plano das práticas, esses novos sentidos têm encontrado expressão no movimento das chamadas metodologias ativas, sistematizado no Brasil por autores como José Moran. A premissa é coerente com tudo o que se expôs: se o estudante aprende construindo, mobilizando-se e atribuindo sentido, então o ensino deve colocá-lo no centro do processo, como protagonista, e não como um receptor passivo. Aprendizagem baseada em problemas e projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido são alguns dos formatos que buscam promover essa centralidade, redefinindo o papel do professor, que passa

de expositor a desenhista e orientador de experiências de aprendizagem.

Convém, porém, um alerta crítico. As metodologias ativas não são, em si, garantia de boa educação, nem dispensam o professor; ao contrário, exigem dele um preparo ainda maior, sob pena de se converterem em modismo esvaziado ou em pretexto para a desresponsabilização docente. Colocar o estudante no centro não significa retirar o professor da cena, mas atribuir-lhe um papel mais complexo: o de planejar percursos, mediar conflitos cognitivos, oferecer devolutivas e garantir que a atividade conduza, de fato, à aprendizagem dos saberes pretendidos. O protagonismo do estudante e a centralidade do professor não se opõem; articulam-se. É nessa articulação que reside o sentido contemporâneo do ensinar.

7 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Cada um desses novos sentidos do ensinar formula uma exigência para a formação dos professores. Se ensinar é criar possibilidades, e não transferir conteúdos, então a formação não pode reproduzir, ela própria, o modelo bancário que critica: não basta informar futuros professores sobre teorias da aprendizagem; é preciso formá-los vivendo as práticas que se espera que adotem. Há, aqui, uma coerência necessária entre o modo como se forma e o que se espera que o formado faça.

Disso decorrem algumas direções. A formação docente precisa preparar o professor para mediar criticamente o acesso

à informação, desenvolvendo nele próprio o discernimento que deverá cultivar nos estudantes. Precisa capacitá-lo a despertar o desejo de aprender, o que implica sensibilidade à relação dos estudantes com o saber e à dimensão afetiva da aprendizagem. Precisa habilitá-lo a trabalhar os quatro pilares: conhecimento, ação, convivência e formação humana. E precisa instrumentalizá-lo para conduzir, com rigor, práticas que coloquem o estudante no centro, sem abrir mão da intencionalidade pedagógica. Formar para os novos sentidos do ensinar é, em suma, formar professores que compreendam que sua tarefa não é falar mais, mas fazer pensar melhor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos do ensinar transformaram-se profundamente. Da transmissão à mediação, da informação ao sentido, da instrução à formação humana, do conteúdo ao protagonismo: em cada um desses deslocamentos, redefine-se o que significa ser professor. A tese central deste capítulo é que essas transformações, longe de tornar o professor obsoleto, reafirmam sua importância sob nova forma. Em um mundo saturado de informação, é o professor quem ajuda a transformá-la em conhecimento; em um mundo de respostas automáticas, é o professor quem ensina a formular boas perguntas; em um mundo fragmentado, é o professor quem ajuda a articular e a dar sentido.

Para a formação docente, a conclusão é que preparar professores para o presente exige superar definitivamente a

concepção do ensino como transmissão e assumir, com todas as suas consequências, a docência como mediação que mobiliza o desejo de aprender. Os meios mudam — e continuarão a mudar, com novas tecnologias e novas linguagens —, mas o sentido mais profundo do ensinar permanece e se renova: criar, em cada estudante, as possibilidades de construir conhecimento e de tornar-se mais plenamente humano. Eis a tarefa que a formação docente é chamada a sustentar.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas.* São Paulo: Cortez, 2013.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO.* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza de práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

5

A SALA DE AULA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR NA DIFERENÇA

Luan Felipe Barbosa
Especialista. Pesquisador Independente
luanfbarbosa@gmail.com

Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Amilton de Lima Barbosa
Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista
amiltonbarbosa982@gmail.com

Alan Yokoda Kohama
Mestre em Educação Sexual (UNESP). Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Brasil, São Paulo, São Paulo
akohama@cruzeirodosul.edu.br

Késia Nascimento da Cruz Rodolfo
Doutoranda em Ciências da Educação. Instituição: São Luís University
Endereço: 806 W Verona St, Kissimmee, FL 34741, Estados Unidos
kesianascimentocruz@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Ana Flávia Lima Pereira Araujo
Pós em AEE e na sala de recursos. Faveni
São Luís, Maranhão, Brasil
Flavialima.ara@gmail.com

Inácia Oliveira de Azevedo
Mestranda em Educação (UFAM).
i_azevedo10@hotmail.com

Daiane Lago Marinho Barboza
Mestrado Profissional em Educação- PPGEEB (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA Universidade Federal do Maranhão
daianelagobarboza@gmail.com

Resumo
Este capítulo discute a sala de aula inclusiva e apresenta estratégias para ensinar na diferença. Parte-se da distinção entre os paradigmas da integração e da inclusão, com base na obra de Maria Teresa Eglér Mantoan, para sustentar que a inclusão exige uma escola que se transforme para acolher todos os estudantes, e não que os estudantes se adaptem a uma escola concebida para um suposto aluno padrão. Recupera-se o marco legal e político brasileiro — da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva —, situando-o no horizonte internacional da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O núcleo do capítulo dedica-se às estratégias pedagógicas: o Desenho Universal para a Aprendizagem, a diferenciação pedagógica, o atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo, a avaliação inclusiva e o uso de tecnologia assistiva. Conclui-se que a inclusão não se resume à matrícula e depende, decisivamente, da formação docente, das condições materiais e de uma mudança na cultura escolar.
Palavras-chave: Educação inclusiva. Diferença. Desenho Universal para a Aprendizagem. Diferenciação pedagógica. Atendimento educacional especializado.

1 INTRODUÇÃO

A diferença é a condição comum da sala de aula. Nenhuma turma é homogênea: os estudantes diferem em ritmos, histórias, culturas, interesses e modos de aprender, e alguns deles apresentam deficiências, transtornos do desenvolvimento ou

altas habilidades que tornam suas necessidades educacionais ainda mais singulares. Por muito tempo, a escola respondeu a essa diversidade pela exclusão — separando, segregando, encaminhando para instituições especializadas todos os que não cabiam no molde do aluno idealizado. A construção de uma escola inclusiva representa a recusa histórica dessa lógica e a afirmação de um princípio simples e exigente: a escola é de todos, e cabe a ela acolher cada um.

Afirmar o direito à inclusão, contudo, é apenas o ponto de partida. O desafio prático — e o objeto central deste capítulo — é como ensinar na diferença, isto é, quais estratégias pedagógicas permitem ao professor trabalhar com uma turma diversa sem nivelar por baixo nem abandonar nenhum estudante. Para enfrentá-lo, o texto percorre três etapas: primeiro, esclarece a mudança de paradigma que distingue a inclusão da mera integração; em seguida, recupera o marco legal que a sustenta no Brasil; e, por fim, dedica-se às estratégias concretas que tornam possível a sala de aula inclusiva.

2 DE INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

É comum tomar os termos integração e inclusão como sinônimos, mas eles designam paradigmas distintos. No modelo da integração, predominante até as últimas décadas do século XX, o estudante com deficiência era admitido na escola regular desde que conseguisse adaptá-la: o ônus da adequação recaía sobre o aluno, que deveria aproximar-se o quanto

possível do funcionamento padrão da escola, eventualmente com algum apoio. A escola permanecia, em sua estrutura, a mesma; o estudante era que precisava caber nela.

A inclusão inverte essa lógica. Como argumenta Maria Teresa Eglér Mantoan, referência central do debate brasileiro, é a escola que deve transformar-se para acolher a diversidade de todos os seus estudantes, e não o estudante que deve transformar-se para ser aceito pela escola. O paradigma inclusivo parte do reconhecimento de que a diferença é a regra, não a exceção, e de que a equidade não significa tratar todos de modo idêntico, mas oferecer a cada um o que necessita para aprender. Mantoan sintetiza essa tensão ao lembrar que há momentos em que a igualdade nos descaracteriza e momentos em que a diferença nos inferioriza — cabendo à escola assegurar tanto o direito de ser diferente quanto o de ser igual. A inclusão, nesse sentido, não é uma política voltada apenas a estudantes com deficiência: é um princípio que reorganiza a escola inteira em favor de todos.

3 O MARCO LEGAL E POLÍTICO

A educação inclusiva no Brasil repousa sobre um sólido arcabouço normativo. A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e previu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) incorporou a educação especial como modalidade transversal e reforçou a matrícula preferencial no

ensino regular. No plano internacional, a Declaração de Salamanca, de 1994, consagrou o princípio de que as escolas comuns com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação e construir uma sociedade acolhedora, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, incorporada ao ordenamento brasileiro com força de norma constitucional, assegurou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Dois marcos recentes merecem destaque. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolidou a diretriz de que a educação especial deixa de ser um sistema substitutivo e paralelo para tornar-se complementar ao ensino comum, prestado por meio do atendimento educacional especializado. E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também chamada Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirmou o direito à educação inclusiva, vedou a recusa de matrícula em razão da deficiência e consagrou o conceito de desenho universal — a concepção de produtos, ambientes e serviços utilizáveis por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação específica —, princípio que, transposto para a educação, fundamenta as estratégias examinadas a seguir. A política nacional do tema seguiu em debate e atualização nos anos seguintes, refletindo as disputas em torno do equilíbrio entre o ensino comum e as instituições especializadas, mas mantendo o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais como pilares.

4 ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR NA DIFERENÇA

Reconhecidos o direito e o paradigma, resta a questão prática: como ensinar, de fato, em uma turma diversa? A resposta não está em multiplicar atendimentos individuais paralelos, mas em conceber, desde a origem, um ensino flexível o bastante para alcançar a todos. Quatro frentes complementares organizam essa tarefa.

4.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) transpõe para o campo pedagógico a ideia arquitetônica do desenho universal: assim como uma rampa serve à pessoa em cadeira de rodas e a quem empurra um carrinho ou carrega volumes, um ensino bem desenhado serve a todos os estudantes. Em vez de elaborar a aula para um aluno médio e depois adaptá-la aos que dela se diferenciam, o DUA propõe planejar desde o início com flexibilidade. Isso se traduz em oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo (apresentar a mesma informação por meios visuais, auditivos e textuais), múltiplas formas de envolvimento (diversificar o que desperta interesse e motivação) e múltiplas formas de ação e expressão (permitir que o estudante demonstre o que aprendeu por diferentes caminhos). O DUA antecipa a diversidade, reduzindo a necessidade de adaptações pontuais e beneficiando a turma como um todo.

4.2 A diferenciação pedagógica

Complementar ao DUA, a diferenciação pedagógica consiste em ajustar o ensino às características dos estudantes, variando o conteúdo, o processo, os produtos esperados e o ambiente de aprendizagem conforme a prontidão, os interesses e os perfis de aprendizagem de cada um. Diferenciar não significa elaborar um plano individual para cada estudante — o que seria inviável —, mas organizar a sala de modo flexível: propor atividades em diferentes níveis de complexidade, formar agrupamentos variados e oferecer tarefas com graus distintos de apoio e de desafio. A diferenciação reconhece que tratar todos igualmente, em uma turma desigual, é a forma mais segura de aprofundar as desigualdades. Ensinar na diferença é, antes de tudo, ensinar de modo diferenciado.

4.3 O atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo

Para os estudantes do público-alvo da educação especial, o ensino comum articula-se com o atendimento educacional especializado (AEE), realizado de forma complementar, frequentemente em salas de recursos multifuncionais e em turno distinto. O AEE não substitui a sala de aula regular nem isola o estudante dela; identifica e disponibiliza recursos — como o ensino do braille, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do uso do soroban ou de tecnologias assistivas — que

viabilizam a plena participação no ensino comum. Decisiva, nesse arranjo, é a articulação entre o professor da sala regular e o professor especializado. O ensino colaborativo, ou bidocência, em que dois profissionais planejam e atuam de forma conjunta, tem se mostrado uma das estratégias mais promissoras para que o apoio especializado chegue à sala de aula sem segregar o estudante.

4.4 Avaliação inclusiva, mediação e tecnologia assistiva

A avaliação é, com frequência, o ponto em que a inclusão fracassa: de nada adianta diversificar o ensino e, ao final, avaliar todos com um único instrumento padronizado. Uma sala inclusiva requer avaliação formativa e flexível, atenta aos avanços de cada estudante em relação a si mesmo, e disposta a variar formatos, tempos e recursos. A mediação pedagógica — apoiada na compreensão, cara à psicologia histórico-cultural, de que o aprendizado se realiza na interação e na zona de desenvolvimento que se abre com o auxílio do outro — orienta o professor a oferecer os apoios necessários para que o estudante avance além do que faria sozinho. A esse repertório somam-se as tecnologias assistivas, dos recursos de comunicação alternativa aos leitores de tela, que removem barreiras e ampliam a autonomia. Em conjunto, essas estratégias convertem o princípio da inclusão em uma prática cotidiana viável.

5 DESAFIOS E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

Seria ingênuo apresentar essas estratégias como soluções automáticas. A inclusão enfrenta desafios estruturais e culturais que não se superam apenas com boas intenções ou com a edição de leis. O primeiro e mais reiterado é a distância entre a matrícula e a aprendizagem: garantir o acesso do estudante à escola comum, embora indispensável, é insuficiente se a escola não se reorganizar para promover sua efetiva participação e seu desenvolvimento. Inclusão não é presença física; é pertencimento e aprendizagem.

