

Gislaine Silveira Nunes, Larissa Barbosa Carvalho,
Márcia Pereira Saraiva, Maria Aparecida Costa da Cunha,
Vania Renata Pereira Machado



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Gislaine Silveira Nunes, Larissa Barbosa Carvalho,
Márcia Pereira Saraiva, Maria Aparecida Costa da Cunha,
Vania Renata Pereira Machado



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

1.^a edição

Autores

Gislaine Silveira Nunes
Larissa Barbosa Carvalho
Márcia Pereira Saraiva
Maria Aparecida Costa da Cunha
Vania Renata Pereira Machado

**A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE
RESSOCIALIZAÇÃO**

ISBN 978-65-6054-366-9



Autores

Gislaine Silveira Nunes
Larissa Barbosa Carvalho
Márcia Pereira Saraiva
Maria Aparecida Costa da Cunha
Vania Renata Pereira Machado

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE
RESSOCIALIZAÇÃO

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2026

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no sistema penal como instrumento de ressocialização
[livro eletrônico] / Gislaine Silveira Nunes... [et al.]. – 1. ed. –
São Paulo: Editora Arché, 2026.
131 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-366-9

1. Sistema penal – Brasil. 2. Educação prisional –
Ressocialização. 3. Direitos humanos. I. Nunes, Gislaine Silveira. II.
Carvalho, Larissa Barbosa. III. Saraiva, Márcia Pereira. IV. Cunha,
Maria Aparecida Costa da. V. Machado, Vania Renata Pereira.

CDD 365.66

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright* © 2026 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista e José Rafael Santos da Silva.

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos,

Ilustrações: José Rafael Santos da Silva, Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista.

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos, José Rafael Santos da Silva e Talita Tainá Pereira Batista.

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciências Sociais - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciências Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	13
A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO	
CAPÍTULO 02	27
JUSTIÇA RESTAURATIVA E A MEDIAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES	
CAPÍTULO 03	55
EDUCAÇÃO COMO EIXO CENTRAL DO CUIDADO: O POLICIAL PENAL E A MEDIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS NO CÁRCERE FEMININO	
CAPÍTULO 04	73
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
CAPÍTULO 05	100
CULTURA, ÍNDIOS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS	
ÍNDICE REMISSIVO	125



**A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO
INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO**



**EDUCATION IN THE PENAL SYSTEM AS AN INSTRUMENT
OF RESOCIALIZATION**



**LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA PENITENCIARIO COMO
INSTRUMENTO DE RESOCIALIZACIÓN**

CAPÍTULO 01

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Gislaine Silveira Nunes¹

RESUMO

Este capítulo analisa a relevância da educação no sistema penal brasileiro como instrumento de ressocialização, redução da reincidência criminal e promoção da dignidade humana. A pesquisa aborda fundamentos jurídicos, desafios estruturais, políticas públicas e impactos sociais da escolarização no cárcere, evidenciando que a educação constitui estratégia central para reinserção social da pessoa privada de liberdade.

Palavras-chave: sistema penal. educação prisional. Ressocialização. direitos humanos.

¹ Graduada em Comunicação Social- Habilitada em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade Única. Pós-graduada em Perfis criminais e comportamentais pela IBRA. Policial Penal da Secretaria de Sistemas Penal e Socioeducativo /RS

1 INTRODUÇÃO

O sistema penal brasileiro enfrenta graves problemas estruturais, como superlotação, violência institucional, déficit de políticas públicas e altos índices de reincidência. Nesse cenário, a educação prisional surge como importante mecanismo de transformação social. A Constituição Federal assegura a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Execução Penal reforça sua obrigatoriedade no ambiente carcerário. Este trabalho busca discutir a função da educação como instrumento de ressocialização, analisando limites e possibilidades no contexto prisional brasileiro. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

O sistema penal brasileiro enfrenta graves problemas estruturais, como superlotação, violência institucional, déficit de políticas públicas e altos índices de reincidência. Nesse cenário, a educação prisional surge como importante mecanismo de transformação social. A Constituição Federal assegura a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Execução Penal reforça sua obrigatoriedade no ambiente carcerário. Este

trabalho busca discutir a função da educação como instrumento de ressocialização, analisando limites e possibilidades no contexto prisional brasileiro. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

O sistema penal brasileiro enfrenta graves problemas estruturais, como superlotação, violência institucional, déficit de políticas públicas e altos índices de reincidência. Nesse cenário, a educação prisional surge como importante mecanismo de transformação social. A Constituição Federal assegura a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Execução Penal reforça sua obrigatoriedade no ambiente carcerário. Este trabalho busca discutir a função da educação como instrumento de ressocialização, analisando limites e possibilidades no contexto prisional brasileiro. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura especializada destaca que a prisão não deve possuir apenas caráter punitivo, mas também pedagógico e ressocializador. Autores da criminologia crítica apontam que a exclusão educacional anterior ao cárcere está diretamente associada à vulnerabilidade social e ao ingresso na criminalidade. Assim, a oferta educacional no sistema penal representa oportunidade concreta de reconstrução de trajetórias. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

A literatura especializada destaca que a prisão não deve possuir apenas caráter punitivo, mas também pedagógico e ressocializador. Autores da criminologia crítica apontam que a exclusão educacional anterior ao cárcere está diretamente associada à vulnerabilidade social e ao ingresso na criminalidade. Assim, a oferta educacional no sistema penal representa oportunidade concreta de reconstrução de trajetórias. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e

monitoramento de resultados.

A literatura especializada destaca que a prisão não deve possuir apenas caráter punitivo, mas também pedagógico e ressocializador. Autores da criminologia crítica apontam que a exclusão educacional anterior ao cárcere está diretamente associada à vulnerabilidade social e ao ingresso na criminalidade. Assim, a oferta educacional no sistema penal representa oportunidade concreta de reconstrução de trajetórias. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

MARCO JURÍDICO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei de Execução Penal, por sua vez, prevê assistência educacional ao preso e ao internado, incluindo instrução escolar e formação profissional. A remição de pena pelo estudo fortalece esse direito ao reconhecer a educação como forma legítima de progressão pessoal e jurídica. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar

oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei de Execução Penal, por sua vez, prevê assistência educacional ao preso e ao internado, incluindo instrução escolar e formação profissional. A remição de pena pelo estudo fortalece esse direito ao reconhecer a educação como forma legítima de progressão pessoal e jurídica. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei de Execução Penal, por sua vez, prevê assistência educacional ao preso e ao internado, incluindo instrução escolar e formação profissional. A remição de pena pelo estudo fortalece esse direito ao reconhecer a educação como forma legítima de progressão pessoal e jurídica. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar

oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

DESAFIOS ESTRUTURAIS

Apesar dos avanços normativos, persistem obstáculos significativos: falta de salas de aula adequadas, insuficiência de professores, restrições de segurança, carência de material didático e baixa integração entre secretarias de educação e administração penitenciária. A superlotação agrava esse cenário, reduzindo o alcance das políticas educacionais. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

Apesar dos avanços normativos, persistem obstáculos significativos: falta de salas de aula adequadas, insuficiência de professores, restrições de segurança, carência de material didático e baixa integração entre secretarias de educação e administração penitenciária. A superlotação agrava esse cenário, reduzindo o alcance das políticas educacionais. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir

estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

Apesar dos avanços normativos, persistem obstáculos significativos: falta de salas de aula adequadas, insuficiência de professores, restrições de segurança, carência de material didático e baixa integração entre secretarias de educação e administração penitenciária. A superlotação agrava esse cenário, reduzindo o alcance das políticas educacionais. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NA RESSOCIALIZAÇÃO

Pesquisas apontam que pessoas privadas de liberdade que participam de programas educacionais apresentam menor reincidência criminal. Além da qualificação profissional, a educação fortalece autoestima, senso crítico e reconstrução da identidade social. Esses fatores contribuem para reinserção no mercado de trabalho e retomada de vínculos familiares. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para

diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

Pesquisas apontam que pessoas privadas de liberdade que participam de programas educacionais apresentam menor reincidência criminal. Além da qualificação profissional, a educação fortalece autoestima, senso crítico e reconstrução da identidade social. Esses fatores contribuem para reinserção no mercado de trabalho e retomada de vínculos familiares. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

Pesquisas apontam que pessoas privadas de liberdade que participam de programas educacionais apresentam menor reincidência criminal. Além da qualificação profissional, a educação fortalece autoestima, senso crítico e reconstrução da identidade social. Esses fatores contribuem para reinserção no mercado de trabalho e retomada de vínculos familiares. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e

monitoramento de resultados.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTAS

É essencial ampliar investimentos em educação prisional, formação docente específica, uso de tecnologias educacionais controladas e parcerias com universidades públicas. Programas de leitura, ensino superior a distância e cursos profissionalizantes devem ser expandidos para garantir efetividade à função ressocializadora da pena. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

É essencial ampliar investimentos em educação prisional, formação docente específica, uso de tecnologias educacionais controladas e parcerias com universidades públicas. Programas de leitura, ensino superior a distância e cursos profissionalizantes devem ser expandidos para garantir efetividade à função ressocializadora da pena. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e

monitoramento de resultados.

É essencial ampliar investimentos em educação prisional, formação docente específica, uso de tecnologias educacionais controladas e parcerias com universidades públicas. Programas de leitura, ensino superior a distância e cursos profissionalizantes devem ser expandidos para garantir efetividade à função ressocializadora da pena. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a educação no sistema penal é elemento indispensável para concretização da dignidade da pessoa humana e redução da reincidência. Sua ampliação exige compromisso estatal, integração institucional e superação de paradigmas meramente punitivos. A prisão deve ser compreendida também como espaço de reconstrução cidadã. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e

monitoramento de resultados.

Conclui-se que a educação no sistema penal é elemento indispensável para concretização da dignidade da pessoa humana e redução da reincidência. Sua ampliação exige compromisso estatal, integração institucional e superação de paradigmas meramente punitivos. A prisão deve ser compreendida também como espaço de reconstrução cidadã. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

Conclui-se que a educação no sistema penal é elemento indispensável para concretização da dignidade da pessoa humana e redução da reincidência. Sua ampliação exige compromisso estatal, integração institucional e superação de paradigmas meramente punitivos. A prisão deve ser compreendida também como espaço de reconstrução cidadã. Sob perspectiva social, a escolarização no cárcere contribui para diminuir estigmas e ampliar oportunidades pós-cumprimento de pena. No plano institucional, exige planejamento contínuo e monitoramento de resultados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. Educação & Sociedade, 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar entre as grades. São Carlos: EduFSCar, 2007.

SERRANO, Pablo Jimenez; SANTOS, Rafael Pinto dos; SILVA, Stanley Frota da. Sistema prisional brasileiro e a educação como instrumento de ressocialização do preso. 2022.

CAPÍTULO 02

JUSTIÇA RESTAURATIVA E A MEDIAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

JUSTIÇA RESTAURATIVA E A MEDIAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Larissa Barbosa Carvalho

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo principal tecer considerações sobre o instituto da Justiça Restaurativa e a Mediação para resolução de conflitos nos espaços escolares. Referida pesquisa se deu por meio de bibliografias pré-selecionadas que tratam o assunto com a seriedade que o tema merece. Estamos diante de uma geração muito diferente de tudo aquilo que já vivemos, ao passo que ajustar comportamentos se torna uma missão quase impossível. Foi nessa expectativa, que surgem algumas oportunidades para resolver estes conflitos gerados principalmente dentro das escolas, mas que tem origem também do ambiente externo. Gerar paz, talvez seja um dos desafios imponentes dentro desse cenário que não é tranquilo. Tanto a justiça restaurativa como a mediação, ainda são instrumentos que estão sendo conhecidos especificamente nesse espaço de aprendizado. Vale lembrar, que estamos falando de pessoas em plena fase de desenvolvimento, pois, é nesse

momento que estes seres passam a ter seu exercício básico de cidadania, principalmente na convivência com suas famílias, comunidades e no espaço escolar.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Mediação de Conflitos Escolares

ABSTRACT

This work aims to discuss the institute of Restorative Justice and Mediation for conflict resolution in school settings. This research was conducted using pre-selected bibliographies that address the subject with the seriousness it deserves. We are facing a generation very different from anything we have experienced before, where adjusting behaviors becomes an almost impossible mission. It is within this expectation that some opportunities arise for these conflicts, generated mainly within schools but also originating from the external environment, to be perhaps one of the imposing challenges within this challenging scenario. Both restorative justice and mediation are still instruments that are being specifically explored in this learning space. It is worth remembering that we are talking about people in the full phase of development, because it is at this moment that these individuals

begin to exercise their basic citizenship, mainly in their interactions with their families, communities, and in the school environment.

Keywords: Restorative Justice. Mediation of School Conflicts.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em direitos das crianças e adolescentes, não podemos esquecer que estes estão inseridos em cotidianos totalmente distintos ao que tínhamos nas décadas passadas. As gerações foram alterando as formas de pensar e agir, sobremaneira que definitivamente nossas crianças e adolescentes não compartilham dos mesmos pensamentos das gerações passadas.

Mas a grande pergunta é: como lidar com as situações mais delicadas principalmente aquelas expostas nos espaços escolares, que representam não somente números preocupantes, mas também necessidades de resolução de conflitos que acabam por prejudicar o desempenho escolar de todos? A grande preocupação no momento é como frear tal comportamento ou minimizá-lo diante uma estrutura tão precária das escolas, que são obrigadas a traçar metas e resoluções que muitas vezes não

estão ao alcance do profissional educador.

Ademais, as crianças e adolescentes são detentores de direitos inalienáveis, não havendo margem para negociá-los, incluindo o de estudar em um espaço onde a cultura da paz seja priorizada. Nesse propósito, a mediação de conflitos e a justiça restaurativa surgem como meios de promover um espaço saudável e propício para a educação.

