

ASA-PALAVRA

Faculdade Asa de Brumadinho - Ano XXIII - Número 44 - 2026



Burne-Jones, Edward. Teseu no labirinto do Minotauro, 1861. Gravura, 255 mm de largura x 261 mm de altura. Museu e Galeria de Arte de Birmingham, Inglaterra. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edward_Burne-Jones_-_Tile_Design_-_Theseus_and_the_Minotaur_in_the_Labyrinth_-_Google_Art_Project.jpg. Acesso em 19 jun. 2026.



©

Cléver de Oliveira Júnior

Erika Helen Dias

Huener Silva Gonçalves

Jorge Luiz Cândido Caldeira

Josiane dos Santos Cardoso

Letícia da Silva Reis

Lorena Sousa Santos

Lucas Azevedo de Lima

Lúcio Alves de Barros

Pedro Ivan dos Santos Ferreira

Rafael Tallarico

Vagner Luciano Coelho de Lima Andrade

Virgínia Pacheco do Amaral Bispo

Colaboradores

Textos

Cléver de Oliveira Júnior

Erika Helen Dias

Huener Silva Gonçalves

Jorge Luiz Cândido Caldeira

Josiane dos Santos Cardoso

Letícia da Silva Reis

Lorena Sousa Santos

Lucas de Azevedo Lima

Lúcio Alves de Barros

Pedro Ivan dos Santos Ferreira

Rafael Tallarico

Vagner Luciano Coelho de Lima Andrade

Virgínia Pacheco do Amaral Bispo

Organização e Coordenação Editorial

Sofia Martins Moreira Lopes – Doutora em Estudos Linguísticos – professora universitária

E-mail: sofiamoreira@gmail.com

Comissão Editorial

Sofia Martins Moreira Lopes

Conselho Editorial

Huener Silva Gonçalves

Lúcio Alves de Barros

Sofia Martins Moreira Lopes

Revisão Geral

Sofia Martins Moreira Lopes

Revisão Específica

Responsabilidade de cada autor

Projeto Gráfico

Cristina Baía Marinho

Concepção de capa e folhas de seção

Sofia Martins Moreira Lopes e Huener Silva Gonçalves

Asa-Palavra/Faculdade ASA de Brumadinho.
v. I. n. 44 jan./jul. 2026: Faculdade ASA, 2026.
Ano XVIII

ISSN impressa 18062857
SSN eletrônica: 26753685
I. Ensino Superior-Periódicos, I. Faculdade ASA
de Brumadinho.

CDU: 378

APRESENTAÇÃO

A imagem de Teseu enfrentando o labirinto nos lembra que algumas jornadas são tão antigas quanto a própria humanidade. Mais do que derrotar o Minotauro, o herói precisa lidar com a incerteza da novidade de cada passo a ser dado, o medo de se perder e a coragem de seguir adiante quando o caminho não está claro. Não é difícil reconhecer algo de nós mesmos nessa história. Em um mundo marcado por mudanças rápidas, novas tecnologias e desafios cada vez mais complexos, também somos chamados, todos os dias, a encontrar nossos próprios caminhos.

Essa experiência ganha ainda mais significado quando dialoga com a poesia “Labirinto”, de Jorge Luis Borges. Em seus versos, o labirinto deixa de ser apenas um lugar e passa a representar a própria vida, cheia de perguntas, desvios e possibilidades. Muitas vezes, buscamos respostas simples para questões que não são simples. Dos impactos da inteligência artificial às preocupações ambientais, das transformações nas relações humanas às incertezas sobre o futuro, seguimos percorrendo caminhos que exigem reflexão, sensibilidade e disposição para aprender.

É justamente nesse percurso que a educação, a leitura e a cultura revelam seu valor. Elas não oferecem atalhos, mas ajudam a iluminar a caminhada, ampliando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Cada texto lido, cada ideia compartilhada e cada conhecimento construído coletivamente pode servir como um fio orientador em meio às complexidades do presente. É com esse espírito que emerge essa edição de Asa Palavra na segunda metade de 2026.

*Sofia Martins Moreira Lopes
Huener Silva Gonçalves*

LABIRINTO

Jorge Luis Borges

Não haverá uma porta. Já estás dentro,
Mas o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem muro externo nem secreto centro.