O segundo desafio é a formação docente. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para ensinar na diferença, o que remete tanto à formação inicial quanto à ausência de formação continuada consistente. Sem professores preparados e apoiados, as melhores estratégias permanecem no papel. O terceiro é a condição material: salas superlotadas, falta de recursos, de profissionais de apoio e de acessibilidade física comprometem a viabilidade prática da inclusão. O quarto, transversal a todos, é a mudança de cultura: a inclusão exige que a comunidade escolar deixe de perceber a diferença como um problema a ser corrigido e passe a vê-la como uma característica da condição humana e uma riqueza do processo educativo. Enfrentar esses desafios é a condição para que a sala de aula inclusiva se realize de fato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula inclusiva é, simultaneamente, uma conquista jurídica consolidada e uma construção pedagógica em curso. No plano dos princípios e das leis, o Brasil dispõe de um arcabouço robusto, alinhado aos compromissos internacionais, que afirma o direito de todos a uma educação inclusiva e desloca o ônus da adaptação da pessoa para a escola. No plano das práticas, dispõe-se hoje de um repertório consistente de estratégias — o Desenho Universal para a Aprendizagem, a diferenciação pedagógica, o atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo, a avaliação inclusiva e as tecnologias assistivas — capazes de tornar viável o ensino na diferença.

O elo entre os princípios e as práticas, contudo, é o professor — e, por extensão, a escola e as políticas que o sustentam. Ensinar na diferença não é tarefa para a improvisação nem para o heroísmo solitário; requer formação, apoio, recursos e tempo. A tese que percorre este capítulo é a de que a diferença não é um obstáculo a ser contornado, mas o ponto de partida de toda boa prática educativa: a escola que aprende a ensinar bem os estudantes mais diversos é, em geral, uma escola que ensina melhor a todos. Nesse sentido, a sala de aula inclusiva não é apenas um direito das pessoas com deficiência; é o horizonte de uma educação mais justa e humana para o conjunto da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.* Lisboa: DGIDC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial.* Salamanca: UNESCO, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TOMLINSON, Carol Ann. *Apresentando a sala de aula diferenciada: respondendo às necessidades de todos os aprendizes.* Porto Alegre: Penso, 2008.

6

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE TEORIA E PRÁTICA



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com Ênfase em Direito Internacional
Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Lilian Aparecida das Merces Santos Melo
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University
Liliansantosmelo@gmail.com

Daniela Paula de Lima Nunes Malta
Doutora em Letras (PPGL-UFPE). Bacharelanda em Direito
malta_daniela@yahoo.com.br

Wilton Silva Abreu
Mestre em Educação. Universidade Católica de Minas Gerais PUC/MG
wilton.tim.19@hotmail.com

Juan Kenedy De Sousa Corrêa
Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Universidade Federal Da Integração Latino-Americana
Jk.Professor.02@Gmail.Com

Alessandro Ramos Carloni
Mestre em Desenvolvimento Regional. Fatec Franca
alessandrocarloni@yahoo.com.br

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Simone do Socorro Azevedo Lima
Doutoranda em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC
Asunción, Paraguay
drsimoneazevedolima@gmail.com

Resumo
Este capítulo discute a natureza dos saberes docentes e suas implicações para a formação profissional dos professores, tendo como eixo a relação entre teoria e prática. Recupera-se a afirmação, hoje consolidada no campo, de que a docência é um ofício feito de saberes próprios, e não a mera aplicação de teorias produzidas alhures nem um dom inato. Apresenta-se a tipologia proposta por Maurice Tardif — que distingue os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, atribuindo a estes últimos um papel central — e articula-se às contribuições de Lee Shulman, com seu conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Clermont Gauthier e de Selma Garrido Pimenta. Sustenta-se que a dicotomia entre teoria e prática, que durante muito tempo organizou a formação docente, é falsa e empobrecedora, e que sua superação se dá pela noção de práxis: a unidade entre reflexão e ação. Conclui-se que uma formação profissional consistente deve reconhecer o professor como produtor de saberes, valorizar a prática sem cair no praticismo e articular organicamente a universidade e a escola.
Palavras-chave: Saberes docentes. Formação profissional. Teoria e prática. Saberes experienciales. Práxis.

1 INTRODUÇÃO

Uma pergunta atravessa, há décadas, a pesquisa sobre a docência: o professor possui saberes próprios? À primeira vista, a resposta parece óbvia; no entanto, durante muito tempo prevaleceram concepções que a negavam. Para algumas delas, ensinar seria apenas aplicar, em sala de aula, conhecimentos produzidos por outros — cientistas, especialistas,

pesquisadores —, de modo que o professor seria um técnico, não um produtor de saber. Para outras, ensinar bem seria, sobretudo, uma questão de talento ou vocação, um dom que se tem ou não. Em ambos os casos, recusava-se à docência um corpo de conhecimentos específico e, com ele, o estatuto de profissão.

A virada teórica que reabilitou os saberes docentes, a partir dos anos 1980 e 1990, está entre as mais importantes da educação contemporânea. Ao reconhecer que o professor mobiliza, em seu trabalho, saberes plurais e próprios, abriu-se caminho para repensar tanto a docência quanto a sua formação. Este capítulo percorre esse debate em torno de um eixo específico: a relação entre teoria e prática. Apresenta as principais tipologias dos saberes docentes — com destaque para a de Maurice Tardif —, examina como elas situam a prática como fonte de conhecimento e, a partir daí, discute o que significa formar profissionalmente o professor para além da velha oposição entre o que se aprende na universidade e o que se aprende na escola.

2 A DOCÊNCIA COMO OFÍCIO FEITO DE SABERES

O reconhecimento de que a docência é um ofício feito de saberes, na expressão de Clermont Gauthier, representa uma ruptura com as duas concepções mencionadas. Contra a ideia do professor como mero aplicador, afirma-se que o ensino mobiliza conhecimentos específicos que não decorrem diretamente das ciências de referência nem se reduzem a elas.

Contra a ideia do dom inato, afirma-se que ensinar supõe um repertório de saberes que podem ser identificados, estudados, ensinados e aprendidos — e que, portanto, são objeto legítimo de formação.

Esse reconhecimento tem uma consequência política direta: fundamenta a profissionalização da docência. Uma profissão se define, entre outros traços, por possuir uma base de conhecimentos própria, sem a qual o trabalho não pode ser realizado com qualidade. Ao demonstrar que essa base existe no caso do ensino, a pesquisa sobre os saberes docentes ofereceu argumentos para que a docência fosse tratada como profissão plena, e não como ocupação de menor exigência ou como mera extensão de outras áreas. Compreender os saberes docentes é, nesse sentido, compreender o próprio fundamento da profissão de professor.

3 A TIPOLOGIA DE TARDIF

A contribuição mais influente nesse campo, especialmente no Brasil, é a do pesquisador canadense Maurice Tardif. Em sua obra Saberes docentes e formação profissional, Tardif define o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama de conhecimentos de diferentes origens, mobilizados e articulados na prática cotidiana. Esse saber não é homogêneo nem provém de uma única fonte; é, ao contrário, heterogêneo, temporal — porque se constrói ao longo da história de vida e da carreira — e situado, porque se vincula às condições concretas do trabalho do professor.

Tardif distingue quatro tipos de saberes que compõem esse conjunto. Os saberes da formação profissional são os transmitidos pelas instituições de formação, oriundos das ciências da educação e da pedagogia. Os saberes disciplinares correspondem aos conteúdos das áreas específicas — a matemática, a história, a biologia — que o professor deve dominar e ensinar. Os saberes curriculares referem-se aos programas, objetivos, métodos e conteúdos que a escola seleciona e organiza, e que o professor precisa apropriar-se para conduzir seu trabalho. Por fim, os saberes experienciais — ou práticos — são aqueles que o professor produz no próprio exercício da docência, a partir da experiência cotidiana, individual e coletiva, validada pela prática.

O ponto decisivo da análise de Tardif é a centralidade que atribui aos saberes experienciais. São eles que, segundo o autor, constituem o núcleo da identidade e da competência profissional do professor, atuando como filtro por meio do qual os demais saberes são retraduzidos, avaliados e incorporados — ou rejeitados. É na prática que o professor descobre os limites dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, no que Tardif descreve como uma espécie de choque com a realidade, e é também na prática que constrói, por tentativa, ajuste e reflexão, o saber-fazer e o saber-ser que o tornam capaz de ensinar. Reconhecer a centralidade dos saberes experienciais não significa desvalorizar os demais, mas sim situar a prática como lugar privilegiado de produção do conhecimento profissional.

4 OUTRAS CARTOGRAFIAS DOS SABERES

A tipologia de Tardif dialoga com outras, que a complementam. Lee Shulman, pesquisador norte-americano, contribuiu com um conceito particularmente fecundo: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman observou que não basta ao professor dominar a matéria que ensina, nem dispor isoladamente de conhecimentos pedagógicos gerais; é necessário um saber específico que articula ambos — o conhecimento de como transformar determinado conteúdo para torná-lo compreensível e aprendível pelos estudantes, por meio de analogias, exemplos, representações e explicações adequadas. Esse saber, que distingue o professor do mero especialista na disciplina, é uma das marcas próprias da docência.

No Brasil, Selma Garrido Pimenta sistematizou a discussão ao distinguir, na constituição da identidade docente, os saberes da experiência — construídos no cotidiano e na trajetória de vida —, os saberes do conhecimento — relativos a conteúdos específicos — e os saberes pedagógicos — referentes ao saber ensinar. Gauthier, por sua vez, ao defender a constituição de uma teoria geral da pedagogia, destacou o saber da ação pedagógica, isto é, o saber experiencial que, uma vez tornado público, investigado e validado, pode ser compartilhado e incorporado ao repertório da profissão. Apesar das diferenças de ênfase e de terminologia, esses autores convergem em um ponto essencial: o professor é um sujeito que produz e mobiliza saberes, e não um simples executor de prescrições.

5 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A SUPERAÇÃO DE UMA FALSA DICOTOMIA

As tipologias dos saberes docentes conduzem ao cerne deste capítulo: a relação entre teoria e prática. Durante muito tempo, a formação de professores foi organizada sob uma dicotomia rígida, que separava um momento teórico — a aquisição de conhecimentos na universidade — de um momento prático posterior — a aplicação desses conhecimentos na escola. A prática era concebida como simples aplicação da teoria, e a teoria, como anterior e superior à prática. Essa separação, hoje amplamente criticada, produziu efeitos negativos: de um lado, uma formação teórica frequentemente distante da realidade escolar; de outro, a sensação, comum entre os professores iniciantes, de que pouco do que aprenderam lhes serve quando enfrentam a sala de aula.

A crítica a essa dicotomia não conduz, porém, ao extremo oposto — o praticismo, que desvaloriza a teoria e reduz a formação a um aprendizado por imitação e ensaio e erro. Tampouco se sustenta o teoricismo, que ignora a prática como fonte de saber. A superação da dicotomia se dá por um terceiro caminho, condensado na noção de práxis: a unidade indissolúvel entre ação e reflexão, em que a teoria ilumina e transforma a prática, e a prática alimenta, questiona e renova a teoria. Sob essa perspectiva, teoria e prática não são momentos separados nem opostos, mas dimensões de um mesmo movimento. O saber experiencial de que fala Tardif não é antiteórico; ele se enriquece quando o professor reflete

sobre sua prática à luz de teorias, e as teorias só se tornam significativas quando confrontadas com a experiência. Formar professores é, portanto, formar para a práxis.

6 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Compreender a natureza dos saberes docentes e a relação entre teoria e prática tem consequências concretas para a formação profissional. A primeira é a necessidade de reconhecer o professor como produtor de saberes, e não apenas como consumidor de conhecimentos produzidos por outros. Uma formação coerente com essa premissa valoriza a reflexão sobre a prática, estimula o professor a investigar seu próprio trabalho e cria espaços para que os saberes experienciais sejam explicitados, partilhados e sistematizados, deixando de ser conhecimento tácito e individual para se tornarem patrimônio coletivo da profissão.

A segunda implicação é a articulação orgânica entre teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo, e não em momentos estanques. Em vez de relegar a prática ao final do curso, trata-se de aproximar os futuros professores da realidade escolar desde o início, sob orientação qualificada, em uma relação efetiva entre a universidade e a escola. Programas de iniciação à docência e de residência pedagógica, ao imergirem o estudante na escola em diálogo com a formação teórica, materializam essa articulação e têm-se revelado caminhos promissores para a constituição dos saberes experienciais ainda na formação inicial. A terceira implicação é a

continuidade: porque os saberes experienciais se constroem ao longo do tempo, a formação não termina com o diploma, prolongando-se na formação continuada e no desenvolvimento profissional permanente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou demonstrar que a docência possui saberes próprios, plurais e situados, e que a compreensão desses saberes redefine a forma de conceber a formação do professor. Da afirmação de que ensinar é um ofício feito de saberes à tipologia de Tardif e às contribuições de Shulman, Gauthier e Pimenta, o campo construiu um entendimento sofisticado sobre o que o professor sabe e como o aprende. O fio que costura essas contribuições é o reconhecimento da prática como fonte legítima de conhecimento — não em oposição à teoria, mas em diálogo com ela.

A relação entre teoria e prática, longe de ser uma questão acadêmica menor, é o problema central da formação profissional docente. Resolvê-la pela dicotomia — separando o pensar do fazer — empobrece a formação e frustra os professores. Resolvê-la pela noção de práxis — unindo reflexão e ação — abre a possibilidade de uma formação que respeite a complexidade do trabalho docente e prepare profissionais capazes de aprender continuamente com a própria experiência. Entre a teoria e a prática, o que se constrói não é uma ponte entre dois territórios separados, mas a compreensão de que ambos pertencem ao mesmo solo: o do professor que pensa o que faz

e faz o que pensa. Formar para essa unidade é, talvez, a tarefa mais decisiva de toda política de formação de professores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Vozes, 2005.