Enquanto a mediação está mais inclinada à resolução entre os envolvidos diretamente no processo, buscando uma forma de consenso, identificando inicialmente o que realmente é um conflito que necessita de intervenção, a Justiça Restaurativa vai se dedicar a curar feridas que já estão expostas em determinado relacionamento.

Para tanto, necessário impor que tanto a justiça restaurativa quanto a mediação, necessariamente devem figurar no campo das políticas públicas de cultura para a paz, auxiliando diretamente no processo de educação. Isso porque, os modelos tradicionais não estão superando as adversidades encontradas, principalmente em áreas dominadas pela violência e a vulnerabilidade social.

DIREITOS BÁSICOS DO SER HUMANO EM DESENVOLVIMENTO

Os direitos básicos do ser humano foram exponencialmente difundidos com a Declaração Universal do Direitos do Homem, com a liberdade dos povos, promovendo sem distinção o respeito e a dignidade do ser humano. Bonavides, em suas constatações resgata que *“A Declaração Universal dos Direitos do Homem é o estatuto de liberdade de todos os povos ... a carta magna das minorias oprimidas, o código das nacionalidades, a esperança, enfim, de promover, sem distinção de raça, sexo e religião, o respeito à dignidade do ser humano.”* (2002). Nessa empreitada, temos a seguinte constatação:

O Estado democrático, agente responsável pela promoção dos direitos humanos nas democracias modernas, tem papel importante a ser exercido na sociedade brasileira em especial, possuidora de um elevado grau de desigualdade social e de crescimento da violência. Essa realidade tende a se agravar com os efeitos da globalidade. No entanto, diante desse quadro, as instituições do Estado se eximem de sua responsabilidade na promoção dos direitos humanos e buscam a ordem social por meios que são legais, mas nem sempre legítimos. (FEFFERMANN 2006, p. 127, apud CUSTÓDIO; COSTA; PORTO 2010, p. 93)

Portanto, como bem trazido sobre a Declaração Universal, observa-se que as pessoas devem ter tratamento humanizado, sobretudo aquelas minorias que por vezes não conseguem satisfazer ou exprimir vontades pela situação vulnerável em que

se encontram.

Embora bem respaldado e com essa responsabilidade, o Estado, detentor da obrigação em propor políticas públicas que satisfaçam as necessidades desse público em pleno desenvolvimento, opta por punir excessivamente numa perspectiva punitivista. Em outras palavras, o Estado troca oportunidades por punição para garantir a presença estatal. Nesse contexto aliás:

O excessivo rigor aplicado à responsabilização dos jovens em face dos índices de violência e criminalidade não tem correspondência com uma análise rigorosa acerca do papel do Estado e da comunidade perante crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social. Neste caso o excesso, punição dos jovens como forma de atacar as causas da violência, oculta o déficit, a violência como consequência do contexto social e de oportunidade no qual os jovens estão inseridos. (SANTOS, 2015, apud CRAIDY; SZUCHMAN, 2015, p. 76)

A escola, então, como instituição com amplo alcance para esse público em desenvolvimento, não pode em hipótese alguma se furtar de adentrar de forma imponente nesse processo educacional e de proteção as crianças e adolescentes. Ocorre que os professores, os profissionais da educação e a própria comunidade, estão assumindo uma responsabilidade muito além daquela que é sua por essência, ou seja, educar.

Paira então a necessidade em preparar o terreno educacional propriamente dito, para depois exercer a atividade-

fim. Esse processo requer então o enjuntamento de todos, e principalmente dos alunos, eles são a figura principal nesse processo. A possibilidade de participação das crianças e jovens no espaço democrático é fundamental, é o exercício básico de cidadania no espaço escolar.

Para uma melhor reflexão do tema, temos a seguinte lição,

[...] a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p.17).

Notório que o processo educacional vai muito além da sala de aula, pois, o público aqui tratado tem uma importância muito distinta dentro de uma sociedade que também não atingiu ainda sua devida “*maioridade*”. A dignidade do ser humano vai muito além de uma sala de aula com mesas, cadeiras e um professor abnegado pelas suas convicções. Assim sendo:

É inegável a importância social da educação e seu poder transformador de consciências mais críticas e solidárias, fortalecendo as relações da coletividade. A formação intelectual da população contribui para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos. A universalidade da educação é desafio de toda nação

que clama pelo respeito da dignidade humana.
(MIZUTA, QUARTIERO, CORDIÓLI, 2015, p. 79)

Aliás, na crença inabalável daqueles que não desistem de nossas crianças e adolescentes, reside talvez o maior ato de cidadania diante de uma estrutura educacional que não anima ninguém. E, para um futuro com mais justiça social, é que a formação intelectual não pode ser ignorada. Vejamos a seguinte sentença:

A escola como espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Assim, recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada.
(BALADELI E BARROS, 2012, p 162.)

Por essa compreensão, é que se apresenta, ou deveria se apresentar, um estabelecimento educacional democrático, com igualdade de oportunidades, direito de inclusão no exercício básico de cidadania. A sociedade contemporânea nos desafia a criar oportunidades em meio a resolutividade de outros problemas que caminham junto, principalmente nesse momento em surgem centenas de dúvidas e questionamentos para o jovem. Nessa trilha, temos que:

ser para todos [...] todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. [...] Com a escola inclusiva, os alunos,

todos os alunos, estão na escola para aprender, participando (TEODORO E SANCHEZ, 2006, p. 70-71).

Pois, de uma realidade não aceitável, é que surgem esses institutos que lutam pela cultura da paz, seja pelo método restaurador ou pela mediação. Frisa-se que a educação para a paz tem ganhado força nas últimas décadas, tamanha necessidade de enfrentar o tema com mais seriedade e de forma coletiva. Para tanto, temos a seguinte lição:

A educação para a paz tem-se tornado ponto de políticas públicas – locais, nacionais e internacionais –, passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO. Em 1999, pacifistas do mundo inteiro, reunidos para celebrar o centenário da famosa conferência de Haia pela paz, chegaram à conclusão de que seus esforços teriam sentido apenas com a garantia de oferecer às futuras gerações uma educação que, ao invés de glorificar a guerra, contribuísse para a promoção dos direitos humanos e da compreensão internacional. Assim, na firme convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, lançaram uma campanha mundial de educação para a paz, com o duplo objetivo de conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa. (GUIMARÃES, 2006. p.330).

Isso porque, a escola, o professor, as políticas educacionais por vezes não estão estruturadas para o enorme enfrentamento, sendo impossível o sucesso sem devida articulação com demais envolvidos no processo de cidadania das crianças e jovens, principalmente naqueles casos mais complexos e que precisam uma atenção qualificada. No ponto de vista de Rocha, trouxemos

a seguinte indagação:

Alguns alunos possuem comportamentos violentos tão complexos que de fato os profissionais se sentem reféns de mão atadas, tendo pouca condição de ação, ao menos de forma isoladas, pois a mesma seria inócua. Somente uma atuação em rede com serviços de assistência social, justiça, saúde e a própria escola, junto à família e ao adolescente poderiam ajudar a alterar esses quadros mais complexos. (ROCHA, 2014, p. 152).

Foi diante de todas essas dificuldades de incluir os alunos em um espaço saudável, é que foram surgindo políticas públicas que podem auxiliar nesse processo de virada de jogo sobre a educação, pautando por uma aprendizagem em que professor e aluno possam ensinar e aprender sem que surjam empecilhos típicos de ambientes violentos e acabam por degradar ainda mais um espaço que foi criado para práticas de ensino. É certo que a escola não pode sob qualquer justificativa, dar lugar ao conflito, a violência, trazendo prejuízos incalculáveis para nossas crianças e adolescentes. Mas afinal, como podemos definir o conflito e suas peculiaridades:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (...) ou interpessoal. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 16)

Devido à necessidade em preparar esse terreno para

posterior estruturação da prática de educação, surgem sujeitos que auxiliam nesse momento de ajuste. Indiscutível que o primeiro passo é identificar o que realmente é uma situação de conflito e que pode desencadear um ato violento.

MEDIADOR E MEDIAÇÃO

Registre que a figura do mediador não é muito comum ainda nos processos educacionais, mas em alguns se tornou indispensável diante da impossibilidade de oferecer educação em um espaço totalmente violento. Isso porque, esses ambientes geralmente estão desestruturados e sem qualquer princípio de ensino pelas condições insalubres que afastam profissionais da educação, alunos, famílias e a comunidade como um todo, tornando-se muitas vezes local chave para práticas ilícitas e violenta. Aliás, sobre a violência:

A violência e a indisciplina que ocorre no interior de nossas escolas interfere de forma significativa na qualidade e no aprendizado dos alunos, a aula é interrompida em diversos momentos, prejudicando o rendimento de todos, sem contar o tempo que o professor perde para resolver os conflitos e dar encaminhamentos para a orientação educacional. Sabemos que muitos professores não estão recebendo formação adequada para isso. (VAGULA; RAMPAZZO; STEINLE, 2009, p. 84).

Mas, devemos ter devida atenção, pois, nem todo conflito é violento, porém precisa ser identificado, para que se possa

extrair qual é o verdadeiro comportamento e sua possível composição, devendo ser analisado em qual contexto está inserido, pois por vezes, ainda que não constante, ele pode ser um sinal de mera contraposição, sem que haja de fato um conflito, e que para isso ele deve ser observado na seguinte perspectiva:

O conflito é um elemento conatural da vida pessoal; não é necessariamente negativo, dependendo do modo como é enfrentado, gerido e resolvido, seguramente causa sofrimento, mas pode ser ocasião de crescimento e mudança, pessoal e coletiva. Para isso é necessário reconhecer os conflitos e não removê-los, ou fazê-los emergir, quando são latentes, mas constituem um problema real ao menos para uma das partes. Também a paz não é ausência de conflitos, nem apenas ausência de guerra, mas ausência da violência em todas as suas formas (PACE e DINTORNI apud GUIMARÃES, 2005, p. 70).

É diante desses empecilhos, que ao longo do tempo foram surgindo atores que merecem atenção pelo papel significativo que exercem, transformando comportamentos para um cenário favorável para o ensino. Essa figura do mediador, tem a seguinte missão no processo, e para Moussinho, pode ser definido na seguinte conceituação:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicadas às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (MOUSSINHO, et al. 2010, p. 2)

Nota-se então que a figura do mediador, não é somente um

terceiro que trabalha no apoio aos demais profissionais da educação, mas sim uma figura central que se propõe a aplicar regras estimulando o ambiente e o favorecimento ao conhecimento e as práticas de ensino. Sobre esse trabalho coletivo, observamos que:

Ver o professor como parceiro idôneo de aprendizagem é mais fácil, porque esse padrão está mais próximo do tradicional, mas ver seus colegas como colaboradores para seu crescimento significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Essas interações (aluno-professor-aluno) conferem um pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem (MORÁN, MASETTO, BEHRENS, 2013, p. 150).

Ademais, os estabelecimentos educacionais estão assegurados à prática de paz nas escolas. O legislador, identificando as necessidades e de arranjos nos estabelecimentos educacionais, legislou em favor do tema, através da Lei nº 9.394/96, qual regra as diretrizes educacionais, estabelece que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

IX- promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;

X- estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Conforme disciplinado na lei vigente, os estabelecimentos de ensino estão incumbidos em promover práticas que tragam

um ambiente voltado para a paz e ao combate à violência. Essa diretriz está definitivamente elencada nas competências escolares, não havendo mais discussão sobre a necessidade. Nessa toada, o professor Hammes leciona que:

Diante dessa nova Lei, há a necessidade de organizar o ambiente escolar com ações que visem uma conscientização de se ter um bom relacionamento com as pessoas que convivemos. O ambiente escolar necessita ser um local agradável, seguro, com clima de amizade, de consideração para que se possa querer participar das atividades propostas com alegria, entusiasmo e responsabilidade; fazendo sempre o melhor para assegurar um desenvolvimento pessoal e de grupo buscando aprendizagens em cada momento vivido, que é único. (ROLAN, HAMMES, HAMMES, 2019, p.4)

Verifica-se que o processo não é de fácil aplicação na ordem prática, pois o mediador deve estar muito atento a sua função em identificar o conflito, auxiliar na construção de um consenso preservando sempre dados sensíveis dos envolvidos. Esse intermediário da educação, tem como conceituação e atribuição muito bem definida por Lima, referindo que:

O mediador é um terceiro imparcial que, por meio de uma série de procedimentos próprios, auxilia as partes a identificar os seus conflitos e interesses, e a construir, em conjunto, alternativas de solução visando o consenso e a realização do acordo. O Mediador, no desempenho de suas funções, deve proceder de forma a preservar os princípios éticos. (LIMA, 2010, p. 160)

Como bem exposto, o mediador tem um papel bem definido em seu compromisso de atribuir encargos aos

envolvidos, propor resolução e consenso, e dentro deste mesmo processo fazer uma ponte para que o sujeito favorecido possa então compartilhar do conhecimento dentro de um espaço harmônico e saudável, ultrapassando da escola o espaço professor-aluno. Silva, em sua manifestação, tem a seguinte declaração:

[...] no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquiteto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o professor é atualmente convocado, os objetivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida. (SILVA, 2007, p. 119)

Frente a tantos desafios que a educação vem enfrentando, resta muito claro que o enfrentamento ao ambiente conflituoso escolar é necessário das mais variadas formas. A mediação, tratada como uma das alternativas mais utilizadas, vem sendo utilizada nos mais variados ambientes escolares em busca da paz.

Não obstante, não podemos ficar debruçados em apenas uma alternativa, pois, a situação é tão grave, que a mediação ascende um paralelo com o instituto da Justiça Restaurativa no espaço escolar, aumentando o leque de possibilidades para esse enfrentamento.