Não penses que o rigor do teu caminho
Que fatalmente se bifurca em outro,
Que fatalmente se bifurca em outro,
Terá fim. É de ferro o teu destino

Como o juiz. Não creias na investida
Do touro que é um homem cuja estranha
Forma plural dá horror a essa maranha

De interminável pedra entretecida.
Não virá. Nada esperes. Nem te espera
No escuro do crepúsculo uma fera.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 3

Sofia Martins Moreira Lopes, Huener Silva Gonçalves

Labirinto 4

Jorge Luis Borges

SEÇÃO 1 – VIOLÊNCIA – CRIMES CIBERNÉTICOS – SEGURANÇA PÚBLICA..... 7

As manifestações da violência: um estudo sobre professores em uma escola pública em Belo Horizonte (mg)..... 8

Virgínia Pacheco do Amaral Bispo, Lúcio Alves de Barros..... 8

Responsabilidade penal da inteligência artificial nos crimes cibernéticos: limites da imputação penal e proposta de corresponsabilidade tecnológica 23

Letícia da Silva Reis, Lucas Azevedo de Lima, Pedro Ivan dos Santos Ferreira

Sandbox regulatório aplicado à segurança pública em Minas Gerais: uma leitura da governança experimentalista como alternativa institucional ao modelo reativo de policiamento..... 34

Jorge Luiz Cândido Caldeira, Lúcio Alves de Barros

SEÇÃO 2 – EDUCAÇÃO – INCLUSÃO ESCOLAR – CULTURA 54

Cultura hip hop na escola: arte, cultura, alteridade e educação no CEFET-MG 55

Lorena Sousa Santos, Cléver de Oliveira Júnior, Huener Silva Gonçalves

Quando a inclusão se torna uma agressão? Reflexões necessárias sobre as políticas públicas e a violência simbólica por trás da inclusão 69

Erika Helen Dias

Revisão bibliográfica da temática histórica da educação matemática: uma interface pedagógica entre as disciplinas de Matemática e História..... 84

Josiane dos Santos Cardoso, Vagner Luciano Coelho de Lima Andrade

SEÇÃO 3 – REVOLUÇÃO AMERICANA – RECONSTRUÇÃO 99

Fazendo a história: duzentos e cinquenta anos da revolução americana (1776-2026).

E o Brasil?

Making history: two hundred and fifty years of the american revolution (1776–2026).

And Brazil? 100

Rafael Tallarico

A proposta de reconstrução de alcatraz e a raison d'état: uma leitura à luz de

Henry Kissinger..... 126

Rafael Tallarico

SEÇÃO I

VIOLÊNCIA – CRIMES CIBERNÉTICOS – SEGURANÇA PÚBLICA



AS MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE (MG)

Virgínia Pacheco do Amaral Bispo¹

Lúcio Alves de Barros²

Resumo: o artigo apresenta uma parte da pesquisa efetuada em uma escola estadual em Belo Horizonte (MG). A temática é a violência escolar, notadamente a que atinge os professores e a direção. Há tempos o fenômeno das violências vem se firmando no cenário social e nada ou pouco se fez nos últimos dez anos. A novidade de agora é evitar o avanço do tráfico nas proximidades da escola e colocar policiais no interior dela. O fato é que os professores tem a ciência das violências e o artigo destaca as manifestações elencadas pelos mestres como a violência verbal, a violência física, a violência psicológica, o ostensivo bullying, a violência patrimonial, a institucional e a simbólica. Tais manifestações demonstram a complexidade do fenômeno e a urgência de ações integradas que promovam uma cultura de paz nas escolas. A conclusão sustenta a importância do envolvimento da comunidade e a construção de um ambiente que valorize a escuta, o respeito e a cooperação.

Palavras-chaves: educação, professores, violência

Abstract: This article presents part of a study conducted at a state school in Belo Horizonte (MG). The subject is school violence, particularly violence directed at teachers and the school administration. The phenomenon of violence has long been established in the social landscape, yet little to nothing has been done about it over the past decade. Recent measures have focused on curbing the spread of drug trafficking near the school and stationing police officers inside the premises. Teachers are well aware of this violence, and the article highlights the forms identified by them, such as verbal, physical, and psychological violence, overt bullying, and violence against property, as well as institutional and symbolic violence. These manifestations demonstrate the complexity of the phenomenon and the urgent need for integrated actions that foster a culture of peace in schools. The con-

1 Policial Militar da PMMG. Professora na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, Bacharel em Direito, pós-graduada em ciências criminais pela PUC/MG e Mestre em Segurança Pública e Cidadania pela UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

2 Professor da Faculdade de Educação e do Mestrado Profissional em segurança Pública e cidadania da UEMG. Mestre em Sociologia pela UFJF. Doutor em Ciências Humanas pela UFMG.

clusion emphasizes the importance of community involvement and the creation of an environment that values listening, respect, and cooperation.