7

DEEPFAKES E CRIMES ELEITORAIS: A FRAGILIDADE DA JUSTIÇA DIANTE DE ÁUDIOS E VÍDEOS FALSOS QUE DESTROEM REPUTAÇÕES EM MINUTOS



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

José Antonio da Silva
Doutor em Educação pela Universidade Americana (FUUSA) - Florida University. Dr. em Ciência Jurídica pela FICS- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Paraguayo profesor en la Faplac. Mediador Judicial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. TJRJ.
janthonous@uol.com.br

Cybelle Aline Oliveira Milhomem
Mestre em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC
Manaus, Amazonas, Brasil
belleoliveira@gmail.com

Myke Oliveira Gomes
Doutor em Direito Tributário. Universidade Federal da Paraíba
mykegomes@gmail.com

Gabriele Castro Rodrigues
Mestrado em Business Administration. Must University
gabrielecr76@icloud.com

Resumo
Este capítulo examina o impacto das deepfakes — conteúdos audiovisuais sintéticos gerados ou manipulados por inteligência artificial — sobre a integridade do processo eleitoral brasileiro e a tutela penal da honra dos candidatos. Parte-se da premissa de que a velocidade de produção e de difusão desses materiais é estruturalmente incompatível com o tempo da resposta jurisdicional, de modo que uma reputação pode ser comprometida em minutos, ao passo que a desconstituição judicial do conteúdo falso e a eventual responsabilização do autor levam dias, semanas ou meses. Analisa-se o arcabouço normativo aplicável, com destaque para o artigo 323 do Código Eleitoral e para a Resolução TSE nº 23.610/2019, alterada pela Resolução nº 23.732/2024, que veda o uso de deepfakes na propaganda eleitoral. A partir de casos concretos das eleições municipais de 2024, identificam-se as principais fragilidades: a dificuldade probatória e pericial, a ausência de uniformidade jurisprudencial e a inexistência, até o momento, de uma lei geral de inteligência artificial. Conclui-se que a tutela hoje disponível é predominantemente reativa e que a proteção efetiva depende da articulação entre a regulação, a capacitação técnica do Judiciário e o letramento digital do eleitorado.
Palavras-chave: Deepfake. Crimes eleitorais. Desinformação. Inteligência artificial. Justiça Eleitoral.

1 INTRODUÇÃO

A confiança do eleitor no que vê e ouve sempre foi um pressuposto silencioso da democracia representativa. Durante décadas, a fotografia, o áudio e o vídeo funcionaram como

provas razoavelmente seguras da realidade: presumia-se que um candidato que aparecia falando determinada frase de fato a havia pronunciado. A popularização das ferramentas de inteligência artificial generativa rompeu essa presunção. Hoje, com poucos minutos de áudio de referência e aplicativos de acesso amplo, é possível fabricar um discurso que a pessoa jamais proferiu, com voz, entonação e sincronia labial convincentes. É o fenômeno das deepfakes.

Transposto para o ambiente eleitoral, esse fenômeno produz um efeito devastador. Diferentemente da injúria verbal ou do panfleto apócrifo de outrora, a deepfake combina hiper-realismo e viralização: o conteúdo se espalha por redes sociais e aplicativos de mensagens antes que qualquer autoridade possa verificá-lo, e o desmentido, quando chega, raramente alcança o mesmo público da mentira original. A reputação de um candidato pode ser atingida na véspera da votação, quando não há mais tempo hábil para reação. É essa assimetria temporal — a desproporção entre a rapidez do dano e a lentidão da resposta institucional — que dá título a este capítulo.

O objetivo deste estudo é examinar como o direito brasileiro, em especial o direito eleitoral e o direito penal eleitoral, tem respondido ao desafio das deepfakes, e por que essa resposta permanece frágil. Para tanto, o texto está organizado em quatro frentes: primeiro, delimitam-se o conceito e o funcionamento das deepfakes; em seguida, apresenta-se o marco normativo aplicável; depois, analisam-se casos concretos surgidos nas eleições municipais de 2024; por fim,

discutem-se as fragilidades estruturais da tutela atual e as perspectivas para o pleito geral de 2026.

2 O FENÔMENO DAS DEEPFAKES: CONCEITO E FUNCIONAMENTO

O termo deepfake resulta da junção de deep learning (aprendizado profundo) e fake (falso). Designa o conteúdo sintético — em áudio, vídeo, imagem ou combinação desses formatos — gerado ou manipulado por meio de inteligência artificial com o propósito de criar, substituir ou alterar a imagem ou a voz de uma pessoa, fazendo-a parecer dizer ou fazer algo que não corresponde à realidade. A própria Justiça Eleitoral brasileira incorporou essa definição ao seu vocabulário normativo, conforme se verá adiante.

Do ponto de vista técnico, o que torna a deepfake especialmente perigosa não é apenas a falsidade do conteúdo — afinal, montagens grosseiras sempre existiram —, mas o seu hiper-realismo. Quando bem produzida, a manipulação dispensa o engano explícito: ela apenas intensifica a verossimilhança, dificultando que o espectador comum perceba a fraude. A esse fator soma-se a escala. Ferramentas antes restritas a estúdios especializados passaram a estar disponíveis em aplicativos gratuitos, o que multiplicou o número potencial de autores e reduziu drasticamente o custo de produção de uma mentira convincente.

No campo eleitoral, costuma-se distinguir dois usos típicos. No primeiro, a deepfake integra uma campanha de desinformação difusa, sem emissor claramente identificável, voltada a desacreditar uma figura pública ou a semear dúvidas sobre a lisura do próprio processo eleitoral. No segundo, ela aparece como peça de propaganda negativa, dirigida diretamente ao adversário. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: dano à imagem do retratado e desequilíbrio na disputa. Há, ainda, uma modalidade particularmente grave: a das deepfakes de conteúdo sexual fabricado, frequentemente dirigidas contra candidatas mulheres, como forma de violência política de gênero e de inibição de sua participação.

3 O MARCO NORMATIVO ELEITORAL BRASILEIRO

Embora o Brasil ainda não disponha de uma lei geral sobre inteligência artificial, isso não significa que as deepfakes eleitorais transitem em um vazio jurídico. Há, ao contrário, um conjunto de normas que, quando combinadas, oferecem fundamento para a repressão dessas condutas, ainda que de forma fragmentária.

3.1 O artigo 323 do Código Eleitoral

A espinha dorsal da tutela penal está no artigo 323 da Lei nº 4.737/1965 (Código Eleitoral), que tipifica a divulgação, na

propaganda eleitoral ou durante o período de campanha, de fatos que o agente sabe serem inverídicos em relação a partidos ou candidatos e capazes de exercer influência perante o eleitorado. A pena é de detenção de dois meses a um ano ou pagamento de cento e vinte a cento e cinquenta dias-multa. Trata-se de crime comum, que pode ser praticado por qualquer pessoa, e de crime formal: a doutrina é assente no entendimento de que não se exige a efetiva influência sobre o eleitorado, bastando que os fatos divulgados tenham potencial para tanto. Exige-se, porém, dolo específico, isto é, a consciência da inveracidade aliada à intenção de influir na disputa.

A Lei nº 14.192/2021, ao tratar do enfrentamento da violência política contra a mulher, atualizou esse dispositivo de forma particularmente relevante para o tema. O artigo 323 passou a contar com um parágrafo que estende as mesmas penas a quem produz, oferece ou vende vídeo com conteúdo inverídico acerca de partidos ou candidatos, além de prever causas de aumento de pena quando o crime é cometido por meio da imprensa, do rádio, da televisão, da internet ou de rede social, ou quando transmitido em tempo real, e ainda quando envolve menosprezo ou discriminação à condição de mulher ou à sua cor, raça ou etnia. A reforma, portanto, antecipou, normativamente, a preocupação com a propagação digital de falsidades audiovisuais.

Há, contudo, um importante limite interpretativo. A jurisprudência do Tribunal Superior Eleitoral firmou-se no sentido de que o artigo 323 deve ser interpretado de forma estrita, em observância ao princípio da reserva legal. Em diversos julgados, reconheceu-se a atipicidade da conduta quando o

conteúdo veiculado não configurava fato sabidamente inverídico, mas sim mera opinião, crítica política ou informação verdadeira, ainda que incômoda. Essa exigência de interpretação restritiva, embora legítima do ponto de vista das garantias penais, contribui para a dificuldade de subsunção das deepfakes ao tipo penal, sobretudo quando a manipulação é apresentada sob a roupagem de sátira ou humor.

3.2 As resoluções do TSE: a vedação expressa das deepfakes

A resposta mais incisiva veio pela via administrativa. Em 27 de fevereiro de 2024, o Tribunal Superior Eleitoral aprovou, por unanimidade, a Resolução nº 23.732/2024, que alterou a Resolução nº 23.610/2019 (sobre propaganda eleitoral) e regulamentou, de forma inédita, o uso da inteligência artificial nas campanhas. O presidente do Tribunal à época, ministro Alexandre de Moraes, qualificou o ato como uma das normatizações mais modernas do mundo no combate à desinformação e ao uso ilícito da IA.

O núcleo da disciplina está no artigo 9º-C da resolução, que proíbe o uso, para prejudicar ou favorecer candidatura, de conteúdo sintético em formato de áudio, vídeo ou combinação de ambos, gerado ou manipulado digitalmente — ainda que mediante autorização — para criar, substituir ou alterar a imagem ou a voz de pessoa viva, falecida ou fictícia. É a definição normativa de deepfake. A vedação é absoluta: a manipulação é proibida mesmo quando a própria pessoa retratada

consente com o uso de sua imagem ou voz. O descumprimento pode caracterizar abuso na utilização dos meios de comunicação e acarretar a cassação do registro ou do mandato, sem prejuízo da apuração de responsabilidades nos termos do artigo 323 do Código Eleitoral.

A resolução não se limita às deepfakes. Ela impõe a rotulagem obrigatória de qualquer conteúdo sintético multimídia gerado por IA, de modo explícito, destacado e acessível, para que o eleitor saiba que está diante de material produzido artificialmente; restringe o uso de robôs e avatares para intermediar o contato com o eleitor, vedando a simulação de diálogo com o candidato ou com terceiros; e estabelece a responsabilização solidária das plataformas digitais que não promoverem a indisponibilização imediata de conteúdos com desinformação, discurso de ódio e teor antidemocrático. Previu-se, ainda, a criação de um repositório de decisões do Tribunal sobre a matéria, com vistas a conferir agilidade às ordens de remoção. Para o pleito de 2026 — a primeira eleição geral sob a vigência integral dessas regras —, o TSE reforçou as restrições, vedando, inclusive, a republicação de conteúdos sintéticos irregulares.

3.3 O entorno normativo: Marco Civil, LGPD e os projetos em tramitação

Ao redor desse núcleo gravitam outras normas. O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) disciplina a responsabilidade dos provedores de aplicações e os procedimentos de

remoção de conteúdo. A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) é invocável na medida em que a criação de uma deepfake supõe o tratamento de dados pessoais — voz, imagem e biometria — sem base legal idônea. No plano legislativo, tramitam o projeto que pretende estabelecer um marco legal para a inteligência artificial (PL nº 2.338/2023), já aprovado no Senado, e o projeto de novo Código Eleitoral (PLP nº 112/2021), cujo texto substitutivo chegou a prever penas significativamente mais severas para a divulgação de fatos inverídicos no período eleitoral, com agravamento expresso nas hipóteses de falsificação audiovisual de conteúdo sexual envolvendo candidato identificável. Enquanto essas propostas não se convertem em lei, persiste uma lacuna: a regulação eleitoral existe, mas falta uma disciplina geral e estável para a inteligência artificial, o que sobrecarrega as resoluções do TSE e a criatividade interpretativa dos tribunais.

4 A RESPOSTA DA JUSTIÇA ELEITORAL EM 2024: CASOS CONCRETOS

As eleições municipais de 2024 foram o primeiro grande teste da nova disciplina. Foi também a primeira ocasião em que a inteligência artificial generativa se fez presente de forma acessível e generalizada em um pleito brasileiro. Os casos que chegaram à Justiça Eleitoral revelam tanto a tentativa de aplicar as novas regras quanto as dificuldades em fazê-lo.

Um episódio ilustrativo ocorreu em Caxias, no Maranhão, às vésperas da votação. Durante um comício, divulgou-se um

áudio atribuído a um ex-deputado, no qual a voz afirmaria que o candidato apoiado teria de demitir todos os contratados da prefeitura. A campanha prejudicada levou o caso à Justiça, sustentando tratar-se de deepfake produzido por inteligência artificial para simular a voz. O candidato atingido foi derrotado por margem estreita, o que evidencia o potencial da manipulação de interferir no resultado quando lançada no momento de maior fragilidade da disputa.

Em São Pedro da Aldeia, no Rio de Janeiro, um perfil em rede social publicou áudios que simulavam a voz do prefeito em conversa de teor sexual. A primeira liminar determinou apenas a remoção do conteúdo, mas, diante da reincidência do perfil, sobreveio decisão de exclusão da conta e de suspensão do acesso por cento e oitenta dias. Em Santa Rita, na Paraíba, circulou um vídeo que simulava a voz de um pré-candidato elogiando o adversário. Esses casos expõem o dilema recorrente entre a liberdade de expressão e a proteção da honra e da integridade do pleito, equação que os juízes eleitorais foram chamados a resolver caso a caso, muitas vezes sem parâmetros técnicos consolidados.