JUSTIÇA RESTAURATIVA

A justiça restaurativa, assim como a mediação, permite que as pessoas possam compartilhar de ideias e entendimentos diferentes, sendo que essa diferença pode ser uma oportunidade de crescimento em meio a troca de pensamentos, comportamentos e formas de agir. Nessa toada:

Os Círculos de Construção de Paz descendem diretamente dos tradicionais Círculos de Diálogo comuns aos povos indígenas da América do Norte. Reunir-se numa roda para discutir questões comunitárias importantes é algo que faz parte das raízes tribais da maioria dos povos. Essas práticas ainda são cultivadas entre os povos indígenas do mundo todo e temos em relação a eles uma imensa dívida de gratidão, pois mantiveram vivas práticas que vieram a ser fonte de sabedoria e inspiração para as nossas culturas ocidentais. (Pranis 2010, p. 19)

A justiça restaurativa com bem sugere, restaura vínculos que por determinado motivo foram rompidos. Mas não se trata de um círculo restaurativo de cunho protocolar, pois requer compromisso e autenticidade no processo, assim como resultados efetivos no combate a violência, senão vejamos:

O processo em Círculo de Construção de Paz começou nos Estados Unidos dentro do escopo da justiça criminal do estado de Minnesota. Oferecia-se um caminho para incluir as vítimas de um crime, seus perpetradores e a comunidade numa parceria com o poder judiciário, a fim de determinar a reação mais eficaz a um crime para promover o bem-estar e a segurança de todos. Os objetivos do círculo incluem: desenvolver um sistema de apoio àqueles vitimados pelo crime, decidir a sentença a ser cumprida pelos ofensores, ajudá-los a cumprir as obrigações determinadas e fortalecer a comunidade

a fim de evitar crimes futuros. (Pranis 2010, p. 22)

Foi com essa intenção de prevenção de violência e a cura de feridas provocadas pelo conflito, que a justiça restaurativa se inclinou a contribuir no estabelecimento educacional pela proposta restauradora. Na percepção e Chrispino, justiça restaurativa é:

Ajuda a regular as relações sociais; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Evidencia-se então, que a prática restauradora, além de oportunizar novas formas de relacionamento racionalizando ideias e comportamentos, pode ser uma prática que se alastra para muito além do professor e dos alunos. Ela inclui a família, a comunidade, tudo com muito diálogo e sempre com foco na pacificação do litígio. Essa proposta é muito bem avaliada na constatação de Mangini, apresentando sua lição:

A participação nas ações de Justiça Restaurativa nas escolas não deve restringir-se a alunos e professores; familiares e comunidade são elementos importantes na construção desse modo de negociar com a violência, ainda mais porque se pretende que a pacificação das lides a partir do diálogo repercute nas relações sociais. (MANGINI, 2010, p. 99)

Nessa proposta, dentro dos processos de justiça restaurativa, os círculos restauradores ficam alicerçados em

valores, compromissos e responsabilidades, são aqueles momentos em caem as máscaras e os participantes firmando um vínculo total e harmonioso com a verdade, não havendo espaço para hipocrisia. Para Pranis, em suas considerações sobre o círculo de construção para a paz, adverte-se que:

Os Círculos de Construção de Paz não são um processo neutro, livre de valores. Ao contrário, são conscientemente erguidos em cima de um alicerce de valores para os Círculos, mas a estrutura axiológica é a mesma para todos eles. Os Círculos partem do pressuposto de que existe um desejo humano universal de estar ligado aos outros de forma positiva. Os valores do Círculo advêm desse impulso humano básico. Portanto, valores que nutrem e promovem vínculos benéficos com os outros são o fundamento do Círculo. Não existe uma forma única de expressar esses valores, e mesmo que minha experiência tenha demonstrado que são similares em grupos diferentes, jamais se pode partir do pressuposto de que todos já se conhecem. Nos Círculos de Construção de Paz identificamos esses valores intencional e explicitamente antes de começar o diálogo sobre as questões em pauta. Os integrantes do Círculo devem verdadeiramente assumir esses valores, já que serão instados a usar de toda sua capacidade para agir segundo os mesmos ao longo dos trabalhos. (2010, p. 39-40),

Nesta senda, a Justiça Restaurativa se mostra mais um instrumento para a busca pela paz nos espaços educacionais. É um aceite tácito de justiça e educação, ambos com o mesmo intento de buscar a paz e possivelmente educação com qualidade para crianças e adolescentes. Trata-se uma forma de fazer justiça muito diferente dos meios convencionais em que a punição se abraça aos envolvidos. É uma oportunidade em que realmente

busca-se sanar as feridas deixadas pela violência. Também não se trata de substituir os métodos legais do direito, mas sim oportunizar formas diferentes de justiça. Nessa ilustração:

Se a lei é pai e limite, a justiça deveria ser mãe, acolhimento e escuta. Os olhos vendados da deusa lembram a importância de ouvir, antes de pensar, pesar, julgar; antes que os ouvidos sintam, antes os olhos concluam. Ouvir antes: antes que os preconceitos julguem. Uma justiça isenta, acolhedora e dialógica – equivalente a uma justiça que não parta dos pressupostos da imputação, investigação, culpa e castigo – haveria de ser capaz de escutar a cada um e dar voz e vazão a suas dores, dramas e tragédias. Andar sete dias e sete noites nas sandálias do pecador. Nem tanto: sete minutos para ouvir a cada pessoa na inteireza da sua humanidade, respeitado o limite das próprias circunstâncias, talvez bastassem. Meninos de rua, policiais, taxistas, vítimas de assaltos, viúvas do latrocínio, adolescentes infratores ou suas mães: que qualquer um enfim pudesse comparecer a uma sala de audiências - ou qualquer outro espaço mais adequado, mas não menos simbólico, dedicado à escuta do conflito – para expressar o turbilhão de sentimentos e emoções subjacentes às causas e aos efeitos da infração. Livres para não terem de proteger-se das terríveis ameaças da deusa enfurecida e livres para transparecerem aquilo que, pelas vias tormentosas da violência, fizeram ouvir sob a forma de uma impronunciada demanda: a demanda pela satisfação de suas necessidades – as quais, por se reduzirem em regra à satisfação de valores, quando não de direitos, no mais da vezes ecoarão um grito universal, quase sempre trazendo um fundo humano legítimo por mais que inadmissível seja sua estratégia de reivindicação. Brancher (2006a, p. 671, *apud* CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010, p. 63),

Por sua vez, o sujeito restaurado, pode se tornar um multiplicador do processo no meio em que vive. Essa prática traz significado positivo para todos os participantes. No processo educacional, não é diferente, pois ele é sustentado pela condição

harmoniosa. Penido faz essa demonstração tecendo a seguinte lição:

[...] a parceria Justiça e Educação representa significativo avanço na abordagem da questão da violência nas escolas, da escola e contra a escola. Constata-se que as escolas são espaços onde a implementação da Justiça Restaurativa se mostra não apenas de fundamental necessidade e urgência, mas, estrategicamente, como espaços de máxima eficácia na construção de uma efetiva Cultura de Paz. (PENIDO, 2008, p. 203)

Importante destacar que quanto maior o número de envolvidos no processo restaurador, maior será o resultado na ordem prática. O envolvimento dos alunos, dos professores, dos familiares e da comunidade, trará um aspecto de tranquilidade para todos, influenciando no processo de cidadania de todos e principalmente das crianças e adolescentes sentindo-se amparados. Nessa margem temos a seguinte explicação:

[...] abordagem da escola inteira à Justiça Restaurativa como uma estrutura que monta um quebra-cabeça da vida na escola e descreve um *continuum* de processos restaurativos de complexidade crescente, onde um crescente número de pessoas está envolvido no processo. Especificamente, ela sugere a seguinte gama de respostas: investigação restaurativa; discussão restaurativa em situações desafiadoras; mediação; mediação vítima/infrator; reuniões comunitárias e círculos de solução de conflitos; encontros restaurativos e encontros restaurativos com grupos de familiares (Hopkins, citado por Morrison 2005, p. 306).

O processo restaurador como sugerido pela nomenclatura, requer a formação de um círculo com os participantes,

demonstrando a igualdade e principalmente a conexão que deve fluir naturalmente entre os participante. Responsabilidade também é um ponto especial para a construção do círculo, não havendo espaço para comportamentos não autênticos. Pranis explicita como o processo acontece:

Os Círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais. Os participantes se sentam nas cadeiras dispostas em roda, sem mesa no centro. Às vezes se coloca no centro algum objeto que tenha significado especial para o grupo, como inspiração, algo que evoque nos participantes valores e bases comuns. O formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos. (2010, p. 25)

Podemos considerar que o processo de fato faz justiça, oferecendo respostas com a cura das feridas existentes entre os envolvidos. Isso se apresenta pela autenticidade, responsabilidade, reconhecimento e pela dignidade. Para Scuro Neto:

“Fazer justiça” do ponto de vista restaurativo, significa dar respostas sistemáticas às infrações e às suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. (2000, apud BRANCHER; SILVA, 2008,

p. 192),

Sobre a justiça restaurativa, surge a necessidade de consenso em uma modalidade de fazer justiça estranha aos modelos normais, surgem resultados que não podem ser observados na forma tradicional, ao passo que o método aponta resolutividade.

Mais importante é que pode ser utilizado para fazer justiça no âmbito escolar com jovens e adolescentes que entram em conflito. Nesse método alternativo, os participantes estão convocados a expressar-se com autenticidade, se valendo de falas e expressões que transmitam apenas a verdade. Nessa intenção:

Os Círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais. Os participantes se sentam nas cadeiras dispostas em roda, sem mesa no centro. Às vezes se coloca no centro algum objeto que tenha significado especial para o grupo, como inspiração, algo que evoque nos participantes valores e bases comuns. O formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos. (Pranis. 2010, p. 25)

Ao todo exposto, podemos destacar que a justiça restaurativa é uma transformação na cultura, sobre a forma de pensar assim como sobre as atitudes. Refere a possibilidade em fazer a mudança pela forma não convencional, propondo aos

adolescentes uma nova forma de relacionamento entre as pessoas, sempre pelo consenso e pela busca da paz (Siebeneichler,1989, apud CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao teor do apresentado, fica muito claro que hoje estamos necessitando não somente de práticas de mediação e justiça restaurativa, pois, práticas voltadas para a paz nos ambientes escolares são pilares essenciais para um processo educacional qualificado.

Podemos considerar a mediação então como uma composição quando a situação encontra-se em fase de conflito. Não muito longe, a justiça restaurativa se responsabiliza em curar feridas com base em compromisso firmados no círculo.

No atual cenário em que encontramos a educação brasileira, violência desenfreada em todos os lados, conflitos entre crianças e adolescentes, restam urgentes as práticas de mediação e de justiça restaurativa, dentro de uma política pública como ferramenta de inclusão, educação de qualidade e ambiente harmonioso.

REFERÊNCIAS

BALADELI, A.P.D.; BARROS, M.S.F.; ALTO, A. **É desafio para o professor na sociedade da informação**. Curitiba, n°45, p. 155-165, 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf>. Acesso em 23 de março de 2026.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

BRANCHER, Leoberto; SILVA, Susiâni. **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA Isabel. **Educação Social. Fundamentos e estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas Educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CORDIOLI, Quartiero e Mizuta. **Lições fundamentais de Direito**, v. II / Organizado por Alessandra Mizuta, Alexandre da Silva Quartiero e Leandro Cordioli. Porto Alegre: Paixão, 2015.

CUSTÓDIO, André Viana; COSTA, Marli Marlene Moraes da; PORTO, Rosane Teresinha Carvalho. **Justiça restaurativa e políticas públicas: uma análise a partir da teoria da proteção integral**. Curitiba: Multideia, 2010.

CRAYDI, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine (Orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CHRISPINO, ÁLVARO. **Gestão do conflito escolar : da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 17, jan./mar. 2007. ISSN 0104-4036.0104-4036. www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação**. Educação. Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447- acessoem2303 -2026>.

LIMA, Vitória-Régia Rodrigues. **Mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão-escolar**. Monografia do Curso de Especialização LatoSensu em Gestão Educacional. Fortaleza, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/379/Lima_VitoriaRegia_Rodrigues.pdf?sequence=1-acesso em 23-03-2026.

MANGINI, R.C.R, **privações sociais, implicações na escola, violências nas escolas** (2010, p.99).

MASETTO Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação**. MORAN, Manuel José. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de**

tecnologias. In: BEHRENS Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T; MORAN, Manuel José. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas. Ed. Papyrus, 2013, 21a edição revista e atualizada. p. 141 – 171; p. 11 – 72.

MORRISON, Brenda. **Justiça restaurativa nas escolas.** In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Org.). *Justiça restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 306.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. **Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** *Revista de Psicopedagogia*. Vol. 17. no8. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. acesso em 23-03-2026.

PENIDO, Egberto de Almeida. **“Justiça e Educação: parceria para a cidadania” em Heliópolis/SP:** a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. IN: *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, v. 9, n. 50, p. 196204. jun/jul. 2008.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marlizete Cristina B.; VAGULA, Edilaine. **Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: Da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2014.

ROLAN, HAMMES, HAMMES. Lis Rejane Martins. Lúcio Jorge. Itamar Luís. **A resolução de conflitos e a educação para a paz**. V. 05, ed. especial, abr., 2019, artigo no 1311 | claec.org/relacult | e-ISSN: 2525-7870.

SILVA. Daniela Mendes Vieira da. **Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana**. Revista Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos17/8aprendizagemmediadaporsignoseaconstruodeconceitosemumaperspectivavigotskiana>. Publicação em Publicado em 18 de abril de 2017. acesso em 23 de março de 2026.

TEODORO, Antônio e SANCHEZ, Isabel. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 8. Lisboa: Edições Universitária.