Keywords: education, teachers, violence

Introdução

Nos últimos anos, episódios de ataques violentos em escolas têm ganhado visibilidade midiática em diversas partes do mundo, revelando um fenômeno alarmante que desafia as instituições educacionais, os sistemas de segurança e as políticas públicas. Esses ataques, frequentemente protagonizados por adolescentes e jovens, alunos ou ex-alunos, em geral envolvem o uso de armas de fogo ou objetos letais, resultando em mortes, feridos e traumas em toda comunidade. Embora tenham surgido com maior repercussão nos Estados Unidos, tais eventos já se disseminaram em outros países, inclusive no Brasil. Nos EUA dois casos emblemáticos como o massacre em Columbine High School, em 1999, e o ataque em Sandy Hook Elementary School, em 2012, marcaram a sociedade norte-americana. Esses episódios impulsionaram debates sobre o controle de armas e a segurança escolar, ainda que as medidas implantadas não tenham sido eficazes na contenção da recorrência desses eventos.

No Brasil, embora o acesso legal a armamentos seja restrito por normativas como o Estatuto do Desarmamento (Lei nº 10.826/2003), o país vivencia um crescimento de episódios de violência em ambientes escolares. Nas últimas décadas, o país testemunhou um crescimento nos episódios de violência dentro de instituições de ensino, com destaque para ataques armados praticados por estudantes ou ex-estudantes. Um dos marcos dessa escalada foi o ataque à Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo (RJ), ocorrido em abril de 2011. Na ocasião, doze adolescentes foram assassinados por um ex-aluno, que invadiu a escola armado e disparou contra os estudantes. O episódio chocou o país e eclodiu um ciclo de violência escolar letal, até então incomum no contexto brasileiro, motivando debates sobre bullying, saúde mental e políticas de segurança escolar. Anos depois, em 2019, o país voltou a se comover com o massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), onde dois jovens armados mataram cinco alunos, duas funcionárias e um comerciante. O ataque foi inspirado em massacres anteriores, como o de Columbine (EUA), com evidências de que os autores estavam inseridos em fóruns digitais promotores de violência e ódio nas escolas. Os casos de Suzano e Realengo mostram a inexistência de protocolos de segurança escolar, notadamente quando existe a radicalização digital de jovens, a naturalização da violência nas redes sociais e a ausência de políticas públicas de prevenção.

Segundo o Relatório de Incidentes de Violência nas Escolas Brasileiras (MJSP, 2023), entre 2002 e 2023 foram registrados 26 ataques violentos em escolas, sendo que 16 ocorreram nos últimos cinco anos, o que demonstra um agravamento recente. O mesmo relatório indica que 85% dos ataques foram premeditados, 56% dos autores eram estudantes ou ex-estudantes e que muitos deles estavam inseridos em comunidades digitais que incentivam a misoginia, o ódio à escola e o culto a massacres anteriores. Dentre os episódios mais brutais, destaca-se o ataque à creche Cantinho Bom Pastor, em Blumenau (SC), em 2023, que resultou na morte de quatro crianças com golpes de machadinha. Esses dados destacam uma conjuntura de urgência de políticas públicas no intuito de enfrentar as violências na escola, incluindo a regulação das plataformas digitais e o fortalecimento da educação para a paz.

A análise dos perfis dos agressores revela semelhanças importantes com o padrão observado em outros países: geralmente jovens do sexo masculino, com histórico de sofrimento psíquico, exclusão social e vínculos com grupos extremistas online. A internet funciona como catalisadora de processos de radicalização silenciosa, favorecendo a legitimação simbólica dos ataques. Esses eventos não aparentam ser desvios isolados. Ao contrário, podem ser compreendidos como a radicalização de processos acumulados de incivilidade, indisciplina e exclusão que se instauram na dinâmica escolar cotidiana. Abramovay (2023) destaca que muitos dos autores de ataques se sentiam rejeitados, invisibilizados e sem pertencimento no espaço escolar, o que denota questões de acolhimento e proteção. Tais fragilidades criam um terreno fértil para a erosão do vínculo com a escola e a adesão a discursos destrutivos. Estudos como o *Raio-X dos Ataques às Escolas no Brasil* (MJSP, 2023) demonstram que, embora o número de atentados em instituições de ensino ainda seja inferior ao observado em países como os Estados Unidos, a frequência desses eventos tem se destacado nos últimos 10 anos. A diferença central entre os dois contextos reside nos fatores que favorecem a eclosão dos ataques: nos Estados Unidos, por exemplo, existe uma ampla disponibilidade de armamentos. No Brasil os episódios de violência extrema nas escolas estão associados à ausência de políticas intersetoriais de prevenção, à negligência institucional e ao avanço do discurso de ódio em ambientes digitais.