Talvez o caso de maior repercussão tenha envolvido a então pré-candidata Tabata Amaral e o prefeito Ricardo Nunes, em São Paulo. Uma peça que sobrepunha o rosto do prefeito a uma figura de boneco em uma cena de dança foi objeto de ação movida pelo partido do prefeito. O Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo negou o pedido, por entender que o material não constituía propaganda eleitoral antecipada nem deepfake, na medida em que nenhum eleitor seria induzido a acreditar que o prefeito houvesse, de fato, protagonizado a

cena. A decisão é representativa de uma linha interpretativa que tolera o conteúdo manifestamente fictício ou humorístico, reservando a repressão à manipulação capaz de criar fato falso e enganar o eleitor.

Levantamentos empíricos confirmam a falta de uniformidade. Estudos que analisaram dezenas de decisões de tribunais regionais identificaram ao menos três linhas de entendimento: uma que admite o uso de deepfakes quando não há pedido de voto nem desinformação explícita; outra que gradua a tolerância conforme o grau e o contexto da manipulação, distinguindo a sátira do engano; e uma terceira que só reconhece a infração diante de potencial efetivo de dano à integridade eleitoral. Apurou-se, ainda, que, em parcela expressiva dos casos, os julgadores sequer reconheceram tratar-se de conteúdo eleitoral e que apenas uma minoria das ações resultou em ordem de remoção. O quadro revela que, mesmo com regra clara de vedação, a aplicação concreta oscila — o que gera insegurança jurídica tanto para candidatos quanto para eleitores.

O fenômeno, registre-se, não é exclusivamente brasileiro. Nos Estados Unidos, um consultor político foi multado em milhões de dólares por ter usado IA para imitar a voz do presidente em ligações automáticas durante as primárias de 2024. Na Argentina, circulou um vídeo falso que atribuía a um ex-presidente o anúncio da renúncia de uma candidata. Esses precedentes estrangeiros reforçam que a deepfake eleitoral é um desafio global e que a experiência comparada — incluindo legislações estaduais norte-americanas que vedaram

expressamente o uso de deepfakes para fins eleitorais — pode informar a construção da resposta brasileira.

5 A FRAGILIDADE ESTRUTURAL: POR QUE MINUTOS BASTAM PARA DESTRUIR REPUTAÇÕES

A análise dos casos permite identificar as raízes da fragilidade anunciada no título deste capítulo. A primeira e mais evidente é a assimetria temporal. A produção e a difusão de uma deepfake ocorrem em minutos; o trâmite de um pedido de remoção, ainda que célere, exige notificação, manifestação, decisão e cumprimento pela plataforma. Mesmo quando a Justiça atua com rapidez, o conteúdo já alcançou milhares de pessoas, e a remoção posterior não apaga a impressão deixada. O dano reputacional, uma vez consumado, é de difícil reparação — e, em contexto eleitoral, frequentemente irreversível, porque a urna não espera o desmentido.

A segunda fragilidade é probatória. Atribuir autoria a um conteúdo anônimo, demonstrar a manipulação por inteligência artificial e comprovar o dolo específico exigido pelo tipo penal são tarefas que demandam perícia técnica sofisticada. A própria identificação de que um material é sintético nem sempre é trivial: à medida que a tecnologia evolui, distinguir o autêntico do fabricado torna-se mais difícil, e o Judiciário nem sempre dispõe de infraestrutura e expertise para fazê-lo no ritmo imposto pela campanha. Especialistas têm apontado que a dificuldade central não está na ausência de regras, mas na

capacidade técnica limitada para atuar com a rapidez e o volume necessários.

A terceira fragilidade é interpretativa. Como visto, a vedação das deepfakes convive com a exigência de interpretação estrita do tipo penal e com a legítima proteção da liberdade de expressão e da sátira política. Definir, em cada caso, a fronteira entre humor e engano, entre crítica e calúnia, entre conteúdo manifestamente fictício e manipulação enganosa, é um exercício delicado que, sem parâmetros uniformes, produz decisões divergentes. A divergência, por sua vez, alimenta a sensação de impunidade e desestimula a confiança no sistema.

A quarta fragilidade é regulatória. A vedação eleitoral é específica e limitada ao período de campanha e à figura dos candidatos. Fora desse recorte, a tutela depende de normas gerais ainda incipientes. A ausência de uma lei de inteligência artificial que estabeleça obrigações de transparência, rastreabilidade e responsabilidade dos desenvolvedores e das plataformas transfere ao direito eleitoral um peso que ele, sozinho, não consegue suportar. O resultado é uma tutela predominantemente reativa: o sistema corre atrás do dano em vez de preveni-lo.

6 PERSPECTIVAS: O HORIZONTE DE 2026

As eleições gerais de 2026 representam um ponto de inflexão, por serem as primeiras a transcorrer integralmente sob a

vigência da nova disciplina e em um cenário de ferramentas de IA ainda mais sofisticadas e acessíveis. A experiência de 2024 sugere que a resposta puramente repressiva e individual — remover conteúdo, cassar registro, processar autores — é necessária, mas insuficiente. Três frentes complementares se impõem.

A primeira é a uniformização jurisprudencial. Cabe ao TSE, por meio de orientação consolidada e do repositório de decisões previsto na resolução, reduzir a dispersão interpretativa e oferecer aos tribunais regionais critérios estáveis para distinguir a manipulação ilícita das manifestações protegidas. A segunda é a capacitação técnica: juízes, servidores e o Ministério Público Eleitoral precisam de instrumentos periciais e de formação específica para identificar conteúdo sintético com rapidez, sob pena de a regra existir apenas no papel. A terceira é o letramento digital do eleitorado, talvez a defesa mais duradoura: um eleitor capaz de desconfiar criticamente do que consome reduz o próprio mercado da desinformação.

Essas frentes só produzirão efeito se articuladas a um marco regulatório geral da inteligência artificial, que distribua responsabilidades entre desenvolvedores, plataformas e usuários e imponha mecanismos de transparência e de procedência do conteúdo. Sem isso, a Justiça Eleitoral continuará a operar como um bombeiro que chega depois do incêndio — apta a apurar e a punir, porém incapaz de impedir que a reputação se converta em cinzas no intervalo entre a publicação e a remoção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As deepfakes inauguram uma fase em que a falsidade audiovisual deixou de ser uma exceção grosseira para tornar-se uma possibilidade trivial, ao alcance de qualquer pessoa com um aparelho celular. No domínio eleitoral, esse deslocamento ameaça o pressuposto básico da escolha informada: a confiança do eleitor no que percebe. O direito brasileiro reagiu com relativa rapidez — o artigo 323 do Código Eleitoral, reforçado pela Lei nº 14.192/2021, e, sobretudo, a vedação expressa instituída pela Resolução TSE nº 23.732/2024 colocaram o país entre os que dispõem de regramento específico sobre o tema.

A análise empreendida demonstra, contudo, que a existência da norma não equivale à sua eficácia. A assimetria entre a velocidade do dano e a lentidão da resposta, as dificuldades probatórias e periciais, a falta de uniformidade interpretativa e a ausência de uma lei geral de inteligência artificial mantêm a tutela em um patamar predominantemente reativo. Proteger a integridade das eleições e a honra dos candidatos diante das deepfakes exigirá, mais do que sanções, uma estratégia integrada de regulação, capacitação institucional e educação do eleitor. Enquanto essa estratégia não se consolidar, permanecerá verdadeira a constatação que dá título a este capítulo: uma reputação construída ao longo de uma vida pode, hoje, ser destruída em minutos — e a Justiça, apesar de seus esforços, ainda chega tarde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965. Institui o Código Eleitoral.* Brasília, DF: Presidência da República, 1965.

BRASIL. *Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições.* Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil (Marco Civil da Internet).* Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).* Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.192, de 4 de agosto de 2021. Estabelece normas para o combate à violência política contra a mulher.* Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Resolução nº 23.610, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre propaganda eleitoral, a utilização e a geração do horário gratuito e as condutas ilícitas em campanha eleitoral.* Brasília, DF: TSE, 2019.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Resolução nº 23.732, de 27 de fevereiro de 2024. Altera a Resolução nº 23.610/2019.* Brasília, DF: TSE, 2024. Disponível em: https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/2024/resolucao-no-23-732-de-27-de-fevereiro-de-2024. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 2.338, de 2023. Dispõe sobre o uso da inteligência artificial.* Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei Complementar nº 112, de 2021. Institui o novo Código Eleitoral.* Brasília, DF, 2021.

CÂNDIDO, Joel J. *Direito eleitoral brasileiro.* 10. ed. Bauru: Edipro, 2003.

CONSULTOR JURÍDICO. TSE obriga candidatos a rotular o uso de IA na campanha e proíbe deepfakes. *ConJur*, 28 fev. 2024. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2024-fev-28/tse-obriga-candidatos-a-rotular-uso-de-ia-na-campanha-e-proibe-deep-fake/. Acesso em: 22 jun. 2026.

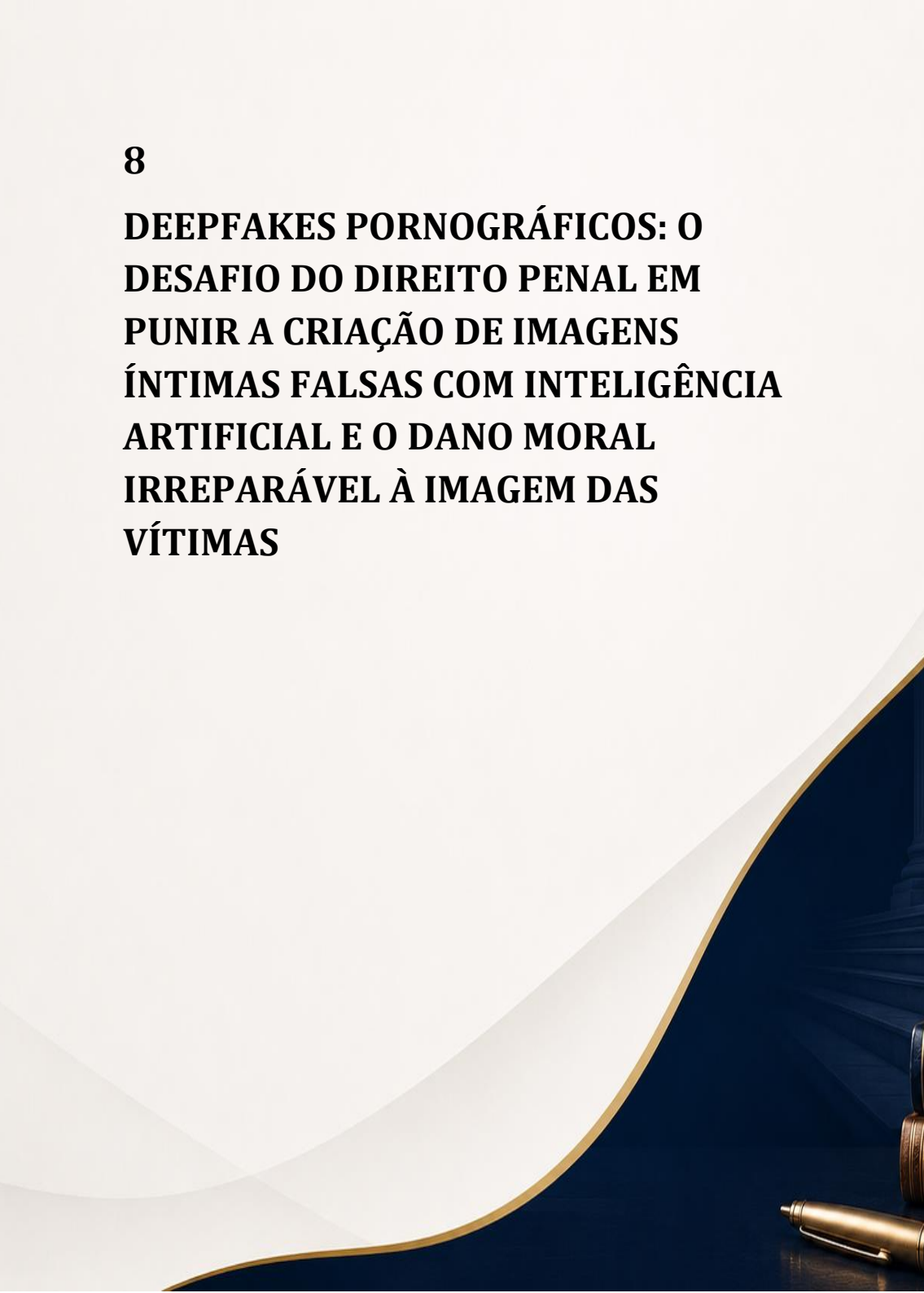
MIGALHAS. TSE regulamenta a inteligência artificial nas eleições e proíbe deepfakes. *Migalhas*, 28 fev. 2024. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/402507/. Acesso em: 22 jun. 2026.

SENADO FEDERAL. IA e desinformação: por que as eleições de 2026 exigem atenção redobrada? *Senado Verifica*, 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/verifica. Acesso em: 22 jun. 2026.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Confira as novidades da resolução sobre a propaganda de enfrentamento da desinformação. *TSE*, 19 ago. 2024. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias. Acesso em: 22 jun. 2026.