CAPÍTULO 03

EDUCAÇÃO COMO EIXO CENTRAL DO CUIDADO: O POLICIAL PENAL E A MEDIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS NO CÁRCERE FEMININO

EDUCAÇÃO COMO EIXO CENTRAL DO CUIDADO: O POLICIAL PENAL E A MEDIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS NO CÁRCERE FEMININO¹

Márcia Pereira Saraiva

RESUMO

Este capítulo decorre da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada pela autora em uma penitenciária feminina do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação foi construída a partir da vivência cotidiana como agente penitenciária (AP), condição que possibilitou uma leitura situada do fazer prisional e da construção de práticas educativas junto às mulheres privadas de liberdade. A motivação para a realização do estudo emergiu da observação direta e da experiência cotidiana da pesquisadora em sua atuação profissional como policial penal (PP), conforme denominação

¹ Artigo derivado da dissertação de mestrado intitulada "**Agora é minha vez: olhares e vozes do cárcere**": ensino na saúde, encontros e escritas com **mulheres privadas de liberdade**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2025.

prevista na legislação vigente (Brasil, 2019). O exercício de atividades repetitivas, mecanizadas e excessivamente protocoladas, frequentemente destituídas de significado, mostrou-se produtor de desinteresse, apatia e esvaziamento do sentido do trabalho. Essa vivência possibilitou problematizar a atuação desse profissional para além das funções restritas à vigilância e à disciplina, identificando potenciais historicamente subaproveitados no interior do sistema prisional. Pensar a prática do agente penitenciário sob essa perspectiva permitiu vislumbrar que a realização de ações educativas, articuladas à educação e à promoção da saúde, poderia transformar o fazer profissional, deslocando-o de um papel meramente operacional para uma atuação ativa e significativa no processo de tratamento penal.

Diante desse contexto, o problema da pesquisa passou a centrar-se na promoção da saúde de mulheres privadas de liberdade que exercem trabalho no sistema prisional, por meio de encontros coletivos e da escrita autoral, compreendidos como estratégias de subjetivação e cuidado de si. O objetivo da investigação consistiu na criação de um espaço de promoção da saúde no cárcere feminino, no qual a escrita se configurasse como ferramenta educativa no âmbito do ensino na saúde, tendo os

encontros como elemento central para o incentivo à autoria, à criatividade, ao diálogo e à cooperação entre as participantes, favorecendo a construção de subjetividade e o desenvolvimento de habilidades de autocuidado.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo, do tipo pesquisaintervenção. Essa abordagem metodológica foi escolhida por possibilitar a articulação entre investigação e ação, compreendendo o campo não apenas como espaço de coleta de dados, mas como território de produção de sentidos, experiências e saberes compartilhados. A pesquisadora, atuando profissionalmente como policial penal na instituição, realizou observação direta do cotidiano prisional, utilizando o diário de campo como instrumento de registro das vivências, impressões, falas e situações observadas no trabalho diário. Esse posicionamento implicado permitiu acompanhar as dinâmicas institucionais e as relações estabelecidas no interior do cárcere, reconhecendo as tensões, os limites e as possibilidades inerentes à realização de uma pesquisa em um espaço marcado por hierarquias, normas rígidas e controle permanente.

A produção do material empírico ocorreu por meio da realização de encontros com a participação da pesquisadora, das mulheres privadas de liberdade e, em alguns momentos, de

convidados. Nesses encontros, a fala e a escuta foram utilizadas como dispositivos centrais de diálogo, sendo posteriormente materializadas em cadernos individuais, nos quais as participantes registraram vivências relacionadas ao trabalho, à saúde, à prisão e às suas trajetórias de vida. A análise do material produzido — composta pelos registros do diário de campo, pelos encontros e pelas escritas das participantes — assumiu caráter dialógico, inspirada na pedagogia freireana, buscando aproximar teoria e prática e compreender os sentidos atribuídos pelas mulheres à experiência do aprisionamento e do trabalho. A metodologia adotada permitiu, assim, não apenas analisar a realidade vivenciada, mas intervir nela de forma ética e educativa, produzindo espaços de promoção da saúde e de construção de subjetividade no contexto prisional.

O diálogo teórico que sustentou a pesquisa foi construído a partir de referenciais que possibilitaram compreender, de forma articulada, a prisão, a saúde e o ensino na saúde enquanto dimensões indissociáveis da experiência do aprisionamento. Para a compreensão do cárcere e de suas lógicas disciplinadoras, o trabalho dialoga com Michel Foucault, ao tratar da prisão como dispositivo de controle dos corpos, do tempo e das subjetividades, contribuindo para a análise crítica das rotinas, hierarquias e

efeitos do poder presentes no cotidiano prisional. No campo da saúde, a pesquisa aproxima-se das reflexões de Leonardo Boff, ao compreender o cuidado como prática ética, relacional e integral, fundamental para pensar a promoção da saúde em um contexto marcado por sofrimento, medicalização e silenciamento. Já no âmbito do ensino na saúde, Paulo Freire constitui referência central, ao fundamentar uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória, que reconhece os sujeitos como produtores de saber e sustenta a escrita autoral e os encontros como práticas educativas comprometidas com o cuidado de si, a produção de sentido e a transformação das relações no cárcere. Esses autores, em diálogo, permitiram construir uma leitura complexa do campo empírico, articulando teoria e prática ao longo de todo o percurso da pesquisa.

PRISÃO, TRABALHO, SAÚDE E ENSINO NA SAÚDE: EIXOS ANALÍTICOS DA PESQUISA

A análise do material empírico produzido ao longo da pesquisa organizouse em quatro eixos analíticos interligados — prisão, trabalho, saúde e ensino na saúde — compreendidos não como categorias estanques, mas como dimensões que se atravessam mutuamente na experiência das mulheres privadas de liberdade. O cárcere apresenta-se como espaço disciplinar que

regula o tempo, controla os corpos e produz subjetividades marcadas pelo silenciamento e pela obediência. As rotinas rígidas, as normas institucionais e a vigilância constante configuram um cotidiano que tende a esvaziar o sentido da experiência e a reduzir as possibilidades de expressão. Nesse contexto, a prisão não se limita à privação da liberdade física, mas opera como dispositivo que incide sobre o modo de sentir, pensar e existir das mulheres, produzindo efeitos que se manifestam tanto no corpo quanto no campo simbólico.

O trabalho prisional emergiu como eixo central da análise por ocupar lugar ambíguo na vivência das participantes. Ao mesmo tempo em que é apresentado institucionalmente como instrumento de ressocialização e remição de pena, revela-se atravessado por precarizações, desigualdades e tensões cotidianas. As funções atribuídas às mulheres concentram-se em atividades historicamente associadas ao feminino — como limpeza, cozinha e serviços internos —, reafirmando a divisão sexual do trabalho também no contexto prisional. Nas escritas e falas produzidas nos encontros, o trabalho aparece, simultaneamente, como possibilidade de “fazer o tempo passar”, de acessar determinados espaços da instituição e de amenizar o sofrimento da reclusão, mas também como fonte de desgaste

físico, emocional e simbólico. Essa ambivalência evidencia que o trabalho, quando desprovido de reconhecimento, autonomia e elaboração coletiva, tende a romper seu potencial de produção de sentido, tornando-se fator de sofrimento e adoecimento.

A saúde, especialmente a saúde mental, constituiu-se como eixo transversal em toda a pesquisa. O cotidiano prisional, marcado pelo confinamento, pela separação familiar, pela sobrecarga emocional e pelas condições precárias de vida e trabalho, mostrou-se profundamente relacionado ao sofrimento psíquico vivenciado pelas participantes. A análise do material produzido evidenciou a centralidade da medicalização como resposta institucional às demandas de saúde, frequentemente limitada à prescrição de psicotrópicos, sem espaços sistemáticos de escuta, cuidado e acompanhamento. Nesse modelo, a saúde aparece reduzida ao controle de sintomas, desconsiderando os determinantes sociais, afetivos e institucionais do adoecimento, o que reforça a necessidade de pensar a promoção da saúde no cárcere para além da lógica biomédica.

É nesse cenário que o ensino na saúde se constituiu como eixo articulador da pesquisa, operando como possibilidade de cuidado, reflexão e produção de subjetividade. Os encontros e a escrita autoral configuraram-se como dispositivos pedagógicos

capazes de interromper, ainda que temporariamente, a lógica do silenciamento institucional. Ao criar espaços de fala, escuta e escrita, a pesquisa possibilitou que as mulheres elaborassem suas experiências de trabalho, saúde e aprisionamento, transformando vivências fragmentadas em narrativas dotadas de sentido. A escrita, materializada nos cadernos pessoais, assumiu caráter educativo e ético, funcionando como exercício de cuidado de si e como prática de resistência simbólica. Nesse processo, o ensino na saúde ultrapassou a transmissão de informações e afirmou-se como prática dialógica, comprometida com a valorização da experiência, com o reconhecimento das participantes como sujeitas de saber e com a construção de novas formas de relação no interior do cárcere.

O PAPEL DO POLICIAL PENAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DO CUIDADO À EMANCIPAÇÃO

A experiência analisada nesta pesquisa permite tencionar de forma crítica o lugar historicamente atribuído ao agente penitenciário — atualmente denominado policial penal — no interior do sistema prisional. Tradicionalmente associado às funções de vigilância, disciplina e manutenção da ordem, esse profissional raramente é reconhecido como sujeito educativo ou como mediador de práticas formativas. No entanto, o cotidiano

prisonal revela que são justamente esses trabalhadores que mantêm contato direto e permanente com as pessoas privadas de liberdade, acompanhando suas rotinas, conflitos, adoecimentos e estratégias de sobrevivência institucional. Tal proximidade confere ao policial penal um lugar privilegiado para observar, escutar e intervir, abrindo possibilidades para a construção de práticas educativas que extrapolam a lógica exclusivamente punitiva.

As ações desenvolvidas no âmbito desta pesquisa evidenciam que, ao assumir uma postura dialógica e implicada, o policial penal pode atuar como mediador de espaços educativos capazes de produzir efeitos significativos no cuidado, na reflexão crítica e na produção de subjetividade das mulheres privadas de liberdade. Essa atuação exige um deslocamento ético e profissional importante, uma vez que tenciona as hierarquias institucionais e rompe com a ideia de neutralidade do fazer cotidiano. Trata-se de reconhecer que a prática profissional no cárcere não é meramente técnica, mas profundamente relacional, atravessada por afetos, julgamentos, conflitos e possibilidades de transformação.

Inicialmente, as práticas educativas analisadas neste estudo assumiram um viés fortemente relacionado ao cuidado,

sobretudo diante do sofrimento psíquico expresso pelas participantes. A escuta, o diálogo e a escrita autoral mostraram-se potentes para nomear dores, elaborar experiências e produzir acolhimento em um contexto marcado por silenciamento e medicalização. Contudo, à medida que os encontros avançaram, tornou-se evidente que essas práticas não se restringiam ao cuidado em uma perspectiva assistencial, mas abriam espaço para processos mais amplos de conscientização, reflexão e reposicionamento subjetivo.

Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas educativas mediadas pelo policial penal podem assumir um caráter emancipatório, conforme proposto pela pedagogia freireana. A emancipação, aqui, não se refere a um ideal abstrato ou a uma transformação imediata das condições materiais do aprisionamento, mas à possibilidade de ampliar a consciência crítica das participantes sobre suas próprias experiências, suas relações com o trabalho, com a saúde e com a instituição prisional. Ao escrever sobre si, ao compartilhar narrativas e ao dialogar coletivamente, as mulheres passam a reorganizar sentidos, questionar naturalizações e reconhecer-se como sujeitas de saber, ainda que inseridas em um contexto de restrição extrema.

Essa perspectiva emancipada da educação no cárcere exige, também, repensar o lugar do servidor penitenciário enquanto trabalhador. Ao inserir práticas educativas no cotidiano institucional, o policial penal desloca seu fazer profissional de uma lógica exclusivamente operacional para uma atuação dotada de sentido, reflexão e intencionalidade pedagógica. Tal deslocamento pode produzir impactos não apenas sobre as pessoas privadas de liberdade, mas também sobre o próprio trabalhador, contribuindo para a ressignificação do trabalho e para a redução do esvaziamento subjetivo frequentemente associado às rotinas repetitivas e mecanizadas do sistema prisional.

Dar visibilidade a essas práticas educativas torna-se, portanto, uma dimensão fundamental. A invisibilidade das iniciativas criativas desenvolvidas por servidores dentro das prisões contribui para a manutenção de uma imagem estigmatizada do sistema e de seus trabalhadores, além de limitar a circulação de experiências exitosas que poderiam inspirar outras ações. Ao tornar públicas essas práticas — por meio da pesquisa, da escrita acadêmica e da reflexão coletiva —, abre-se espaço para que outros profissionais se reconheçam como potenciais agentes educativos e passem a pensar práticas

criativas, situadas e viáveis no interior de seus locais de atuação.

Incentivar que o policial penal pense e desenvolva práticas educativas criativas implica reconhecer a complexidade do contexto prisional e os limites institucionais que o atravessam. Não se trata de atribuir a esses profissionais a responsabilidade exclusiva pela promoção da saúde ou pela ressocialização, mas de reconhecer que pequenas ações — como espaços de escuta, atividades expressivas, encontros reflexivos ou práticas de escrita — podem produzir deslocamentos importantes nas relações cotidianas. Essas ações, quando legitimadas institucionalmente e sustentadas por políticas de formação e apoio, podem fortalecer uma cultura organizacional menos violenta, mais ética e comprometida com a dignidade humana.

Por fim, discutir o papel do policial penal nas práticas educativas a partir de uma perspectiva emancipatória implica afirmar que a educação no cárcere não deve ser concebida como concessão ou benevolência, mas como direito e como dimensão constitutiva do tratamento penal. Ao atuar como mediador de processos educativos, o policial penal passa a ocupar um lugar estratégico na articulação entre educação, saúde e justiça, contribuindo para a construção de um sistema prisional que, ainda que marcado por contradições, possa abrir brechas para o

cuidado, o pensamento crítico e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (VERSÃO LAPIDADA)

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu afirmar que a educação no cárcere feminino, quando articulada ao trabalho e à saúde, pode constituir-se como prática ética e política capaz de produzir deslocamentos significativos nas formas de viver, pensar e significar o aprisionamento. A experiência analisada evidencia que, mesmo em um sistema estruturado a partir da disciplina, do controle e da restrição de direitos, é possível construir brechas educativas que sustentem processos de cuidado, reflexão crítica e produção de subjetividade.