Segundo o relatório do MJSP (2023), 85% dos ataques registrados no Brasil entre 2002 e 2023 foram premeditados e grande parte dos autores eram estudantes ou ex-alunos das próprias instituições. Esses dados revelam a influência de fatores como a exclusão escolar, a ausência de vínculos afetivos no ambiente educativo e a vulnerabilidade juvenil diante de narrativas extremistas que circulam nas redes sociais. No entanto, as respostas do Estado brasileiro são pontuais e reativas e estão longe da constituição de uma política nacional integrada de prevenção à violência escolar e regulação digital.

Nos últimos anos, segundo reportagem da Rede CNN Brasil (2025), Minas Gerais, em especial a capital Belo Horizonte, tem registrado episódios preocupantes de violência em ambiente escolar, revelando uma crescente insegurança nesses espaços. Em junho de 2024, um estudante de 13 anos esfaqueou dois colegas durante o recreio na Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, localizada no bairro Ipiranga, sendo os feridos encaminhados ao Hospital. Já em maio de 2025, uma aluna de 14 anos foi morta por um colega de classe com o uso de uma tesoura, dentro do Colégio Livre Aprender, em Uberaba, fato que causou grande comoção social e mobilização institucional. Além disso, na capital de Minas Gerais, em uma escola no Aglomerado da Serra a polícia registrou um episódio durante a Operação de Proteção Escolar, realizada em abril de 2023. Um adolescente de 17 anos foi apreendido portando uma pistola de *airsoft* e duas facas em sua mochila. Ao ser questionado, afirmou que levava os objetos por receio das ameaças de massacre veiculadas nos noticiários naquela semana e em razão de conflitos recentes com colegas que despertaram temor de retaliações³.

Os casos de violência nas escolas produzem insegurança e medo no interior e fora dos muros da escola, especialmente em territórios socialmente vulneráveis, nos quais a violência simbólica e concreta está presente no cotidiano dos estudantes. Os casos reforçam a urgência de políticas públicas capazes de integrar a “escuta ativa” da comunidade escolar, a mediação de conflitos e o fortalecimento de ações preventivas com foco na proteção e no cuidado socioemocional dos atores escolares.

O artigo em apreço é uma contribuição proveniente de uma pesquisa maior acerca dos episódios de violência em uma escola pública estadual. Chamamos atenção para algumas violências que os docentes vêm sofrendo. Nosso objetivo maior é compreender suas manifestações e como os docentes vem reagindo diante do mal-estar contemporâneo e das novas configurações da violência.

1 – Docentes, gestão e violência. A escola e a metodologia de análise

A pesquisa em apreço teve como local privilegiado uma escola pública estadual localizada no interior do Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte/MG. A instituição atende aproximadamente 600 estudantes dos ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola está inserida em um território marcado por desigualdades socioeconômicas e elevada incidência de violência urbana. Além disso, ela ocupa um prédio que outrora, abrigou uma cadeia e uma Delegacia de Polícia. Essa herança física e simbólica reforça a sobreposição entre o espaço de controle e a esfera educativa, contribuindo para a cons-

3 - O TEMPO. Aluno é apreendido após levar arma de *airsoft* e facas para escola em BH. Belo Horizonte, 12 de abril de 2003. Disponível em <https://www.otempo.com.br/cidades/aluno-e-apreendido-apos-levar-arma-de-airsoft-e-facas-para-escola-em-bh-1.2849160>. Acesso em 12 de abril de 2023.

trução de um imaginário coletivo no qual a escola é percebida não como lugar de acolhimento e promoção da cidadania, mas como um espaço de vigilância, disciplinamento e contenção.