8

DEEPFAKES PORNOGRÁFICOS: O DESAFIO DO DIREITO PENAL EM PUNIR A CRIAÇÃO DE IMAGENS ÍNTIMAS FALSAS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O DANO MORAL IRREPARÁVEL À IMAGEM DAS VÍTIMAS



Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

José Antonio da Silva
Doutor em Educação pela Universidade Americana (FUUSA) - Florida University.
Dr. em Ciência Jurídica pela FICS- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.
Paraguayo profesor en la Faplac.
Mediador Judicial do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. TJRJ.
janthonous@uol.com.br

Resumo
Este capítulo investiga a resposta do Direito Penal brasileiro à criação e à difusão de deepfakes pornográficos — imagens e vídeos de nudez ou de conteúdo sexual fabricados por inteligência artificial sem o consentimento da pessoa retratada. Argumenta-se que, embora o ordenamento jurídico não disponha de um tipo penal autônomo específico para a tecnologia, a conduta já é punível pela combinação de dispositivos existentes, com destaque para os artigos 216-B e 218-C do Código Penal. Examina-se o debate doutrinário sobre a tipicidade da imagem fabricada, as recentes reformas legislativas — em especial a Lei nº 15.123/2025, que reconheceu diretamente o potencial lesivo da inteligência artificial — e a tramitação do Projeto de Lei nº 3.821/2024, que pretende criar um tipo específico. Na esfera cível, demonstra-se que o dano moral, nesses casos, é reconhecido in re ipsa pela jurisprudência, em razão da violação direta dos direitos da personalidade, mas a reparação pecuniária não restitui a integridade da imagem, configurando dano de difícil reversão. Conclui-se que a proteção efetiva da vítima depende menos da multiplicação de tipos penais do que da articulação entre a tutela penal, a responsabilidade civil, o dever de remoção das plataformas e a prevenção.
Palavras-chave: Deepfake. Dignidade sexual. Imagem íntima não consentida. Inteligência artificial. Dano moral.

1 INTRODUÇÃO

A imagem de uma pessoa é, simultaneamente, um atributo da personalidade e um documento da sua presença no mundo. Quando essa imagem é capturada e divulgada sem

consentimento em contexto íntimo, viola-se um dos núcleos mais sensíveis da dignidade humana. O fenômeno não é novo: a chamada pornografia de vingança levou o legislador brasileiro a criminalizar, ainda na década passada, a exposição não consentida da intimidade sexual. O que mudou — e mudou radicalmente — foi a possibilidade de fabricar a própria imagem íntima a partir do nada.

Com ferramentas de inteligência artificial generativa, tornou-se possível inserir o rosto de uma pessoa em uma cena de sexo da qual ela nunca participou ou despi-la virtualmente a partir de uma fotografia comum, com um grau de realismo que dificulta, quando não impossibilita, a identificação da fraude. Esses são os deepfakes pornográficos. A vítima jamais precisou produzir qualquer conteúdo íntimo: basta a existência de fotografias públicas de seu rosto, hoje abundantes nas redes sociais, para que terceiros fabriquem e disseminem material que a expõe de forma degradante.

O desafio que se impõe ao Direito Penal é duplo. Primeiro, de ordem técnica e dogmática: os tipos penais concebidos para a divulgação de cenas reais alcançam a imagem inteiramente fabricada? Segundo, de ordem prática: como punir condutas frequentemente anônimas, praticadas com ferramentas acessíveis e replicadas em escala global em questão de minutos? A esse desafio soma-se a constatação, comum a todo o universo das deepfakes, de que o dano à imagem se consuma antes de qualquer reação institucional e, uma vez consumado, dificilmente se desfaz. Este capítulo percorre essas questões, do enquadramento penal à reparação civil, para sustentar que

a resposta jurídica, embora existente, permanece insuficiente e dispersa.

2 O FENÔMENO DOS DEEPFAKES SEXUAIS E SUAS VÍTIMAS

Os deepfakes sexuais surgiram, em escala global, por volta de 2017, quando usuários de fóruns passaram a sobrepor rostos de celebridades a vídeos de conteúdo adulto. Desde então, a prática se popularizou e deixou de se restringir a figuras públicas: vítimas anônimas, sobretudo mulheres, passaram a ser alvo de montagens produzidas por ex-parceiros, colegas ou desconhecidos. A literatura especializada e os relatos de casos convergem em um ponto incômodo: a esmagadora maioria das vítimas é composta por mulheres, o que situa o fenômeno no campo da violência de gênero digital, e não em uma categoria neutra de crime informático.

As motivações variam da busca por gratificação sexual à intenção deliberada de humilhar, vingar-se ou silenciar a vítima. No Brasil, casos envolvendo pessoas públicas ganharam notoriedade e ajudaram a expor a gravidade do problema; episódios internacionais, como o de uma cidade espanhola em que dezenas de adolescentes tiveram imagens falsas de nudez geradas por um aplicativo e distribuídas entre colegas, evidenciaram que crianças e adolescentes figuram entre os alvos mais vulneráveis. A popularização de chatbots e geradores de imagem gratuitos ampliou drasticamente o universo de potenciais autores, ao mesmo tempo em que reduziu a

praticamente zero o custo e a competência técnica exigidos para produzir uma imagem íntima falsa convincente.

O efeito sobre a vítima é particularmente perverso porque combina a falsidade do conteúdo com a verossimilhança da imagem. Ainda que ela possa, em tese, alegar que a cena nunca ocorreu, o material já circulou, já foi visto, já se associou ao seu nome em buscadores e redes. O ônus de provar a falsidade recai, paradoxalmente, sobre quem nada fez — e essa prova, quando a manipulação é sofisticada, exige perícia técnica que nem sempre está ao alcance da pessoa atingida.

3 A (IN)SUFICIÊNCIA DA TUTELA PENAL VIGENTE

Não há, até o momento, no ordenamento brasileiro, um tipo penal autônomo destinado à criação de deepfakes pornográficos. Isso não significa, contudo, atipicidade. O sistema vigente abrange o problema por meio da combinação de dispositivos preexistentes, identificados conforme a conduta praticada, o conteúdo veiculado e a condição da vítima.

3.1 O artigo 216-B do Código Penal: a punição da montagem

O dispositivo mais diretamente vocacionado para alcançar o deepfake pornográfico é o artigo 216-B do Código Penal, inserido pela Lei nº 13.772/2018 (conhecida como Lei Rose

Leonel). O caput criminaliza a produção, fotografagem, filmagem ou registro, por qualquer meio, de conteúdo com cena de nudez ou de ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado, sem autorização dos participantes, cominando pena de detenção de seis meses a um ano e multa. O ponto decisivo, porém, está no parágrafo único: incorre na mesma pena quem realiza montagem em fotografia, vídeo, áudio ou qualquer outro registro com o fim de incluir pessoa em cena de nudez ou de ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo. A previsão da montagem é o que permite subsumir a fabricação por inteligência artificial ao tipo, ainda que a norma seja anterior à popularização da tecnologia.

Trata-se de crime de ação pública incondicionada, o que dispensa a representação da vítima para a deflagração da persecução penal — providência relevante diante do constrangimento que muitas vítimas sentem ao denunciar. A crítica feita ao dispositivo diz respeito à pena: a sanção de detenção de seis meses a um ano é considerada, por boa parte da doutrina, desproporcional à gravidade do dano causado, especialmente quando comparada à pena prevista para a divulgação.

3.2 O artigo 218-C do Código Penal: a punição da divulgação

Quando o material falso é disseminado, aplica-se o artigo 218-C do Código Penal, incluído pela Lei nº 13.718/2018. O tipo pune oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender, expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer

meio — inclusive por sistema de informática ou telemática — , fotografia, vídeo ou outro registro audiovisual contendo cena de sexo, nudez ou pornografia, sem o consentimento da vítima. A pena originalmente cominada foi de reclusão de um a cinco anos, se o fato não constituísse crime mais grave; reformas recentes intensificaram essa resposta, conforme se detalhará adiante.

A grande controvérsia dogmática reside em saber se o tipo, que se refere à cena de sexo, nudez ou pornografia, abrange a imagem inteiramente fabricada — afinal, a cena nunca existiu. A doutrina majoritária responde afirmativamente. O bem jurídico tutelado é a dignidade sexual e a intimidade da pessoa retratada, e essa dignidade é violada, independentemente da cena ter ou não ocorrido na realidade. Pouco importa, portanto, se o corpo exibido é o da vítima ou uma fabricação: o que se protege é a sua imagem, a sua honra e a sua liberdade sexual, atingidas pela associação não consentida a um conteúdo degradante. A jurisprudência tem acompanhado essa leitura, reconhecendo a tipicidade das montagens.

O artigo 218-C é crime de ação múltipla — pratica-o tanto quem divulga originalmente quanto quem retransmite, ainda que alegue ter apenas repassado o material. É também classificado como crime formal, consumando-se com a divulgação, sem necessidade de resultado naturalístico específico. O parágrafo primeiro prevê aumento de pena de um terço a dois terços quando o agente mantém ou manteve relação íntima de afeto com a vítima ou age com o fim de vingança ou de humilhação, hipótese frequente nas situações de término de relacionamento. O parágrafo segundo, por sua vez, exclui o

crime nas publicações de natureza jornalística, científica, cultural ou acadêmica que adotem recurso capaz de impedir a identificação da vítima — ressalva que delimita a fronteira com a liberdade de expressão e de informação.

3.3 O artigo 147-B e a Lei nº 15.123/2025: o primeiro reconhecimento direto da IA

Um marco recente é a Lei nº 15.123, de 24 de abril de 2025, que alterou o artigo 147-B do Código Penal — tipo penal que pune a violência psicológica contra a mulher. A lei introduziu causa de aumento de pena para a hipótese em que o crime é cometido mediante uso de inteligência artificial ou de qualquer outro recurso tecnológico capaz de alterar a imagem ou o som da vítima. Trata-se do primeiro reconhecimento legislativo direto e expresso do potencial lesivo das deepfakes no Direito Penal brasileiro. Sua incidência, contudo, é restrita: aplica-se ao contexto da violência psicológica de gênero, deixando descobertas outras vítimas — homens, pessoas idosas e quem sofra danos reputacionais ou patrimoniais fora desse recorte. A doutrina, registre-se, criticou a técnica legislativa adotada na redação do dispositivo.

3.4 Honra, fraude, extorsão e a proteção reforçada de crianças e adolescentes

Conforme a finalidade do agente, outros tipos podem incidir em concurso. Quando a deepfake imputa falsamente fato determinado à vítima, podem configurar-se crimes contra a honra — calúnia (art. 138), difamação (art. 139) e injúria (art. 140) do Código Penal. Se o material falso é instrumento de fraude, há espaço para o estelionato (art. 171). Quando há ameaça de divulgação para obtenção de vantagem, configuram-se a extorsão (art. 158) e a chamada sextorsão, em que a simples existência de uma imagem falsa basta como grave ameaça, dado o dano reputacional real que a vítima teme.

Tratamento mais rigoroso é reservado às hipóteses que envolvem crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente já tipifica a produção e a divulgação de material de conteúdo sexual infantojuvenil, e a Lei nº 14.811/2024 reforçou esse regime para contemplar, de forma expressa, o conteúdo gerado por inteligência artificial. A ampliação legislativa do conceito de cena de sexo explícito ou pornográfica, de modo a abranger situações simuladas, busca assegurar a proteção integral, fechando a porta a argumentos de que a inexistência de imagem real afastaria o crime. A tutela penal, nesse campo, é — e deve ser — máxima.

4 O DANO MORAL IRREPARÁVEL E A RESPONSABILIDADE CIVIL

A resposta penal, ainda que necessária, não esgota a tutela da vítima. Na esfera cível, a criação ou a divulgação de deepfake pornográfico configura ato ilícito que viola frontalmente os direitos da personalidade — a honra, a imagem, a intimidade e a privacidade — e gera o dever de indenizar. A jurisprudência brasileira tem reconhecido, nessas situações, que o dano moral é *in re ipsa*, isto é, presumido pela própria gravidade do fato. A vítima não precisa produzir prova do sofrimento psicológico; este é considerado inerente e indissociável à exposição não consentida de sua intimidade. A ação indenizatória, ademais, é autônoma em relação ao processo penal, embora a eventual condenação criminal sirva de título executivo no juízo cível.

O quantum indenizatório, contudo, ainda carece de parâmetros plenamente consolidados. A tendência é à fixação em patamares expressivos, à luz do alcance potencialmente global da internet e da perenidade do dano à imagem. É aqui que reside o cerne do título deste capítulo: por mais elevada que seja a indenização, ela não restitui a integridade da imagem violada. O conteúdo, uma vez disseminado, pode ser copiado, arquivado e republicado indefinidamente; a remoção de uma plataforma não impede seu ressurgimento em outra. Diferentemente do dano patrimonial, que comporta recomposição, o dano à imagem e à honra, nesses casos, é de difícil — quando

não impossível — reversão. A reparação pecuniária opera como compensação, não como restituição.

A responsabilidade não recai apenas sobre o autor direto. As plataformas digitais ocupam posição central, pois é nelas que o conteúdo circula. O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014), em seu artigo 21, estabelece regime específico para a divulgação não consentida de imagens de nudez ou de atos sexuais de caráter privado: nesses casos, a notificação extrajudicial da vítima é suficiente para impor ao provedor o dever de remoção, sob pena de responsabilização subsidiária, dispensada a prévia ordem judicial exigida como regra geral. Essa exceção reconhece, no plano normativo, a urgência inerente à viralização de imagens íntimas — a rapidez da remoção constitui elemento estrutural da própria mitigação do dano.