Os resultados da pesquisa indicam que práticas educativas mediadas pela escuta, pelo diálogo e pela escrita autoral não se limitam a um cuidado de caráter assistencial. Ao contrário, ao favorecer a elaboração das experiências de trabalho, saúde e prisão, essas práticas ampliam a possibilidade de conscientização e reposicionamento subjetivo das mulheres privadas de liberdade. Nesse sentido, o ensino na saúde afirmou-se como campo estratégico de atuação, no qual a educação ultrapassa a transmissão de informações e se consolida como experiência

formativa, relacional e emancipatória, ainda que situada em um contexto marcado por múltiplas contradições.

A discussão acerca do papel do policial penal mostrou-se central para o avanço analítico do artigo. Ao assumir a mediação de práticas educativas, esse profissional desloca seu fazer de uma lógica exclusivamente operacional para uma atuação que incorpora intencionalidade pedagógica, cuidado e compromisso ético. Tal deslocamento não significa negar as exigências de segurança ou as dimensões normativas da função, mas reconhecer que o trabalho no cárcere é atravessado por escolhas que podem reforçar a lógica punitiva ou, ao contrário, tensioná-la a partir de práticas que valorizem o diálogo, a escuta e o reconhecimento dos sujeitos.

Nesse contexto, dar visibilidade às práticas educativas desenvolvidas no interior das prisões torna-se um aspecto fundamental. Tornar essas experiências públicas — por meio da pesquisa, da escrita acadêmica e da reflexão coletiva — contribui para romper com a invisibilização do trabalho criativo realizado por servidores penitenciários e amplia o repertório de possibilidades de atuação no campo da execução penal. Essa visibilidade pode operar como incentivo para que outros profissionais se reconheçam como sujeitos educativos e passem a

pensar práticas pedagógicas criativas, situadas e viáveis em seus próprios contextos de trabalho.

Por fim, este artigo reafirma que pensar a educação no cárcere feminino a partir da perspectiva do cuidado e da emancipação não implica romantizar o sistema prisional ou desconsiderar suas violências estruturais. Ao contrário, trata-se de assumir uma postura crítica e comprometida com a dignidade humana, reconhecendo a educação como dimensão constitutiva do tratamento penal. Ao afirmar o policial penal como mediador legítimo de práticas educativas, o trabalho contribui para o debate sobre formação, políticas institucionais e justiça social, apontando que a educação no cárcere, mesmo em sua precariedade, pode sustentar processos de transformação subjetiva e tensionamento institucional.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019**. Altera a Constituição Federal para criar as

Polícias Penais federal, estaduais e distrital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

CODO, Wanderley. **Um diagnóstico integrado do trabalho.** In: CODO, Wanderley (org.). *Por uma psicologia do trabalho.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987. p. 37–62.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade..** *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264–287.

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

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1737–1746, 2016.

SARAIVA, Márcia Pereira. **Educação como cuidado no cárcere feminino: ensino na saúde, encontros e escritas**

com mulheres privadas de liberdade. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

CAPÍTULO 04

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS¹.

Maria Aparecida Costa da Cunha²

RESUMO

O presente capítulo tem como propósito aprofundar a discussão sobre a Língua Brasileira de Sinais. A forma de comunicação das pessoas surdas se dá pela Língua Brasileira de Sinais – Libras. Trata-se de um sistema linguístico com sua própria fonte gramatical. Não é somente sobre a comunicação das pessoas surdas entre si, mas também necessário devido conhecimento para aqueles que pretendem de forma ou outra trabalhar em determinado projeto específico para o público usuário. Embora não seja uma língua de difícil acesso para os usuários ou para a sociedade em geral, o referido signo não tem ainda uma propagação ampla. Não podemos deixar de mencionar que, historicamente, pessoas que possuem alguma diferença, são alvos constantes de preconceito, exclusão de todas as formas que

¹ Artigo científico apresentado ao Grupo Educacional IBRA como requisito para aprovação na disciplina de TCC.

² Discente do curso de Ciências Sociais.

por vezes violenta. A população como um todo, comunidade e até mesmo a família, não fazem a reflexão correta que o tema merece, acentuando ainda a marginalização dessas pessoas que são sujeitos de direitos e merecem exercer sua cidadania independente de sua condição ou diferença. As escolas têm sido o local preferido para que essa discussão e atividades práticas sejam constantes na vida desses sujeitos. Para tanto, buscamos utilizar de pesquisa bibliográfica pré-selecionada, trazendo a visão de vários pesquisadores do tema em comento.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Pessoas Surdas. Educação e Cidadania

ABSTRACT

This work aims to deepen the discussion on Brazilian Sign Language (Libras). The form of communication for deaf people is Brazilian Sign Language – Libras. It is a linguistic system with its own grammatical source. However, it is not only about communication between deaf people themselves, but also necessary knowledge for those who intend to work on specific projects for this user group. Although it is not a difficult language for users or society in general to access, this sign language does

not yet have widespread dissemination. We cannot fail to mention that, historically, people with differences are constant targets of prejudice and exclusion in all its forms, sometimes violent. The population as a whole, the community, and even the family, do not reflect correctly on the subject, further accentuating the marginalization of these people who are subjects of rights and deserve all respect and the basic right to exercise their citizenship regardless of their condition or difference. Schools have been the preferred place for this discussion and practical activities to be constant in the lives of these individuals. To that end, we sought to utilize pre-selected bibliographic research, bringing together the perspectives of various researchers on the topic under discussion.

Keywords: Brazilian Sign Language. Deaf People. Education and Citizenship.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Línguas Brasileira de Sinais, são as mais variadas opiniões que surgem sobre o que estamos tratando. Da fato, no Brasil, a discussão ainda pode ser considerada em fase inicial, pois não é comum tecermos maiores aprofundamentos sobre essa temática. Mas afinal, o que queremos demonstrar com esse assunto? A resposta é necessária

diante de um cenário que é desafiador, inclusive em um mundo dito globalizado que falamos em inteligência artificial, em direitos humanos e universalização de direitos.

Em princípio, a Língua Brasileira de Sinais, nos remete a uma forma de comunicação em que pessoas surdas utilizam para sua comunicação. Mas não é somente entre os usuários da língua que existe a necessidade de conhecer esse instrumento de comunicação, pois o desafio é muito maior.

Do ponto de vista da comunicação primeiramente com a própria família, necessária a compreensão imperiosa em conhecer essa forma de comunicar até mesmo por uma questão básica de sobrevivência.

Porém não é somente isso, precisamos estar preparados e preparar esses cidadãos para os enfrentamentos que obrigatoriamente virão no decorrer das vidas. Situações de preconceito, humilhação, exclusão e marginalização serão apenas alguns dos obstáculos a serem enfrentados.

A comunicação entre as pessoas, famílias, escolas, comunidades e demais espaços, é a forma utilizada para que as relações de cidadania estejam presentes e ao alcance das pessoas como meio de civilidade. É através da comunicação que constituímos relações sociais, fizemos política, estudamos,

conhecemos pessoas, praticamos a troca de ideias e informações. Ademais, o poder público deve formar pessoas capacitadas para atuarem nas escolas e hospitais, por exemplo, pois a instrução desse público merece toda atenção.

Então, nos espaços em que se encontrem pessoas surdas, possivelmente estaremos utilizando a língua de sinais para a comunicação. Importante também esclarecer que a língua brasileira de sinais não é uma mímica, tampouco algo artificial. Esses equívocos são vistos em todos os lugares com pessoas que cometem um preconceito linguístico e também social, pois ignorar uma língua pode ser considerado preconceito linguístico, agravando a situação com a utilização de termos pejorativos que são totalmente inadequados e discriminatórios.

O grande ponto é que devemos compreender que a forma de comunicação por sinais não é algo artificial, mas uma forma diferente de se comunicar e que está muito mais presente do que imaginamos.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Diante de vários obstáculos encontrados nas últimas décadas em implementar políticas eficazes para os usuários da Língua Brasileira de Sinais, podemos elencar que no Brasil,

apenas na década de noventa é que de fato começaram a surgir discussões sobre tal meio de comunicação, inclusive nas escolas.

Essa causa não foi ao acaso, pois alguns abnegados e não conformados com a situação da época, formam essenciais para que esse movimento tornasse um marco considerável frente aos envolvidos. Nesse sentido, Cordeiro faz suas considerações na seguinte medida:

Discussões iniciadas em 1986 no Brasil e, após tantas lutas e fracassos ligados aos métodos já mencionados, os surdos politizados e a comunidade de ouvintes envolvidas com as causas surdas, tem proposto a implantação do bilinguismo nas escolas regulares, que consiste em que os surdos sejam educados desde a tenra idade nas duas línguas, a sua materna, a língua de sinais, e uma segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa. (2014, p. 22).

Foi nessa intenção que foi criada a primeira escola de surdos sob a forma de instituto e com regime de internato, em que os próprios alunos surdos após algum conhecimento, se tornavam multiplicavam os seus conhecimentos oferecidos por um professor francês num primeiro momento. Revela então:

[...] Huet inaugurou a primeira escola de surdos, na época chamada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde alunos surdos de todo o país estudavam em regime de internato com o professor francês e quando retornavam para suas casas multiplicavam seus conhecimentos, o que tornou essa escola o berço da cultura surda e difusão da LIBRAS por todo o país. (Santos, 2011, p. 29):

Nesse sentido, podemos verificar que a discussão sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais, ainda mantém certa timidez mesmo em uma sociedade globalizada e com recursos suficientes para investimentos em áreas sensíveis como a educação, instrução e capacitação. Ademais, no Brasil, a língua de sinais são devidamente previstas em lei. Paiva faz esse esclarecimento:

Língua é o conjunto padronizado de signos que facilitam a comunicação. Estudos de uma língua demonstram a sintaxe, a semântica e outros componentes essenciais (sistemas que se relacionam entre si). **A língua de sinais (Libras, no Brasil) também é considerada língua.** Há também as línguas presentes na natureza (dança das abelhas, por exemplo) ou as artificiais (computacional, matemática etc.). (Paiva, Marcelo Whately [s.d.]) (grifei)

Importante mencionar que em um primeiro momento, o aprendizado através da difusão voluntária foi muito importante, porém não podemos esquecer que o poder público é que deve impulsionar toda e qualquer política pública dessa natureza. Logo, o art. 227 da CF/88, fez referência sobre os direitos das crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No mesmo sentido, o art. 5º e 6º da Constituição Federal/88:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sobre a finalidade do poder público na concepção de direitos e garantias, a Constituição Federal/88 foi muito clara ao impor o princípio da eficiência como um dos pilares da administração pública, pois referido princípio requer a entrega de resultados positivos para a população sempre visando o interesse público. Nessa toada:

O princípio da eficiência exige que a atividade administrativa seja exercida com presteza, perfeição e rendimento funcional. É o mais moderno princípio da função administrativa, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e de seus membros. O princípio deve ser entendido e aplicado no sentido de que a atividade administrativa (causa) deve buscar e produzir um resultado (efeito) razoável em face do atendimento do interesse público visado. (Meirelles,, 2017, p. 103)

Foi com essa intenção que o legislador abordou ainda que tardiamente, a Língua Brasileira de Sinais com forma de comunicação. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais -

LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual afirma no Parágrafo Único do artigo 1º que:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Com a nova lei em vigor, criaram-se então expectativas sobre uma política pública mais efetiva, já que a Língua Brasileira de Sinais se torna um mecanismo oficial de comunicação, estruturando inclusive um forma gramatical própria dentro de um sistema linguístico para as pessoas surdas. Essa concepção é compartilhada na visão de Strobel, senão vejamos:

[...] uma cultura e um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade e um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas

vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (2008, p. 30-31).

Vale dizer, surge uma nova cultura, novos comportamentos e também novas regras. É um momento muito especial em relação ao reconhecimento de uma nova língua oficial, o que torna a Língua Brasileira de Sinais uma forma de comunicação normatizada, facilitando as formas de lazer, convivência e aprendizado para essas pessoas. Isso perpassa obrigatoriamente pela devida compreensão e o significado social da forma de comunicação.

Não é demais referir que as garantias básicas dos direitos já haviam sido anunciadas muito antes da década de 90, outrora ignorada. Pois, no século XVIII, declarou-se os Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Bonavides destaca que:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é o estatuto de liberdade de todos os povos, a Constituição das Nações Unidas, a carta magna das minorias oprimidas, o código das nacionalidades, a esperança, enfim, de promover, sem distinção de raça, sexo e religião, o respeito à dignidade do ser humano. (2002, p. 531)

Notório que já daquela época a atenção com as minorias deveriam prever o bem-estar das pessoas, das famílias, das comunidades e por obviedade das crianças e dos adolescentes. Nessa trilha, temos que destacar:

O Estado democrático, agente responsável pela promoção dos direitos humanos nas democracias modernas, tem papel importante a ser exercido na sociedade brasileira em especial, possuidora de um elevado grau de desigualdade social e de crescimento da violência. Essa realidade tende a se agravar com os efeitos da globalidade. No entanto, diante desse quadro, as instituições do Estado se eximem de sua responsabilidade na promoção dos direitos humanos e buscam a ordem social por meios que são legais, mas nem sempre legítimos. (Feffermann 2006, p. 127, *apud* CUSTÓDIO; COSTA; PORTO 2010, p. 93)

É diante da morosidade em prover direitos é que paira a indignação pelas pessoas surdas. Sarlet (2008, p. 59), destaca que “onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas inexiste a dignidade da pessoa humana”.