A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) acrescenta uma camada relevante: dados biométricos, incluindo características de voz e de imagem, são classificados como dados pessoais sensíveis, submetidos a regime de proteção reforçada. A criação de um deepfake pressupõe o tratamento desses dados sem base legal idônea e sem consentimento, o que pode fundamentar responsabilização autônoma. Há, porém, uma limitação conceitual frequentemente apontada: a LGPD foi concebida para dados reais coletados de um titular identificável, e não para dados sintéticos fabricados por algoritmos, o que torna nebulosa a cadeia de responsabilidade quando a identidade exibida é, ela própria, uma construção artificial.

5 LACUNAS E O DESAFIO LEGISLATIVO

O quadro descrito revela uma tutela penal real, porém dispersa e assistemática — reflexo da velocidade com que a tecnologia superou a capacidade de resposta do legislador. A repressão depende de identificar, caso a caso, o tipo correto entre vários dispositivos concebidos para realidades distintas, o que exige sofisticação técnica do operador do direito e abre margem a divergências. Daí o movimento em curso em favor de uma tipificação específica.

A principal iniciativa é o Projeto de Lei nº 3.821/2024, de autoria da deputada Amanda Gentil e relatado pela deputada Yandra Moura, aprovado pela Câmara dos Deputados em fevereiro de 2025 e remetido ao Senado Federal. O texto pretende inserir no Código Penal um tipo autônomo, voltado a punir a conduta de manipular, produzir ou divulgar conteúdo de nudez ou de ato sexual falso, gerado por inteligência artificial ou por outro recurso tecnológico, com pena de reclusão de dois a seis anos. Prevê, ainda, causas de aumento de um terço a metade quando a vítima for mulher, criança, adolescente, pessoa idosa ou pessoa com deficiência, e de um terço a um dobro quando houver disseminação em massa por redes sociais ou plataformas digitais. Tramitam também propostas que agravam, de forma expressa, as penas dos crimes contra a honra e de falsa identidade praticados mediante deepfake, a exemplo dos projetos de autoria do senador Chico Rodrigues.

No plano sistêmico, o Projeto de Lei nº 2.338/2023, que pretende estabelecer um marco legal para a inteligência artificial,

poderia oferecer disciplina geral em matéria de transparência, rastreabilidade e responsabilidade. Aponta-se, contudo, o risco de que definições centradas em sistemas preditivos deixem de fora justamente as tecnologias generativas que produzem deepfakes — o que esvaziaria o marco em relação ao problema mais visível e danoso. A experiência comparada oferece referências: a União Europeia, por meio do Regulamento (UE) 2024/1689 (AI Act), submeteu determinados sistemas a obrigações reforçadas de transparência e supervisão humana, e há, no direito estrangeiro, legislação dedicada a punir a divulgação de representações íntimas — reais ou geradas por IA — sem consentimento, com deveres de remoção célere impostos às plataformas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os deepfakes pornográficos representam uma forma contemporânea e especialmente cruel de violência, capaz de transformar qualquer fotografia pública em um instrumento de degradação. A análise desenvolvida demonstra que o Direito Penal brasileiro não está inerte: os artigos 216-B e 218-C do Código Penal, lidos à luz dos bens jurídicos que tutelam, alcançam a imagem fabricada; a Lei nº 15.123/2025 reconheceu diretamente o peso da inteligência artificial; e a proteção de crianças e adolescentes foi reforçada pela Lei nº 14.811/2024. No plano cível, o dano moral é presumido, a indenização tende a ser expressiva e o Marco Civil impõe às plataformas o dever de remoção célere.

Essa moldura, no entanto, é dispersa, depende de interpretação extensiva e chega quase sempre depois do dano. O desafio do título — punir a criação de imagens íntimas falsas e reparar o dano à imagem das vítimas — esbarra em um limite estrutural: a reparação pecuniária compensa, mas não restitui; a remoção interrompe, mas não apaga. Por isso, a tipificação específica em debate no Congresso é bem-vinda, desde que acompanhada de um marco geral de inteligência artificial coerente e de mecanismos eficazes de prevenção e remoção. Mais do que multiplicar tipos penais, o que se exige é uma resposta integrada — penal, civil, regulatória e tecnológica — centrada na vítima, capaz de agir à velocidade com que o dano se produz. Enquanto essa resposta não se consolidar, permanecerá verdadeira a constatação de que uma reputação pode ser destruída em minutos, e que o direito, apesar de seus instrumentos, ainda corre atrás do prejuízo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, et al. Deepfakes e proteção de dados no Brasil: lacunas normativas e a necessidade de regulação específica. *Revista DCS*, v. 23, n. 90, p. 1-12, 2026.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.* Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet.* Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).* Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Código Penal para tipificar crimes contra a dignidade sexual.* Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.772, de 19 de dezembro de 2018. Reconhece a violação da intimidade da mulher como violência doméstica e familiar (Lei Rose Leonel).* Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. *Lei nº 14.188, de 28 de julho de 2021. Define o programa de cooperação e cria o art. 147-B do Código Penal.* Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Dispõe sobre medidas de proteção à criança e ao adolescente.* Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. *Lei nº 15.123, de 24 de abril de 2025. Altera o art. 147-B do Código Penal.* Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.821, de 2024.* Tipifica a manipulação, a produção ou a divulgação de conteúdo de nudez ou de ato sexual falso gerado por inteligência artificial. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Senado Federal. *Projetos de Lei nº 145 e nº 146, de 2024.* Dispõe sobre o uso de deepfakes. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 2.338, de 2023. Dispõe sobre o uso da inteligência artificial.* Brasília, DF, 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Câmara aprova punição para quem divulgar imagem de nudez gerada por inteligência artificial com o fim de constranger. *Agência Câmara de Notícias*,

19 fev. 2025. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1135019. Acesso em: 22 jun. 2026.

MIGALHAS. Deepfakes sexuais, IA e lacunas do Direito Penal brasileiro. *Migalhas*, 2026. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/coluna/uma-migalhas/449318. Acesso em: 22 jun. 2026.

UNIÃO EUROPEIA. *Regulamento (UE) 2024/1689 do Parlamento Europeu e do Conselho (AI Act).* Jornal Oficial da União Europeia, 2024.

9

TRABALHO 4 DIAS POR SEMANA: O IMPACTO REAL DA REDUÇÃO DA JORNADA NA PRODUTIVIDADE, NO FATURAMENTO E NA RETENÇÃO DE TALENTOS NO BRASIL



Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Ana Flávia Lima Pereira Araujo
Pós em AEE e na sala de recursos. Faveni
São Luís, Maranhão, Brasil
Flavialima.ara@gmail.com

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho
Doutor em Ciências Contábeis. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mamanguape, Paraíba, Brasil
augustocsfilho@gmail.com

Nelton Moreira Souza
Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia
souza48@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade. (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Juan Kenedy de Sousa Corrêa
Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Universidade Federal da Integração Latino-Americana
jk.professor.02@gmail.com

Simone do Socorro Azevedo Lima
Doutoranda em Ciências da Educação. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC
Asunción, Paraguay
drsimoneazevedolima@gmail.com

Lilian Aparecida das Merces Santos Melo
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University
Liliansantosmelo@gmail.com

Resumo
Este capítulo examina, sob a perspectiva da Administração, os efeitos da semana de trabalho de quatro dias sobre três variáveis críticas para a gestão: a produtividade, o faturamento e a retenção de talentos. Parte-se da distinção entre a redução genuína da jornada — apoiada no modelo 100-80-100, que preserva integralmente a remuneração — e a mera compressão de horas. A análise mobiliza a evidência empírica acumulada nos principais experimentos internacionais, com destaque para o piloto britânico de 2022 e os resultados do piloto brasileiro, conduzido entre 2023 e 2024 pela 4 Day Week Brazil, em parceria com a FGV-EAESP e o Boston College. Discute-se, ainda, o novo contexto regulatório nacional, marcado pela tramitação da proposta de emenda constitucional que reduz a jornada de 44 para 40 horas semanais e põe fim à escala 6x1. Conclui-se que os dados disponíveis, embora promissores quanto ao engajamento, bem-estar e retenção, exigem leitura cautelosa diante da autoseleção das amostras e das particularidades setoriais, e que o sucesso da medida depende menos da supressão de um dia do que do redesenho consciente dos processos de trabalho.
Palavras-chave: Semana de quatro dias. Redução da jornada. Produtividade. Retenção de talentos. Gestão de pessoas.

1 INTRODUÇÃO

A duração da jornada de trabalho é uma convenção histórica, não uma lei natural. A semana de cinco dias e oito horas diárias, hoje tomada como padrão, consolidou-se ao longo do século XX como resposta a um arranjo produtivo industrial. Diante da transformação do trabalho — da economia do

conhecimento à automação —, multiplicam-se as iniciativas que questionam esse padrão e testam a hipótese de que seria possível produzir o mesmo ou mais em menos tempo. A semana de quatro dias é a mais visível entre essas iniciativas.

Para o administrador, a discussão não é ideológica, e sim empírica e gerencial. Reduzir a jornada sem reduzir salário é, em primeira análise, um aumento de custo por hora trabalhada; só faz sentido econômico se for compensado por ganhos de produtividade, por redução de custos ocultos — absenteísmo, rotatividade, adoecimento — ou por benefícios de atração e retenção de talentos. A pergunta central deste capítulo é, portanto, prática: o que os dados dizem sobre o impacto real da semana de quatro dias na produtividade, no faturamento e na retenção, com atenção particular ao contexto brasileiro?

O capítulo está organizado em cinco movimentos. Primeiro, delimita-se o objeto, distinguindo a redução genuína da jornada da mera compressão. Em seguida, sintetizam-se a evidência internacional e os resultados do piloto brasileiro. O quarto movimento analisa, separadamente, os três eixos de impacto. Por fim, situa-se a discussão no novo contexto regulatório nacional e examinam-se os limites e as condições de sucesso da medida.

2 DO QUE SE FALA: O MODELO 100-80-100 E O QUE ELE NÃO É

Há uma ambiguidade frequente no debate. "Semana de quatro dias" pode designar duas coisas muito diferentes. A primeira é a semana comprimida, em que o trabalhador cumpre a mesma carga total — por exemplo, quarenta horas — distribuída em quatro dias mais longos, de dez horas cada. A segunda é a redução efetiva da jornada, em que a carga total diminui de fato, sem corte de salário. São propostas distintas, com efeitos distintos: a primeira apenas concentra o esforço, podendo até intensificá-lo; a segunda redistribui a relação entre tempo e resultado.

Os principais experimentos contemporâneos adotam a segunda concepção, sintetizada na fórmula 100-80-100: o trabalhador mantém 100% da remuneração, reduz o tempo de trabalho para 80% e se compromete a preservar 100% da produtividade. A lógica subjacente é que parte expressiva do tempo de trabalho convencional é improdutiva — reuniões desnecessárias, interrupções, tarefas de baixo valor — e que a escassez de tempo, quando bem gerida, funciona como disciplina: força equipes a eliminar o supérfluo, priorizar o essencial e redesenhar processos. Não se trata, portanto, de "trabalhar menos", mas de trabalhar de modo diferente. Essa é a premissa que os pilotos se propuseram a testar.

3 A EVIDÊNCIA INTERNACIONAL

O marco fundador do movimento contemporâneo costuma ser 2018, quando a empresa neozelandesa Perpetual Guardian, sob a iniciativa de Andrew Barnes, conduziu um experimento de jornada reduzida com resultados positivos que tiveram repercussão global. Antes disso, a Islândia havia realizado, entre 2015 e 2019, amplos testes no setor público, frequentemente citados como demonstração de que a redução de horas era compatível com a manutenção dos serviços. Esses precedentes prepararam o terreno para experimentos coordenados e acompanhados academicamente.

O experimento mais influente foi o piloto britânico de 2022, descrito por seus organizadores como o maior teste coordenado de uma semana de quatro dias já realizado. Conduzido pela 4 Day Week Global em parceria com o think tank Autonomy e com a campanha 4 Day Week, e acompanhado por pesquisadores do Boston College e da Universidade de Cambridge, o piloto reuniu 61 empresas e cerca de 2.900 trabalhadores, de junho a dezembro daquele ano, sob o modelo 100-80-100. Os resultados foram expressivos. Ao final do período, 56 das 61 empresas — cerca de 92% — decidiram manter a jornada reduzida, e 18 a tornaram permanente. No plano do bem-estar, 71% dos trabalhadores relataram redução do esgotamento profissional e 39% disseram estar menos estressados, com melhora também nos índices de ansiedade, fadiga e na qualidade do sono.

Quanto ao desempenho dos negócios, a preocupação inicial — de que menos horas significariam menos receita — não se confirmou, em média. As empresas relataram que a produtividade se manteve e a receita permaneceu estável, com leve elevação média ao longo do período de teste. Acompanhamentos posteriores reforçaram a solidez dos achados: um ano depois, a maioria das empresas seguia com a política, e a pesquisadora Juliet Schor, do Boston College, destacou que os ganhos não decorriam de um mero "efeito de novidade", pois se mantiveram estáveis ao longo do tempo. Novas rodadas de testes no Reino Unido, nos anos seguintes, reportaram igualmente quedas nos pedidos de demissão e nas faltas por doença, além de uma melhora na satisfação dos clientes em algumas das empresas participantes.

4 O PILOTO BRASILEIRO

O Brasil ingressou nesse movimento de forma estruturada a partir de setembro de 2023, com o piloto conduzido pela 4 Day Week Brazil — liderado pela consultoria Reconnect Happiness at Work, de Renata Rivetti — em parceria com a 4 Day Week Global, o Boston College e a Fundação Getulio Vargas (FGV-EAESP), responsável pela coleta e análise dos dados. O experimento adotou o mesmo modelo 100-80-100 e envolveu 21 empresas, das quais 19 completaram a implementação, abrangendo cerca de 290 colaboradores de diferentes portes e setores. O desenho seguiu a metodologia consagrada: meses

de preparação, com redesenho de processos, antes da redução efetiva da jornada.

Os resultados, divulgados ao longo de 2024, foram convergentes com a experiência internacional. Segundo os dados levantados em parceria com a FGV-EAESP, 61,5% das empresas observaram melhoria na execução de projetos e 58,5% relataram aumento de criatividade na realização das tarefas. No plano individual, 82,4% dos participantes relataram aumento de energia para o trabalho e 62,7% relataram redução do estresse. A dimensão de cultura organizacional também apresentou resultados positivos: 93% perceberam maior colaboração entre equipes, 84% relataram melhora na saúde mental e 81% afirmaram ter encontrado formas mais eficientes de trabalhar.

Particularmente relevante para a gestão é o dado de adesão: 97,5% dos participantes manifestaram forte desejo de que a jornada reduzida continuasse, e praticamente todas as empresas decidiram estender o experimento. Mais expressivo ainda como indicador de retenção é o fato de que 42% dos colaboradores afirmaram aceitar apenas o retorno à semana de cinco dias mediante aumento salarial superior a 50% — um sinal eloquente do valor que atribuem ao tempo. Os bons resultados levaram os organizadores a abrir uma nova rodada do programa para 2025, atraindo novas empresas interessadas. Convém, porém, registrar uma ressalva metodológica que será retomada adiante: tanto no Brasil quanto no exterior, as amostras são compostas por empresas voluntárias, autosselecionadas e, em boa parte, de pequeno e médio porte, o que recomenda cautela na generalização.

5 OS TRÊS EIXOS DO IMPACTO

5.1 Produtividade

O argumento central a favor da semana de quatro dias é que a redução de horas, quando acompanhada de redesenho de processos, não diminui a produção — e pode aumentá-la. A explicação gerencial é dupla. De um lado, a escassez de tempo atua como uma restrição produtiva: equipes eliminam reuniões improdutivas, encurtam fluxos e concentram-se nas atividades de maior valor. De outro lado, a recuperação proporcionada por um dia adicional de descanso reduz a fadiga e o adoecimento, elevando o desempenho nos dias trabalhados. Os pilotos, brasileiros e internacionais, sustentam empiricamente essa tese ao reportarem produtividade mantida ou ampliada com menos horas. É preciso, contudo, distinguir a produtividade percebida — autorrelatada por gestores e equipes — da produtividade medida objetivamente, nem sempre disponível, sobretudo em atividades de difícil mensuração.

5.2 Faturamento

Do ponto de vista do resultado financeiro, a evidência disponível indica que a redução da jornada não implicou, em média, queda na receita. No piloto britânico, a receita das empresas manteve-se estável, com leve crescimento médio no período;

rodadas anteriores e posteriores relataram casos individuais de expansão expressiva. A interpretação prudente é que o faturamento tende a se preservar quando os ganhos de produtividade e a redução de custos com rotatividade e absenteísmo compensam o aumento do custo por hora. Não se trata de garantia universal: o efeito depende do setor, do modelo de negócio e, sobretudo, da qualidade da implementação. Em atividades cuja receita é diretamente proporcional ao tempo de atendimento — e não ao resultado entregue —, a equação é mais delicada e exige um desenho específico.

5.3 Retenção de talentos

É no eixo da retenção que a evidência se mostra mais robusta e imediatamente conversível em valor para a gestão. A jornada reduzida funciona como um benefício de altíssima percepção, difícil de replicar apenas com remuneração. O dado brasileiro — de que parcela expressiva dos colaboradores exigiria aumento superior a 50% para renunciar ao quarto dia de folga — quantifica esse valor percebido. Internacionalmente, observaram-se quedas nos pedidos de demissão e nas faltas por doença. Para o administrador, isso se traduz em redução dos custos de recrutamento, seleção e treinamento, preservação do capital intelectual e fortalecimento da marca empregadora, fatores que, somados, podem superar o custo nominal da hora não trabalhada.

6 O NOVO CONTEXTO REGULATÓRIO BRASILEIRO

A discussão brasileira ganhou densidade institucional. A Constituição Federal fixa, em seu artigo 7º, inciso XIII, a jornada de oito horas diárias e quarenta e quatro horas semanais, parâmetro reproduzido na Consolidação das Leis do Trabalho. Sobre essa base assentou-se, em larga escala, a chamada escala 6x1 — seis dias de trabalho para um de descanso —, alvo de intensa contestação social nos últimos anos.

Em maio de 2026, a Câmara dos Deputados aprovou, em dois turnos, a proposta de emenda à Constituição que põe fim à escala 6x1 e reduz a jornada de quarenta e quatro para quarenta horas semanais, com dois dias de descanso e sem redução salarial. O texto aprovado — substitutivo do relator Leo Prates às propostas anteriores, entre as quais a PEC 8/2025, da deputada Erika Hilton, que chegou a prever a escala 4x3 com trinta e seis horas — prevê transição em etapas: passagem para quarenta e duas horas após sessenta dias da promulgação e para quarenta horas doze meses depois, preservada a possibilidade de regimes diferenciados por negociação coletiva. A proposta seguiu para o Senado Federal. Embora a redução para quarenta horas não equivalha, por si só, à semana de quatro dias, o movimento regulatório aproxima os dois debates e antecipa um cenário em que a gestão do tempo de trabalho deixará de ser apenas uma escolha empresarial e passará também a ser uma exigência legal.

Para o administrador brasileiro, a implicação é direta: ainda que a empresa não pretenda adotar a semana de quatro dias,

terá de se preparar para operar com menos horas semanais. As competências desenvolvidas nos pilotos — mapeamento e eliminação de atividades de baixo valor, gestão por resultados em vez de gestão por presença, uso de tecnologia para automatizar tarefas repetitivas — deixam de ser experimentos de vanguarda e passam a ser ferramentas de adaptação a um novo marco normativo.

7 LIMITES, CRÍTICAS E CONDIÇÕES DE SUCESSO

O entusiasmo pelos resultados não dispensa o rigor crítico. A primeira ressalva é metodológica: os pilotos baseiam-se em amostras de empresas voluntárias, autoselecionadas e predispostas ao sucesso, com forte componente de autorrelato. Trata-se de evidência indicativa, não conclusiva — um sinal de tendência, não uma lei aplicável a todo e qualquer contexto. A segunda ressalva é setorial: atividades de atendimento contínuo, de produção em linha ou de serviços essenciais enfrentam restrições que o trabalho de escritório não conhece, e nelas a redução de jornada exige arranjos de revezamento, contratações adicionais ou ganhos de eficiência menos triviais.

Há, ainda, críticas econômicas relevantes, externadas inclusive no debate legislativo: a de que a redução obrigatória da jornada eleva custos operacionais que podem ser repassados nos preços, e a de que setores remunerados por hora — e entes públicos — sofreriam um impacto desproporcional. Essas objeções não invalidam a proposta, mas delimitam as

condições para seu sucesso. A literatura e a prática dos pilotos convergem em alguns requisitos: comprometimento da alta gestão, período de preparação com redesenho efetivo de processos, métricas claras de produtividade, comunicação cuidadosa com clientes e fornecedores e flexibilidade para adaptar o modelo às particularidades de cada operação. Onde esses requisitos faltaram, registraram-se dificuldades — notadamente na gestão das expectativas dos clientes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A semana de quatro dias deixou de ser uma utopia para tornar-se uma hipótese testada, com um corpo crescente de evidências. No agregado, os pilotos — internacionais e brasileiros — sugerem que é possível reduzir a jornada sem sacrificar a produtividade nem o faturamento, com ganhos consistentes em bem-estar e, sobretudo, na retenção de talentos. O dado mais sólido, do ponto de vista da Administração, talvez seja este último: o tempo livre tornou-se um ativo de tal alta percepção que rivaliza com a própria remuneração.

Ainda assim, a leitura responsável dos resultados impõe humildade. As amostras são autosselecionadas, os contextos setoriais variam e a transposição para empresas de grande porte e para atividades de operação contínua permanece em aberto. O que os pilotos demonstram com mais clareza não é que "menos um dia" resolve, e sim que o redesenho consciente do trabalho — a substituição da gestão por presença pela gestão por resultados — produz valor. Nesse sentido, o

avanço regulatório brasileiro, ao reduzir a jornada de trabalho para 40 horas e encerrar a escala 6x1, converte uma discussão de vanguarda em uma agenda de adaptação inevitável. Caberá ao administrador transformar uma exigência legal em vantagem competitiva, fazendo do tempo bem gerido — e não do tempo acumulado — a medida do desempenho.

REFERÊNCIAS

AUTONOMY; 4-DAY WEEK GLOBAL; 4-DAY WEEK CAMPAIGN. *The results are in: the UK's four-day week pilot.* London: Autonomy, 2023. Disponível em: https://autonomy.work/portfolio/uk4dwpilotresults/. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho.* Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PEC do fim da escala 6x1: Câmara aprova jornada máxima de 40 horas semanais.* Agência Câmara de Notícias, 2026. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1277141. Acesso em: 22 jun. 2026.

EXAME. Semana de 4 dias no Brasil: resultados apontam para aumento de produtividade. *Exame*, 20 fev. 2025. Disponível em: https://exame.com/bussola/semana-de-4-dias-no-brasil-resultados-apontam-para-aumento-de-produtividade/. Acesso em: 22 jun. 2026.

INFOMONEY. Semana de 4 dias: empresas brasileiras decidem manter o modelo; veja os resultados. *InfoMoney*, 1 ago.

2024. Disponível em: https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/semana-de-4-dias-empresas-brasileiras-decidem-manter-o-modelo-veja-os-resultados/. Acesso em: 22 jun. 2026.

RECONNECT HAPPINESS AT WORK; 4-DAY WEEK GLOBAL; FGV-EAESP. *Semana de 4 dias – 4 Day Week Brasil: resultados do piloto.* São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.4dayweekbrazil.com/. Acesso em: 22 jun. 2026.

SENADO FEDERAL. Após aprovação na Câmara, o Senado analisará o fim da escala 6x1. *Agência Senado*, 28 de maio 2026. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias. Acesso em: 22 jun. 2026.

WORLD ECONOMIC FORUM. The world's biggest trial of the four-day work week has come to an end. These are the results. *WEF*, 2023. Disponível em: https://www.weforum.org/stories/2023/03/four-day-work-week-uk-trial/. Acesso em: 22 jun. 2026.

10

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NÃO VAI TE SUBSTITUIR, QUEM USÁ-LA VAI: OS ADMINISTRADORES DEVEM REQUALIFICAR SUAS EQUIPES PARA A ERA DA AUTOMAÇÃO COGNITIVA



Luan Felipe Barbosa
Especialista. Pesquisador Independente
luanfbarbosa@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal. Centro Universitário Unidom Pedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com ênfase em Direito Internacional. Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Amilton de Lima Barbosa
Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista
amiltonbarbosa982@gmail.com

Alan Yokoda Kohama
Mestre em Educação Sexual (UNESP). Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Brasil, São Paulo, São Paulo
akohama@cruzeirodosul.edu.br

Késia Nascimento da Cruz Rodolfo
Doutoranda em Ciências da Educação. Instituição: São Luís University
Endereço: 806 W Verona St, Kissimmee, FL 34741, Estados Unidos
kesianascimentocruz@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS). Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Ana Flávia Lima Pereira Araujo
Pós em AEE e na sala de recursos. Faveni
São Luís, Maranhão, Brasil
Flavialima.ara@gmail.com

Inácia Oliveira de Azevedo
Mestranda em Educação. Universidade Federal do Amazonas
i_azevedo10@hotmail.com

Resumo
Este capítulo discute, sob a ótica da Administração, a relação entre inteligência artificial, transformação do trabalho e requalificação de equipes. Toma como fio condutor o aforismo atribuído a Karim Lakhani, da Harvard Business School — "a inteligência artificial não substituirá os profissionais, mas os profissionais que a dominarem substituirão os que não a dominarem" — e o examina à luz dos dados do Relatório Futuro dos Empregos 2025 do Fórum Econômico Mundial. Sustenta-se que a chamada automação cognitiva difere qualitativamente das automações anteriores por desempenhar tarefas intelectuais e de colarinho branco, deslocando o eixo da discussão da substituição para a complementaridade entre o humano e a máquina. A partir dessa premissa, defende-se que a requalificação — nas modalidades de reskilling e upskilling — deixou de ser uma política de recursos humanos acessória para tornar-se uma variável estratégica central, e detalham-se as competências em ascensão e o papel do administrador na sua promoção. Conclui-se com uma reflexão sobre os riscos de aprofundamento das desigualdades e sobre a responsabilidade ética da liderança na condução da transição.
Palavras-chave: Inteligência artificial. Automação cognitiva. Requalificação. Futuro do trabalho. Gestão de pessoas.

1 INTRODUÇÃO

Poucas frases sintetizaram tão bem o debate contemporâneo sobre trabalho e tecnologia quanto a que dá título a este capítulo. Atribuída ao professor Karim Lakhani, da Harvard Business School, ela afirma que a inteligência artificial não substituirá os seres humanos, mas que os humanos que a utilizarem

substituirão aqueles que não a utilizarem. A formulação não é inteiramente nova: já em 2017, Brynjolfsson e McAfee anteviam que, na década seguinte, a inteligência artificial não substituiria os gestores, e sim que os gestores que a empregassem substituiriam os que se recusassem a fazê-lo. Em ambos os casos, o deslocamento conceitual é o mesmo e é decisivo: a unidade de análise da disrupção não é a tecnologia contra o trabalhador, mas o trabalhador qualificado contra o trabalhador não qualificado.