ASPECTOS DE SIGNIFICAÇÃO E ENSINO

A propósito, sobre a significação da Língua, e com a possibilidade dos sinais terem motivação pela característica que a representam, podemos verificar que os sinais não são apenas objetos daquilo que representam. Nessa constatação, pode ser aferido que a palavra ou sinal de uma língua não está preso pela representatividade, mas por uma produção social e coletiva dando significado pela construção da língua. (ALBRES, 2013.)

Por essa linha, é latente a possibilidade de que ensinar e

dar significado a determinado desenho de uma criança, por exemplo, demonstra sentido e significação. Para exemplificar esse tema na forma prática, temos a seguinte constatação:

[...] a atividade do desenho nos primeiros anos da infância não deveria ser apenas mero passatempo. É importante que, em um determinado momento, os primeiros traços da criança comecem a fazer sentido e trazer algum significado, e é aí que entra o papel do adulto, da fala e da mediação. O desenho infantil passa a ser significativo pelo ato de nomear (ZERBATO; LÁCERDA, 2015, p. 429)

Evidencia-se então, a necessidade do conhecimento sobre a surdez, pois qualquer pessoa ou profissional que oportunamente possa trabalhar ou desenvolver algo de caráter pedagógico, exige essa aproximação com a Língua Brasileira de Sinais, facilitando as atividades. Logo, quando tratamos de alguma política pública, esse conhecimento obrigatoriamente deve ser amplo. Ao melhor entendimento:

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. (BRASIL, 2006, p.15).

É imprescindível que a capacitação das pessoas sejam verificadas ao ingressar nos espaços públicos de aprendizagem e conhecimento. Essas, serão as referências, os verdadeiros responsáveis não só por ensinar ou organizar um processo pedagógico, mas sim um processo de cidadania.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Ao tratarmos o aspecto pedagógico, o processo de ensino do surdo deve estar pautado de forma estruturada e de acordo com a situação biopsicossocial, ao passo que a imposição por si só não é o melhor caminho para oferecer conhecimento e cultura social. Pinto, também colabora na discussão nos mostrando que:

Os aspectos pedagógicos na aquisição da Libras como L1 dos surdos devem ser pautadas em elementos estruturantes do processo de aquisição da língua das pessoas com surdez [...]. No caso do surdo, o aprendizado de sua língua materna (a libras) não é ao nascer, e sim, ao detectar a surdez. (2019, p. 215).

Essa estrutura e organização que está vinculado a linguística, nos auxilia a compreender as unidades que formam os sinais, estabelecendo as variações possíveis. Os elementos pedagógicos que auxiliam o processo de aprendizagem devem estar ao conhecimento dos responsáveis direto ao processo, mas também importante que todos os interessados tenham uma aproximação mínima com o tema. Nessa esteira:

[...] ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A primeira tarefa da fonologia para línguas de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (Quadros e Karnopp, 2004, pag. 47)

Nessa empreitada, destacamos a filosofia da Comunicação

Total, instituto que se preocupa com as formas de comunicação dos surdos, além de todos os elementos já pautados nessa discussão, abordam também pela necessidade de observar as questões de cognição, aspectos sócias e emocionais que estão diretamente ligadas ao processo de ensino. Para tanto:

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos Comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaços visuais como facilitadores da comunicação. De acordo com (Goldfeld, 1997, p. 35).

Como bem esclarecido, para uma aprendizagem mais eficaz, dentro do campo da comunicação total entre os surdos, essa filosofia também traz uma preocupação com os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, quais são necessário dentro do processo.

DA EXCLUSÃO E DA VIOLÊNCIA

A exclusão e a violência são temas sensíveis aos olhos de toda sociedade. As crianças, os jovens, exceto minorias, são seres de exclusão social, cultural e de ensino. Essa situação fica ainda mais delicada quando estamos falando de pessoas surdas, pois enfrentam exclusão das mais variadas formas, são vítimas de um

processo social que tem o estado como partícipe.

A violência e a indisciplina que ocorre no interior de nossas escolas interfere de forma significativa na qualidade e no aprendizado dos alunos, a aula é interrompida em diversos momentos, prejudicando o rendimento de todos, sem contar o tempo que o professor perde para resolver os conflitos e dar encaminhamentos para a orientação educacional. Sabemos que muitos professores não estão recebendo formação adequada para isso. (VAGULA; RAMPAZZO; STEINLE, 2009, p. 84).

É a violência permitida pelo próprio poder público, ao passo que era de dever proteger o cidadão de toda aversão ao ser humano, seja ela como ou onde estiverem. Assim navega Mazzotta:

Situações de segregação, marginalização ou exclusão, de quem quer que seja, concretizam atitudes que se configuram como violência simbólica. [...] Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. (Mazzotta e D'antino, 2011, p. 379).

O cenário que se apresenta na atualidade não é de simples compreensão por toda sociedade. Crianças e adolescentes estão desorientados e sem qualquer perspectiva. A escola já não tem a mesma atração que nas décadas passadas. O professor já não é mais referência, a comunidade não apresenta programas de participação, e, o poder público, manchado pela política pessoal, interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem de

nossas e crianças e adolescentes. Ocorre, que nossa Constituição foi clara em seu art. 205, dispondo que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Esse dispositivo é regado pela seguinte doutrina:

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p.17).

Mas não é só isso, reconhecer necessidades, comportamento, culturas, também estão dentre os desafios constantes. Moura nos faz pensar com sua contribuição sobre o tema com a seguinte lição:

Dessa forma, reconhecer a identidade Surda positiva é permitir ao Surdo existir como sujeito participativo, enxergar possibilidades além da audição, compreender uma forma de se estruturar na e pela diferença, conhecer um ser humano essencialmente visual que assimila e produz cultura. (Moura, 2015, p.62)

Sobre a identidade e reconhecimento da comunidade

surda, além da falta de programas de atenção para um processo de ensino devidamente qualificado, assim como investimento e profissionalismo aos entes públicos responsáveis pela política de atenção, são inacessíveis e raros frente as demandas. Nesse compasso:

É inegável a importância social da educação e seu poder transformador de consciências mais críticas e solidárias, fortalecendo as relações da coletividade. A formação intelectual da população contribui para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos. A universalidade da educação é desafio de toda nação que clama pelo respeito da dignidade humana. (Mizuta, Quartiero, Cordioli, 2015, p. 79)

A cultura da exclusão, dos mecanismos de cultura individualista estão inaceitavelmente em nossa família, comunidade, dentre os demais espaços variados. Ocorre, que o poder público deve agir com responsabilidade com uma política eficaz e que torne essas pessoas com direito de exercer sua cidadania sem qualquer exceção. Com efeito, Perlin nos direciona na seguinte constatação:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social”. (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Devemos atentar que estamos tratando de seres humanos, e por uma questão muito específica, não havendo refúgio ou escudo para não impor práticas e comportamentos que vão constituir o indivíduo, seu crescimento social, cultural, econômico, atingindo aquilo que chamamos de cidadania em exercício. O cuidado nesse sentido deve ser redobrado. Essa percepção pode ser compartilhada na mesma linha de pesquisa de Kraemer, ou seja:

São as diversas condições sociais, econômicas, culturais, tecnológicas que interferem na constituição de cada indivíduo. A partir de suas interações e das condições que possibilitam essas interações, cada sujeito internaliza formas específicas de se relacionar com os outros, com o meio e com ele próprio [...]. (2012, p. 84),

Nesse vértice, investir em educação para essas crianças e jovens, é imprescindível para que estes possam exercer seus direitos básicos, e a atenção ao ensino deve ser desde o nascimento, para seu pleno desenvolvimento e com capacidade para enfrentar as dificuldades comuns a todos, somados ao comportamento de exclusão e violência que estão expostos. Nessa elucidação, importante a leitura da seguinte interpretação:

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as

lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua. Fernandes (2007, documento on-line).

Vislumbra-se, por oportuno, a escola tem de certa forma enfrentando essa questão por imposição, mas sem as condições que seriam necessárias para tanto. Busca-se então atrelar as crianças surdas apenas como diferentes, mas muito longe da roupagem de ser inferior ou deficiente, pois isso aumenta o cenário da violência.

Arrematando ao tema, Thoma, em sua constatação, traz a seguinte abordagem:

As escolas têm sido apontadas como o lugar onde as comunidades emergem, e muitos as defendem como sendo de crucial importância para uma educação bilíngue que reconheça a surdez como diferença linguística e cultural, pois é no encontro com outros surdos que as crianças surdas se percebem como diferentes e não como deficientes e inferiores. Quando isoladas e convivendo apenas com ouvintes, essas crianças tendem a se olhar e a se narrar de modo negativo, como sujeitos incompletos, deficitários, inferiores. (2012, p. 97).

Ainda, sobre a instituição escola:
ser para todos [...] todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. [...] Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. (TEODORO E SANCHEZ, 2006, p. 70-71).

Diante de todas as situações expostas e apontadas, não é

difícil perceber que por muitos anos essa discussão foi deixada de lado porque não tinha nenhuma conveniência política ou de benefício pessoal. Ocorre que não há mais como ignorar uma situação em que seres humanos, crianças e adolescentes em pleno desenvolvimento sejam prejudicados pela inércia política de um Estado opressor.

CONCLUSÃO

Como podemos observar, a Língua Brasileira de Sinais ainda que já devidamente estabelecida por lei brasileira, está muito longe de uma eficácia no campo material.

Não podemos compactuar que os alunos por exemplo, tenham como instrutores pessoas tão e somente voluntárias, ao ponto que o estado fica encolhido em propor uma política que sabe ser de sua competência.

Mas não é somente no campo da educação que necessitamos de uma implementação mais efetiva como política pública, pois, a situação requer um acompanhamento de perto do poder público, não deixando essas pessoas desassistidas à qualquer ângulo.

Isso porque, é notório que as pessoas surdas, ainda que com um melhor conhecimento de sua língua, sofrem muito no

campo da humilhação, do constrangimento, da falta de oportunidades no mercado de trabalho, por exemplo. São pessoas que devem como as demais, exercer seus direitos básicos, por uma cidadania que o proporciona uma vida digna, sendo respeitado independente da condição que se encontre. O respeito pela vida ao ser humano é inegociável, e a Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação, é essencial para que estes direitos sejam exercidos sem qualquer exceção.

A situação fica extremamente preocupante quando o Estado e o poder público, ficam à mercê de políticas pessoais e partidárias que violentam principalmente nossos jovens e crianças, como se fosse uma sentença irrecorrível e vitalícia para determina classe social.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LÁCERDA, C. B. F.de. SANTOS, L. F. dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação de surdos. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2013.

BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. 12. ed. ver. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em março de 2026.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília/DF.

_____. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em março de 2026.

_____. **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).

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

[2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em março de 2026.

CARVALHO, Adalberto Dias e BAPTISTA Isabel. **Educação Social. Fundamentos e estratégias.** Porto: Porto Editora, 2004.

CORDEIRO, S. P. R. L. (2014). **Ensino-Aprendizagem do**

Sujeito Surdo: um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2014.

CUSTÓDIO, André Viana; COSTA, Marli Marlene Moraes da; PORTO, Rosane Teresinha Carvalho. **Justiça restaurativa e políticas públicas: uma análise a partir da teoria da proteção integral.** Curitiba: Multideia, 2010.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas** considerações. Curitiba: SEED, 2007. Disponível

em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/su_eli_fernandes.pdf. Acesso em 25 março. 2026.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 1997.

KRAEMER, G. M. **Identidade e cultura surda.** In: LOPES, M. C. et al. (org.). **Cultura surda & libras.** São Leopoldo: Unisinos, 2012. p. 79–86.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377–389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>. Acesso em: 25 março. 2026.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro** / Hely Lopes Meirelles, José Emmanuel Burle Filho. – 43. ed. / atual. Até a Emenda Constitucional 99, de 14.12.2017. – São Paulo : Malheiros, 2018.

Cordioli, Quartiero e Mizuta. **Lições fundamentais de Direito**, v. II / Organizado por Alessandra Mizuta, Alexandre da Silva Quartiero e Leandro Cordioli. Porto Alegre: Paixão, 2015.

MOURA, Débora Rodrigues. **Módulo 1-introdução à surdez e à libras**. 2016.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: Skliar (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PINTO, Daniel Neves. **Características fonológicas**. SAGAH, 2019.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marlizete Cristina B.; VAGULA, Edilaine. **Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SANTOS, M. R. **Educação de surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes.** 2017. 137 f. Dissertação de mestrado em Letras e Artes. Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2017.

SARLERT, Ingo Wolfgang, **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 6. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

STROBEL, K. L. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEODORO, Antônio e SANCHEZ, Isabel. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos,** Revista Lusófona de Educação, 8. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006, p. 63-84.

THOMA, A. S. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo.** In: LOPES, M. C. et al. (org.). Cultura surda & libras. São Leopoldo: Unisinos, 2012. p. 79–86.

ZERBATO, A. P.; LACERDA, C. B. F. **Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural.** Revista Brasileira de Educação Especial.

CAPÍTULO 05

CULTURA, ÍNDIOS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

CULTURA, ÍNDIOS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Vania Renata Pereira Machado¹

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar aspectos históricos, culturais e educacionais sobre os povos indígenas no Brasil, desde a chegada dos portugueses que colonizaram o Brasil e tiveram encontro imediato com os índios ainda por volta dos anos de 1500 (mil e quinhentos). Esses ainda tinham seus próprios costumes, formas culturais distintas, concepções e meios de comunicação que foram praticamente extintos por força de uma ditadura da comunicação portuguesa. O modelo e a doutrina de colonização que os portugueses implantaram por mais de 400 (quatrocentos) anos, dizimaram culturas, comportamentos e formas de sobrevivência. A utilização da língua portuguesa foi utilizada majoritariamente como forma de controle total, inibindo a comunicação, o desenvolvimento e até

¹ Discente do curso de Ciências Sociais,

mesmo a existência. O fato é que, hoje, no exato momento, não estamos dando a importância necessária que o tema merece. Aliás, resta transparente que a discussão não é tema relevante, e enquanto isso, soluções efetivas para com os povos indígenas atravessam gerações. O investimento educacional como um direito e não como política assistencialista poderia auxiliar nesse processo.