Esse deslocamento tem consequências práticas imediatas para a Administração. Se o risco não é a máquina, mas a defasagem de competências, então o problema central da gestão deixa de ser "quantos postos a automação eliminará" e passa a ser "como preparar as pessoas para trabalhar com a automação". A requalificação das equipes converte-se, assim, no eixo estratégico da adaptação. Este capítulo desenvolve esse argumento em três passos: primeiro, caracteriza a especificidade da automação cognitiva; em seguida, apresenta os dados que dimensionam a transformação do trabalho; por fim, examina o imperativo da requalificação e o papel do administrador, sem perder de vista os riscos éticos e distributivos envolvidos.

2 AUTOMAÇÃO COGNITIVA: O QUE MUDA

As ondas anteriores de automação concentraram-se sobretudo em tarefas físicas e rotineiras: a mecanização substituiu o esforço muscular e a informatização absorveu cálculos e

registros repetitivos. A inteligência artificial generativa introduz uma diferença qualitativa. Ela atua em tarefas cognitivas — redigir, resumir, analisar, programar, projetar — antes consideradas reduto exclusivo do trabalho intelectual. É isso que se convencionou chamar de automação cognitiva: a delegação, a sistemas computacionais, de atividades que exigem processamento de linguagem, raciocínio e geração de conteúdo.

A implicação é que a pressão da automação, historicamente sentida no chão de fábrica, alcança agora o trabalho de colarinho branco. Funções administrativas, analíticas e criativas — antes consideradas protegidas — passam a conviver com ferramentas capazes de executar parte de suas rotinas. Isso não significa, contudo, extinção pura e simples. A literatura de gestão distingue dois modelos de incorporação da tecnologia: o modelo de substituição, em que a máquina assume a tarefa e o posto é eliminado, e o modelo de aumento (augmentation), em que a máquina amplia a capacidade humana, liberando o profissional para atividades de maior valor. A tese deste capítulo — e a evidência que se examinará a seguir — favorece o segundo modelo como caminho mais sustentável, sem ignorar que o primeiro também ocorre.

3 O PANORAMA DO TRABALHO SEGUNDO OS DADOS

A mais abrangente fotografia recente dessa transformação é o Relatório Futuro dos Empregos 2025, publicado pelo Fórum Econômico Mundial em janeiro de 2025, com base em

pesquisa realizada junto a mais de mil grandes empregadores, que abrange vinte e dois conglomerados industriais e cinquenta e cinco economias. Os números ajudam a calibrar o debate, afastando tanto o alarmismo quanto a complacência. Segundo o relatório, projeta-se a criação de 170 milhões de novos empregos e a eliminação de 92 milhões até 2030 — um saldo líquido positivo de cerca de 78 milhões, equivalente a uma rotatividade estrutural de aproximadamente 22% dos postos formais analisados.

O dado decisivo, porém, não está no saldo, e sim na recomposição de competências. O relatório estima que 39% das habilidades-chave exigidas no mercado se transformarão até 2030 — percentual elevado, ainda que inferior aos 44% projetados em 2023, recuo atribuído justamente à difusão de programas de requalificação. Mais expressivo ainda: estima-se que 59% da força de trabalho necessitará de requalificação ou aprimoramento até 2030, e que cerca de 11 em cada 100 trabalhadores dificilmente a receberão, o que coloca mais de 120 milhões de pessoas em risco de obsolescência no médio prazo. As habilidades tecnológicas em ascensão mais rápida são a inteligência artificial e o big data, seguidas de redes e segurança cibernética e de letramento tecnológico; ao seu lado, competências humanas — pensamento analítico, criatividade, resiliência, liderança, curiosidade e aprendizado contínuo — permanecem críticas.

Quanto à reação das empresas, os dados revelam uma ambivalência. A requalificação é a resposta mais comum: 77% dos empregadores planejam aprimorar as competências de suas equipes. Simultaneamente, 41% afirmam, porém, pretender

reduzir o quadro de pessoal à medida que a inteligência artificial automatiza certas tarefas. Roteiros profissionais de natureza rotineira — como digitação, assistência administrativa e escrituração contábil, entre outros — figuram entre os mais expostos ao deslocamento. Estima-se, ainda, que uma parcela significativa das horas de trabalho de nível inicial seja automatizável, o que ajuda a explicar a deterioração das oportunidades de entrada para profissionais em início de carreira em alguns setores. O quadro, portanto, não é de desemprego em massa, mas de uma intensa realocação que recompensa quem se adapta e penaliza quem permanece estático.

4 DA SUBSTITUIÇÃO À COMPLEMENTARIDADE

É à luz desses dados que o aforismo do título adquire pleno sentido. Se as habilidades se recompõem e a tecnologia se difunde, o profissional ameaçado não é aquele cujo trabalho a inteligência artificial pode tocar — quase todo trabalho o é, em alguma medida —, mas aquele que não incorpora a ferramenta à sua prática. A vantagem competitiva migra do indivíduo isolado para o binômio humano-máquina. Daí a centralidade do modelo de aumento: a inteligência artificial executa o repetitivo e o escalável, enquanto o profissional concentra-se no julgamento, na contextualização, na relação e na decisão — atributos que permanecem, ao menos por ora, distintamente humanos.

Uma analogia recorrente ilumina o ponto. Quando a calculadora e, depois, as planilhas eletrônicas se popularizaram, não

extinguiram o trabalho financeiro ou contábil; redefiniram-no, eliminando o cálculo manual e, ao mesmo tempo, ampliando o acesso a essas funções e elevando as expectativas sobre o que cada profissional poderia entregar. A inteligência artificial tende a operar de modo semelhante, porém em escala mais ampla e abrangendo um espectro mais amplo de tarefas cognitivas. O que se redefine não é apenas o conjunto de tarefas, mas o próprio conceito de "trabalho qualificado" — e essa redefinição exige aprendizado contínuo.

5 O IMPERATIVO DA REQUALIFICAÇÃO

Se a complementaridade é o caminho, a requalificação é o seu instrumento. Convém distinguir duas modalidades. O aprimoramento (upskilling) consiste em aprofundar e atualizar as competências do profissional em sua própria função, capacitando-o a utilizar novas ferramentas. A requalificação (reskilling) vai além: prepara o trabalhador para uma função distinta, frequentemente quando a anterior se torna obsoleta. Ambas deixaram de ser benefícios periféricos para se constituírem como uma resposta estratégica. Não por acaso, o aprimoramento de equipes é, segundo o Fórum Econômico Mundial, a iniciativa mais citada pelos empregadores, e a proporção de trabalhadores que concluíram programas de desenvolvimento vem crescendo.

Há, ademais, um argumento econômico direto a favor da requalificação interna. Recapacitar um colaborador tende a ser sensivelmente mais barato do que substituí-lo por uma

contratação externa, além de preservar o conhecimento tácito da organização — aquele saber acumulado que não está em manuais e que se perde quando a pessoa sai. A requalificação, nesse sentido, não é apenas um gesto de responsabilidade social; é uma decisão de eficiência. A iniciativa global do Fórum Econômico Mundial de equipar um bilhão de pessoas com melhores competências até 2030 dá a medida da escala a que o tema foi elevado na agenda pública e empresarial.

6 O PAPEL DO ADMINISTRADOR

Transformar esse diagnóstico em ação é tarefa da gestão. Alguns movimentos emergem com clareza da experiência das organizações que melhor têm conduzido a transição. O primeiro é o mapeamento de competências: avaliar, de forma sistemática, as capacidades atuais das equipes em relação às exigências futuras, identificando lacunas antes que se transformem em crises. O segundo é o redesenho do trabalho no nível da tarefa — não da função inteira —, separando o que pode ser delegado à máquina do que deve permanecer humano, e recompondo os fluxos em torno de uma colaboração efetiva entre ambos.

O terceiro movimento é cultural e talvez o mais importante. Cabe ao administrador democratizar o acesso às ferramentas e estimular a experimentação, em vez de restringi-la aos profissionais de tecnologia. Lakhani recomenda, precisamente, criar um ambiente em que todos — e não apenas a área técnica — sejam encorajados a pensar digitalmente, a

experimentar e a incorporar suas descobertas ao trabalho cotidiano. Isso implica deslocar o eixo da gestão da presença para o resultado, oferecer treinamento contínuo em todos os níveis e tratar o aprendizado permanente como uma competência organizacional, não como um evento pontual. Por fim, cabe à liderança gerir a dimensão emocional da mudança: a ansiedade diante da automação é real, e ignorá-la mina o engajamento necessário a qualquer transformação.

7 RISCOS, LIMITES E RESPONSABILIDADES

O otimismo da complementaridade não deve ocultar os riscos. O primeiro é distributivo. A mesma tecnologia que aumenta quem a domina pode aprofundar a distância em relação a quem não tem acesso a ela ou à formação necessária — entre empresas, entre regiões e entre trabalhadores. A projeção de que mais de cem milhões de pessoas dificilmente receberão a requalificação de que necessitam é um alerta contra a leitura ingênua de que o mercado, por si só, resolverá a transição. Há, portanto, uma responsabilidade que vai além da empresa individual e convoca à articulação entre o setor público, a iniciativa privada e as instituições de ensino.

O segundo risco é o da retórica vazia. A constatação de que 41% dos empregadores pretendem reduzir quadros à medida que automatizam tarefas mostra que o discurso da complementaridade convive, na prática, com decisões de substituição orientadas ao corte de custos de curto prazo. Cabe ao administrador comprometido com a sustentabilidade do

negócio resistir à tentação do solucionismo tecnológico — a crença de que basta adotar a ferramenta para colher ganhos — e reconhecer que o valor da inteligência artificial depende menos da tecnologia em si do que da qualidade da sua execução e das pessoas que a operam. A requalificação, vista assim, é também um compromisso ético: o de não transformar a transição tecnológica em pretexto para o descarte de pessoas que poderiam ter sido preparadas para o novo cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A frase que abre este capítulo é, a um só tempo, uma provocação e um programa de ação. Como provocação, desloca o medo difuso da "máquina que rouba empregos" para a responsabilidade concreta de cada profissional e de cada gestor em relação ao aprendizado. Como programa, indica que a resposta organizacional à automação cognitiva não está na resistência nem na adoção apressada, mas na requalificação sistemática das equipes para um trabalho em complementaridade com a inteligência artificial.

Os dados examinados confirmam a urgência: a transformação das competências é profunda, rápida e desigual, e a janela para conduzi-la de forma ordenada é estreita. Para o administrador, a conclusão é inequívoca. A inteligência artificial não é, em si, nem ameaça nem salvação; é uma ferramenta cujo impacto sobre o trabalho será determinado pelas escolhas de gestão. Investir em mapeamento de competências, redesenho de processos, cultura de aprendizado e acesso democrático às

ferramentas é o que separará as organizações que prosperarão na era da automação cognitiva daquelas que apenas a sofrerão. No fim, a tecnologia define o que é possível; a gestão define o que se fará com essa possibilidade — e é nessa decisão que reside a diferença entre ser substituído e substituir.

REFERÊNCIAS

BRYNJOLFSSON, Erik; McAFEE, Andrew. The business of artificial intelligence. *Harvard Business Review*, 2017.

DAUGHERTY, Paul R.; WILSON, H. James. *Human + machine: reimagining work in the age of AI.* Boston: Harvard Business Review Press, 2018.

IANSITI, Marco; LAKHANI, Karim R. *Competing in the age of AI: strategy and leadership when algorithms and networks run the world.* Boston: Harvard Business Review Press, 2020.

McKINSEY & COMPANY. *The state of AI in 2025: agents, innovation, and transformation.* McKinsey, 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The future of jobs report 2025.* Geneva: World Economic Forum, Jan. 2025. Disponível em: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/. Acesso em: 22 jun. 2026.

WORLD ECONOMIC FORUM. Future of jobs report 2025: 78 million new job opportunities by 2030, but urgent upskilling needed. *WEF Press*, 8 Jan. 2025. Disponível em: https://www.weforum.org/press/2025/01/. Acesso em: 22 jun. 2026.

ORGANIZADORES

Cliciano Vieira Da Silva
Mestre em Estudos Jurídicos com Ênfase em Direito Internacional
Must University (Must)
70 Sw 10th St, Deerfield Beach, Florida 33441 – Usa
clicianoxsilva@gmail.com

Janildes de Moura Lino
Pós-graduação em Direito Penal e Processual Penal
Centro Universitário UniDomPedro
Av. Estados Unidos, 20 - Comercio, Salvador - BA
Janildeslino@hotmail.com

Myke Oliveira Gomes
Doutor em Direito Tributário
UFPB
mykegomes@gmail.com

Alexandre Moura Lima Neto
Doutorando em Direito (UNISINOS)
Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
alexandrenetoadv@hotmail.com

Edgleisom Marculino da Silva
Doutorando em Ciências da Educação.
Universidad del Sol - UNADES
Paraguai, Assunção, Asunción
edgleisommarc@gmail.com

Gabriele Castro Rodrigues
Mestrado em Business Administration.
Must University
gabrielecr76@icloud.com

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho
Doutor
Universidade Federal da Paraíba- UFPB
augustocsfilho@gmail.com

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

EDUCAÇÃO, DIREITO E ADMINISTRAÇÃO EM DEBATE



ORGANIZADORES

Cliciano Vieira Da Silva

Janildes de Moura Lino

Myke Oliveira Gomes

Alexandre Moura Lima Neto

Edgleisom Marculino da Silva

Gabriele Castro Rodrigues

Augusto Cezar da Cunha e Silva Filho