Palavras-chave: Índios. Cultura e influência portuguesa. Educação.

ABSTRACT

This work aims to present historical, cultural, and educational aspects of the indigenous peoples in Brazil, from the arrival of the Portuguese who colonized Brazil and had immediate encounter with the indigenous people around the year 1500. These indigenous peoples still had their own customs, distinct cultural forms, conceptions, and means of communication that were practically extinguished by the Portuguese dictatorship of communication. The model and doctrine of colonization that the Portuguese implemented for over 400 years decimated cultures, behaviors, and ways of survival. The use of the Portuguese language was primarily employed as a form of total control,

inhibiting communication, development, and even existence. The fact is that, today, at this very moment, we are not giving the necessary importance to the topic. Indeed, it is clear that the discussion is not a relevant topic, and meanwhile, effective solutions for indigenous peoples are being implemented across generations. Educational investment as a right, and not as a welfare policy, could help in this process.

Keywords: Indigenous peoples. Culture and Portuguese influence. Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como escopo trazer elementos sociais, culturais e históricos da cultura indígena no território brasileiro. A história nos conta que mesmo antes da chegada do portugueses já havia ocupação do Brasil pelos povos originários. Foram os índios que ocupavam primeiramente esse território, qual mais tarde seria dominado facilmente pelos portugueses com a justificativa de colonização.

Não obstante, afora a discussão de quem realmente chegou primeiro nesse território, a verdade é que os portugueses tiveram grande predominância na cultura, língua e meios colonização, se apropriando e determinando aquilo que poderia permanecer com o que deveria ser extinto, inclusive as línguas locais dos

povos residentes.

Há de se reconhecer que os povos africanos trazidos como escravos para o Brasil, também tiveram contribuição significativa para a cultura brasileira e que por sua vez abastecem até hoje inúmeras tradições, religiões e as riquezas da culinária, ainda que na mesma forma dos índios, foram dizimados em todos os sentidos pelos portugueses.

Restou massacrante o modo como se concebeu a história, a cultura, e a própria educação no Brasil, observado que até por volta dos anos de 1950, não tínhamos maiores formas de desenvolvimento educacional, senão aquelas determinadas pelos nossos colonizadores portugueses.

Ainda, nos dias atuais, podemos facilmente observar que os povos indígenas sofrem sequelas e perdas incalculáveis dos tempos mais remotos, onde a civilidade andava distante do Brasil. Foram séculos de total exploração com os povos originários de tal forma que muitas culturas e costumes foram destruídas de forma inexplicável.

Não bastava apenas levar as riquezas naturais do país, como minérios e madeiras, mas exterminar também com riqueza cultural que hoje, sem qualquer dúvida, nos trariam inúmeras formas de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o

mundo. Imaginem que línguas e dialetos locais foram extintos em nome de controle e exploração.

Hoje, em que pese termos uma legislação moderna que protege o povo indígena de todas as formas, não encontramos meios adequados para preservar aquilo que restou e que é de propriedade desses povos. Mas afinal, porque o tema é tratado de forma tão rasa e ao mesmo sensacionalista? A dúvida que paira é se de fato temos interesse nesse assunto e a qual custo queremos enfrentá-lo. Certo é que nos custa muito caro esse debate, ao ponto que fugimos estrategicamente dele sob a justificativa que tudo está sendo feito ao tempo político e geopolítico.

2. POVOS INDÍGENAS E A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Com o início da colonização portuguesa em 1532, a língua portuguesa começa a ser utilizada em uma sociedade em que se falavam apenas as línguas indígenas. Esse fenômeno ocorre em, pelo menos, quatro momentos: o primeiro foi com a saída dos holandeses por volta de 1654. O segundo se permeia com a saída dos holandeses e com a chega da família real no Brasil em 1808. O terceiro, por sua vez, é com a chegada da família real e a guerra com a França por volta de 1826. O quarto período, já com a língua portuguesa como língua oficial, é que torna então sua utilização

obrigatória por todos, dizimando de vez as línguas locais e indígenas como forma de comunicação. (Paiva, Marcelo Whately [s.d.]). Ainda, sobre a exploração portuguesa aos índios, surge na Carta Régia de 13 de maio de 1808, determinando que:

Que sejam considerados como prisioneiros de guerra todos os Índios Botocudos que se tomarem com as armas na mão em qualquer ataque; e que sejam entregues para o serviço do respectivo Commandante por dez annos, e todo o mais tempo em que durar sua ferocidade, podendo elle empregar-o em seu serviço particular durante esse tempo e conserval-os com a devida segurança, mesmo em ferros, enquanto não derem provas do abandono de sua atrocidade e antropofagia... Propondo-me igualmente por motivo destas saudáveis providências contra os Índios Botocudos, preparar os meios convenientes para se estabelecer para o futuro a navegação do Rio Doce... assim como favorecer os que quizerem ir povoar aqueles preciosos terrenos auríferos, abandonados hoje pelo susto que causam índios Botocudos (...). 5 "....será indispensável usar da força armada, sendo este também o meio de que se deve lançar mão para conter e repelir as nações Apinajé, Xavante, Xerente e Canoeiro, não resta presentemente outro partido a seguir senão intimidá-las e até destruí-las, se necessário for, para evitar os danos que causam... Carta-régia de 1811.

Muito bem observado pelo professor Paiva, a forma como os portugueses utilizaram a própria língua para implementar seus desejos e ao mesmo tempo inibir a comunicação originária dos povos indígenas. Foram séculos de durabilidade tal modo de controle, sequestrando do índios e do Brasil culturas e costumes típicos de nosso país.

2.1 Cultura e Língua Portuguesa por Imposição

Por consequência, a língua portuguesa teve influência total tanto nas formas de comunicação, quanto no alcance de outros objetivos que eram de seu interesse. Notório que tanto os índios, como os escravos africanos não puderam expandir suas línguas, e por consequência não foram privilegiados em nenhum momento com a multiplicação de seus costumes, riquezas culturais, religiosas e de culinária.

Eram raríssimas oportunidades que se deixaram sobressair os costumes e culturas indígenas, que por vezes foram aparecendo com ajuda e auxílio do povo africano que vivia em condições subalternas e necessitavam de comunhão de esforços para ter alguma dignidade.

Isso se confirma inclusive com a expulsão dos padres jesuítas que de forma ou outra tentavam levar ensinamentos para os índios, frente ao grande poder dos portugueses que dominavam o território e as demais pessoas que habitavam, ao passo que ali era mantido apenas os desejos da coroa. A própria linguagem Tupi representava esse cenário. Vejamos a seguinte lição:

O tupi foi escolhido, já em 1549, ano da fundação da

cidade de Salvador da Bahia, pelos jesuítas para a catequização dos índios. Foi essa língua, na variedade tupinambá da região de Salvador, que os primeiros padres, Manuel de Nóbrega e, mais ainda, João de Azpilcueta Navarro, aprenderam e ensinaram ao jovem José de Anchieta, chegado ao Brasil em 1553 para participar dos trabalhos de catequese. (Volker Noll e Wolf Dietrich, 2010, p.82)

Os jesuítas, na tentativa de catequizar os índios e garantir algum aprendizado aos povos indígenas, não perduraram muito tempo, pois a doutrina e domínio português foi tão presente que não se desenvolveu qualquer forma de educar mais efetivo. Os Tupis por exemplo, tinham o tupinambá como uma língua importante e necessária, mas se extinguiu com seu povo, senão vejamos:

As páginas precedentes mostram que o contato com os brancos teve efeitos letais para os Tupinambá. Primeiramente, foram desalojados de suas posições na biosfera pelos portugueses. Em consequência, abandonaram o litoral e as regiões mais férteis de seu primitivo habitat. Mais tarde precisaram tentar migrações mais extensas, abandonando as terras do Rio de Janeiro e da Bahia. Os grupos tribais Tupi que se fixaram no Maranhão, no Pará e na Ilha de Tupinambarana tiveram posteriormente o mesmo destino. Em todos esses lugares, os que persistiram em contato com os brancos foram exterminados lentamente (FERNANDES, 1948, p. 53).

Nesse sentido, ao limitarmos a utilização de um dialeto, ou uma língua específica, ou ainda usurpar sua utilização por seus nativos, temos que ela por si só já demonstra que é muito mais que mera forma de comunicação, ela expressa muito mais que o simples contato, senão vejamos:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano. (Vygotsky 1991, p. 130)

Fica evidente que a formatação exigida na época era pela extinção de toda e qualquer forma senão da língua portuguesa. Isso foi tão significativo que se analisarmos os quatro momentos acima descritos, passamos quase 400 (quatrocentos) anos inibidos toda e qualquer forma de propagar culturas riquíssimas, estas conhecidas dos povos originários e que poderiam ter maiores alcances com troca de experiências e costumes trazidos pelos povos africanos que chegaram ao Brasil na mesma época para trabalharem como escravos. Sobre a chegada dos povos portugueses, ainda é possível constatar que:

[...quando o índio passou a ser um verdadeiro obstáculo à colonização, (...) os colonos e a Coroa portuguesa acharam por bem ter chegado a hora, por meio dos seus porta-vozes oficiais ou oficiosos, de alertar as consciências cristãs e piedosas para o grau de incivilização dos aborígenes, para as práticas antropofágicas e para o obstáculo que representavam para a propagação da fé, que o mesmo é dizer para a colonização e para a expansão territorial dos europeus. (PINTO, 1992, p. 58)

Os portugueses se aproveitavam dos povos indígenas de todas as formas para se apropriar de tudo e de todos. Os Tupis

que tinham o tupinambá como língua local, também tiveram suas culturas e costumes adjudicados, ao passo que foram saqueados na sua própria forma de se comunicar. Bomfim enriquece a discussão com a seguinte constatação:

Dos tupis, aproveitaram os portugueses, não só os mantimentos imediatos, como sementes e a mesma prática agrícola: a derruba, queimada e coivara, ainda em uso na nossa lavoura arcaica, eram do gentio selvagem, nas mesmas formas de agora. (...) Abundantemente agrícolas, os tupis, tão sedentários já eram, que as suas edificações nunca duravam menos de quatro anos. Junte-se, agora, à boa experiência da terra, a excelência da escolha das povoações (Bomfim, 1997, pp. 151-152).

Vejam que os nossos colonizadores se apropriavam de tudo que lhes cabia como proveito, porém sem tratar os verdadeiros donos com o cuidado que mereciam. Restam mais uma vez explorados diante de seus mantimentos, suas produções, até mesmo suas edificações. Mas não parou por aí, outras foram as interferências.

2.2 Religião, Folclore e Culinária

Frente a colonização dos portugueses no Brasil, após a imposição e oficialização da língua portuguesa que se perpetuou sobre o Brasil, temos que dar atenção também as questões de cunho religioso que se deram com grande complexidade. Pois o catolicismo foi outro instituto que teve raiz dos portugueses. As

festas e procissões foram adotadas também no Brasil, como a festa junina, por exemplo. Personagens folclóricas da cuca, lobisomem e o bicho-papão também foram folclores que o Brasil adotou no período colonial. Além das questões religiosas, o Brasil também adotou o carnaval e a festa junina como festas comemorativas. Importante destacar que esse período também chegou no campo da culinária, como é o exemplo da feijoada, pratos com bacalhau e a cachaça. (Paiva, Marcelo Whately [s.d.]

Frente as imposições impostas, tivemos um alento de caráter efetivo somente com o advento da Constituição Federal em 1988, ou seja, passados quase cinco séculos, rompendo de vez com a ditadura. Dentre outros direitos e garantias, o legislador reservou campo especial para proteção dos índios.

3. ÍNDIOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88

A Constituição Federal de 1988 foi o grande marco democrático de um estado que rompeu totalmente com o regime ditatorial. Foi nesse momento que a sociedade decidiu por se distanciar com o regime autoritário para um novo momento, que se deu em 1988 com aquela carta que chamamos de republicana. Sobre constituição de 1988, Carvalho (2002), afirma que “no auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de

cidadã”. Nesse sentido, temos a seguinte constatação do professor Capez, senão vejamos:

A Constituição Federal brasileira, em seu art. 1º, caput, definiu o perfil político- constitucional do Brasil como o de um Estado Democrático de Direito. Trata-se do mais importante dispositivo da Carta de 1988, pois dele decorrem todos os princípios fundamentais de nosso Estado. (Capez, 2019, p. 51)

Notório que a constituição federal não economizou nos direitos e garantais constitucionais quando tratamos sobre o índios. Tamanho reconhecimento se fez necessário devido aos séculos em que esses povos tiveram suprimidos todos os seus direitos, inclusive aqueles que hoje chamamos de direitos fundamentais. Crenças, tradições e costumes passam a ser protegidos na seguinte normativa constitucional:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Para Sarlet, (2008, p. 59), “onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas inexiste a dignidade da pessoa humana”.

Nesse momento, então, como verificamos, os povos que foram não só prejudicados com um regime afrontoso e delicado na época colonial, agora surgem como seres ávidos a uma nova

forma de convivência. A constituição, a grande guardião do sistema democrático, avançou significativamente sobre a temática, trazendo ao menos segurança jurídica para o tema. Para BANIWA, (Gersem, 2010 p.42) “O Brasil está vivendo um momento importante na atualidade, na medida em que percebemos novas possibilidades, com avanços das políticas trazidas a partir da Constituição de 1988”.

Não somente e para isso, além de todos os direitos já previstos, também fez previsão para que estes pudessem participar dos processos educacionais comuns a todos, ao passo que devemos proporcionar cidadãos que exerçam sua cidadania de forma efetiva e democrática sem ressalvas. Dentre os direitos fundamentais previstos no novo marco constitucional, podemos sustentar a educação como sendo um desses direitos.

3.1 O Direito Social da Educação

Quando falamos em educação, logo podemos dialogar com um direito universal. Foi assim que o legislador em consonância com as demais previsões constitucionais, reservou um artigo próprio que garante a todos a educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. E foi no seu art. 205 que ela tomou envergadura, senão vejamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais a mais, a matéria trazida vai muito além de uma visão singular de educação. Para Piaget, (2002, p. 33), “o direito à educação (...) implica algo mais que um direito a adquirir conhecimentos”, ocasião em que podemos trazer à baila a seguinte constatação constitucional. Nessa sistemática a constituição adverte que:

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (grifamos)

Fica sedimentado que a previsão do direito à educação não ficou isolado dentro do vértice legal. Seu poder de transformação foi reconhecido no documento mais importante em nossa República Federativa, ao passo que a doutrina mais inteligente discorre que:

É inegável a importância social da educação e seu poder transformador de consciências mais críticas e solidárias, fortalecendo as relações da coletividade. A formação intelectual da população contribui para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos. A universalidade da educação é desafio de toda nação que clama pelo respeito da dignidade humana. (Mizuta, Quartiero, Cordioli, 2015, p. 79)

É hígida a doutrina que mostra que educar vai muito mais além de buscar conhecimentos, e, é por isso que o exercício da cidadania persegue muito mais que somente o direito ao conhecimento. Quanto ao direito específico de educação aos povos indígenas, não restam maiores dúvidas da proteção constitucional que este foi revelado pela carta maior.

3.2 Educação Indígena

Depois de aprovada a Constituição Federal/88, surgem então outros documentos que regulamentam a política da educação indígena como direito e não como instituto assistencialista. Podemos citar as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, por exemplo, foram recepcionadas pela Constituição Federal, não se esquivando ao fazer previsão clara sobre o direito a educação infantil aos povos indígenas, respeitando toda e qualquer diferença sociocultural. Nesse arremate, dispomos que:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. (BRASIL, 2012, p. 37)

A educação infantil é tão enfatizada não somente para os povos indígenas mas também para todas as crianças, observado

que é nesse momento que está em pleno desenvolvimento, sobremaneira que a formação futura depende de educação de qualidade. É inarredável o dever do Estado em propor todos os cuidados protegendo integralmente as crianças, elas indígenas ou não, utilizando o braço da educação para isso. Nesse mesmo entendimento:

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro. (MUNDURUKU 2009, p. 22).

A doutrina acima nos tira do conforto e nos propõe a aprofundar o estudo da cultura no contexto histórico, com um único objetivo de estarmos formando cidadão com a capacidade mínima de enfrentar problemáticas e conceitos que não preservam a veracidade. Nesse compasso, temos a seguinte lição:

[...] as escolas capricham na decoração, no enfeite, nos indiozinhos, na exposição, no ensaio da música da Xuxa, “Índio fazer barulho”. E depois os pais das crianças, pintadas com duas faixas vermelhas no rosto, com um cocar feito de cartolina, uma saia de garrafa pet, porque é ecológico, saem felizes da escola porque finalmente lembraram a presença do índio. Está na hora de rompermos com isso. Precisamos começar a chamar esses povos pelo nome, dizer quem eles são de fato, onde estão, como vivem, e porque, na nossa contemporaneidade, existe um massacre dessas populações. (MUNDURUKU, 2016, n.p.)

Não raramente, nos deparamos com discursos que

teoricamente enfrentam o passado da exclusão e do massacre contra as populações indígenas. Não é demais lembrar que aquilo que chamamos de colonização, não teve aquilo que chamam de simbologia, mas sim um tempo quase que inacabável que perduraram mais de quatro séculos.

Não há dúvidas sobre a ancoragem do tema nas escolas, apenas devemos atentar a forma como se trabalha o tema, para que não seja apenas algo superficial, pois conceitualmente e legalmente estamos aparelhados, senão vejamos:

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. (MEC, BRASIL, 2007, p. 9)

Dentro desse propósito, entende-se que os direitos e garantias dos povos indígenas não demonstram fragilidade dentro do contexto legal educacional. Na verdade, a história deve ser aprofundada ou trazida da forma crítica, que para que possamos fazer uma leitura imparcial dos fatos históricos, tirando conclusões baseadas em autenticidade. Aliás, constata-se que:

Por conta disso, não basta apenas inovar os discursos e aprofundar as críticas. Para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, é necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas instituições, nas pessoas, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas que alimentam e reproduzem

percepções e práticas políticas limitadas, contraditórias e equivocadas, no que tange a lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de lutas dos seus povos. (BANIWA, Gersem, 2010 p.42)

Por vezes, temos a impressão que a melhor alternativa é passar uma borracha nesse passado que de certa forma nos assombra e que tentamos fugir dele de tal maneira como se não existisse. Mas, definitivamente, não pode ser essa a melhor forma de enfrentamento aos problemas históricos que nos atormentam por desde sempre. Para uma melhor compreensão do tema, repisamos no seguinte conceito:

O Brasil, diferentemente de outros países do continente americano, tem avançado muito pouco no debate e no exercício de uma sociedade ou Estado multicultural. A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue. (BANIWA, Gersem, 2010 p.43)

Não podemos tratar essa realidade como um folclore que o passado deixou de herança. Precisamos ir muito além de discursos e mais discursos, da ideia de preservação do patrimônio por terceiros que não pelos mais interessados, ou seja, os índios. A preservação de seus costumes e culturas está diretamente ligado ao investimento educacional, com uma costura necessária de investimentos públicos. Nessa toada.

(BANIWA, Gersem, 2010 p.43):

Enfim, é fundamental lutar para que os indígenas deixem de ser vistos e considerados como meiorasileiros, súditos de segunda categoria, subcidadãos, para serem cidadãos de fato. Nesse sentido, as organizações indígenas e lideranças indígenas como agentes de diálogo, mesmo com todos os problemas, são relevantes e vitais para a garantia e o avanço dos direitos indígenas no Brasil, para os quais o escola é um poderoso potencial de transformação e empoderamento técnico e político de velhas e novas gerações de lideranças e cidadãos indígenas.

Foram vidas, foram culturas, foi destruição de um povo como um todo. Renegamos a história sem uma justificativa plena, da mesma forma que a estudamos de forma rasa. Seria simples se esse tempo não representaria efetivamente 450 (quatrocentos e cinquenta) anos de um país com 500 (quinhentos) anos.

4. CONCLUSÃO

Diante de todo exposto, fica registrado que desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, perdurou por séculos trazendo consigo enormes prejuízos para os povos indígenas. Podemos dizer que esse tempo foi muito danoso para os povos originários, visto que suas culturas e costumes foram amplamente ignoradas ao passo de serem objeto de extinção.

Em que pese a língua portuguesa ser decretada como oficial somente alguns séculos depois do início da colonização, os índios não tiveram a oportunidade de dar continuidade para utilizar suas línguas locais, dificultando a comunicação entre eles e conseqüentemente suas formas de conviver e se organizar.

Não seria demais dizer que a utilização da língua portuguesa foi uma forma de controle e expansão de poder dos colonizadores portugueses, fato esse que resultou em prejuízos incalculáveis para a soberania dos povos indígenas que tiveram subtraídas suas culturas e costumes.

Podemos dizer que a relação da língua portuguesa com as línguas locais foram muito mais que uma simples colonização, pois os reflexos são sentidos até os dias de hoje. Fica evidente que existiram todas as formas de destruição da cultura indígena, seja pela escravidão, sobressaindo as ditaduras portuguesas da língua, culinária, religião e artísticas. Por derradeiro, Rocha Pinto, arremata:

[...] se vai perdendo a imagem do índio brasileiro, que nunca chegou a ser honrado pelos portugueses com um verdadeiro trabalho de cariz etnográfico (...), com a agravante de que não foram (...) eles, os selvagens, que mudaram. Quem mudou fomos nós e se quisermos precisar, para alívio das consciências, foi a nossa imagem deles que nunca chegou a construir-se, porque disso não fomos capazes ou porque de tanto fomos impedidos. (PINTO, 1989, p. 238)

Com efeito, tão e somente após vários séculos, em uma tentativa de romper com o tempo de Brasil colônia singularmente na questão linguística, cria-se então uma nova forma de comunicação que não está, ao menos parcialmente vinculada ao português de Portugal. Ainda que seja um pequeno movimento revirado pela língua, já demonstra que a capacidade de criação da norma culta da língua não está restrita aos povos colonizadores. Bagno nos traz esperança com o seguinte ensinamento:

Do ponto de vista linguístico [...] a língua falada no Brasil já tem uma gramática – isto é, tem regras de funcionamento – que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Por isso os linguistas (os cientistas da linguagem) preferem usar o termo português brasileiro, por ser mais claro e marcar bem essa diferença.” (BAGNO, Marcos, 2001, p.24).

Diante de todos os equívocos demonstrados, seja pela busca de independência ou até mesmo pela criação de uma cultura própria, e por termos uma gramática distinta, começamos então a usar nossas próprias regras, revogando a tese de dependência total de outras nações, o que deveria ser regras em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. Preconceito Linguístico – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

Bomfim, M. (1997). **O Brasil na América – caracterização da formação brasileira** (2a ed.). Rio de Janeiro: Topbooks.

BRASIL. Cadernos SECAD 3. Brasília, DF. Abril de 2007. MEC.

Carta Régia de 1808.
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anteriores/1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html/acessoem 26/02/2026

Capez, Fernando. **Curso de direito penal, volume 1**, parte geral : arts 1º a 120 / Fernando Capez. 23. ed. - São Paulo : Saraiva Educação 2019.

Carvalho, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Constituição da República Federativa do Brasil. 55ª edição, atualizada, 2018. Saraiva.

Cordioli, Quartiero e Mizuta. **Lições fundamentais de Direito**, v. II / Organizado por Alessandra Mizuta, Alexandre da Silva Quartiero e Leandro Cordioli. Porto Alegre: Paixão, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da USP, 1952.

BANIWA, Gersem. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTADO E MOVIMENTOS SÓCIAIS. Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, D. O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp. [disponível em <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/> acesso em 18/02/2026].

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. **O português e o Tupi no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PAIVA, Marcelo Whately [s.d.]. **Língua Portuguesa – CONTEXTO HISTÓRICO.**

Piaget, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PINTO, João da Rocha. O olhar europeu: a invenção do índio brasileiro. In: PAULINO, Francisco Faria (Org.). Nas vésperas do mundo moderno: Brasil. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1992.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012.
Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
[disponível em <https://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena-acesso> em 18/02/2026.]

SARLERT, Ingo Wolfgang, **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 6. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso aberto, 5
Administração pública, 110
Agente penitenciário, 57, 60, 64
Aparelhamento legal, 117
Aprisionamento, 60, 61, 63
Assistência educacional, 19
Atividade administrativa, 110
Autocuidado, 58
Autoria, 7, 58, 63

C

Cárcere, 14, 15, 16, 56, 57, 59, 61, 63, 64
Cidadania, 54, 113, 114
Círculos de Construção de Paz, 46
Código Civil, 8

Código Penal, 8

Colonização, 113, 117
Constituição Federal de 1988, 15, 19, 20, 110, 113, 114, 124
Controle de sintomas, 63
Cuidado, 56, 58, 60, 63, 64
Cuidado de si, 57, 60, 63

D

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 33
Desafios estruturais, 14, 15, 16, 21
Dignidade humana, 14, 33, 124
Direito à vida, 110
Direito de edição, 6
Direitos autorais, 5, 8
Direitos fundamentais, 114,

124
Direitos humanos, 14, 33,
109
Dispositivo de controle, 60
Divisão sexual do trabalho,
62

E

Educação, 14, 15, 16, 114,
115, 116, 124
Educação básica, 124
Educação escolar indígena,
124
Educação prisional, 14, 15,
16
Ensino Fundamental, 54
Ensino na saúde, 56, 57, 58,
60, 61, 63
Escrita autoral, 57, 60, 63
Escolarização, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 21
Estado democrático, 33, 113

Estigmas, 15, 16, 17, 18, 19,
21
Exclusão educacional, 17,
18, 117

F

Formação profissional, 19
Fundamentos jurídicos, 14

G

Globalização, 33, 109

I

Índice remissivo, 9, 125
Indivíduo, 112, 113
Instrução escolar, 19
Interesse público, 110

J

Justiça, 46, 47, 54
Justiça Restaurativa, 46, 54

L

Lei de Execução Penal, 15, 19

Libras (Língua Brasileira de Sinais), 109, 111

Licença Creative Commons, 5

M

Marco constitucional, 114

Material didático, 21

Mecanismos de transformação, 15, 16

Medicalização, 60, 63

Metodologia qualitativa, 58

O

Ordem social, 33

P

Pedagogia freireana, 59, 60

Pessoa privada de liberdade,

14, 56, 57, 59, 61

Pesquisa-intervenção, 58

Planejamento contínuo, 15, 16, 17, 18, 19, 21

Policia penal, 14, 56, 57, 59, 64

Políticas públicas, 14, 15, 33

Povo africano, 113

Povos indígenas, 113, 115, 117

Princípio da eficiência, 110

Prisão, 17, 18, 59, 60, 61, 62

Produção de subjetividade, 58, 59, 63

Promoção da saúde, 57, 58, 59, 60, 63

Punitivismo, 33

R

Reincidência criminal, 14, 15, 16

Remição de pena, 19, 62

Ressocialização, 3, 4, 10, 13,
14, 15, 16, 17, 18, 62

S

Saúde mental, 63

Segurança jurídica, 113

Sistema penal, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 56, 57, 62, 64

Subjetivação, 57

Superlotação, 15, 16, 21

T

Trabalho prisional, 61, 62

Tratamento penal, 57

V

Violência institucional, 15,
16

Vulnerabilidade social, 17,
18, 33

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