Em relação aos atores da escola entrevistados é imperativo mencionar que a seleção dos participantes da pesquisa foi intencional, com base em critérios de vínculo institucional, experiência profissional e atuação direta na escola investigada. O grupo foi composto por 16 profissionais da educação, sendo 13 professores e 3 gestores escolares (entre membros da direção e coordenação pedagógica), representando diferentes turnos e níveis de ensino, com o objetivo de garantir a diversidade de percepções sobre a violência escolar. Além disso, a amostra abrangeu sujeitos com vivências heterogêneas, considerando aspectos como tempo de serviço, formação acadêmica, vínculo empregatício e experiência no enfrentamento de situações de violência. O critério de inclusão baseou-se na frequência regular na unidade escolar e na familiaridade dos participantes com a realidade institucional. A amostra é predominantemente feminina (cerca de 85%), formada por profissionais com ensino superior completo e a maioria com especialização na área educacional. O tempo de experiência na docência varia de 2 a 25 anos, com concentração no Ensino Fundamental II. Os vínculos empregatícios são variados. A maioria possui vínculo efetivo e 25% dos professores são contratados, refletindo a instabilidade laboral comum no contexto da educação pública brasileira. Quanto à jornada de trabalho, observa-se a atuação nos três turnos (manhã, tarde e noite), compondo uma carga horária intensa e, muitas vezes, exaustiva.

Essa realidade está em consonância com muitos estudos na área, os quais apontam para a sobrecarga de trabalho docente como um fator agravante da percepção de insegurança entre os educadores. A metodologia de análise adotada foi a entrevista em profundidade, cuja a análise das narrativas perpassou a compreensão do conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin (2011). Essa metodologia é de abordagem qualitativa e propiciou compreender os sentidos, significados e símbolos latentes e manifestos nas mensagens verbais dos participantes.

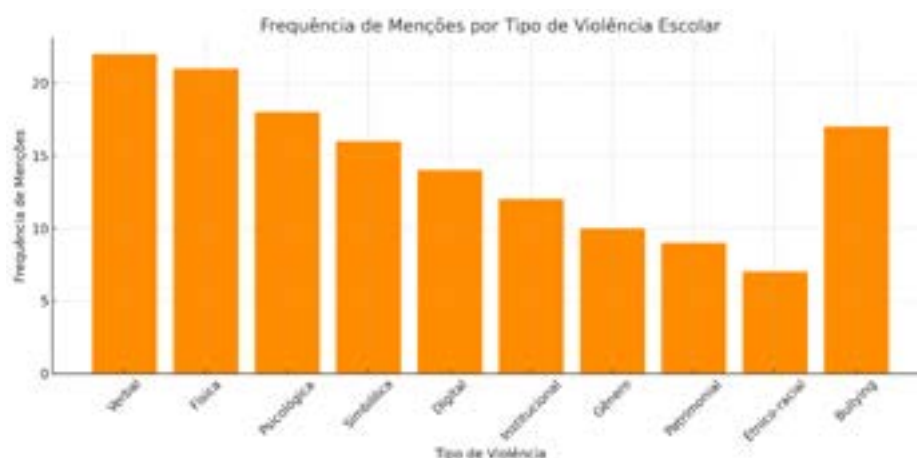
2 - A percepção das múltiplas sociabilidades das violências nas escolas

A questão colocada nesse quesito é como os professores, as professoras e a gestão da escola em pesquisa compreendem a denominada “violência escolar”, algo um tanto genérico e de muitas faces no cenário da escola, aliás, tanto no seu interior como no exterior. De todo o modo, o profissional submetido à violência não navega nas relações sociais apoiado racionalmente na compreensão geral de que alguma coisa agressiva possa ocorrer e ofendê-lo, notadamente em momentos que a violência nasce ou perdura por um bom tempo e no mesmo lugar. Nesse artigo trabalhamos uma

parte de nossa pesquisa observando como os professores e gestores reagiram, incorporaram ou lidaram com situações violentas na escola.

De acordo com as entrevistas os momentos de sociabilidades nos quais a violência aflora são ostensivos na escola. As falas dos participantes revelaram não apenas experiências diretas, mas também emoções e afetos que traduzem tanto o esgotamento cognitivo como a naturalização relacional de práticas violentas no ambiente escolar. Tornou-se comum ouvir narrativas frustradas, aparentando cansaço, impotência, sofrimento e dor revelando o impacto da violência na rotina dos educadores destacamos as menções (Gráfico 1), levadas a efeito pelos profissionais da educação acerca das violências na escola. Vejamos:

GRÁFICO 1 – PRINCIPAIS MENÇÕES SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA



O gráfico traz a frequência das menções aos diferentes “tipos” de violência escolar identificados nas 16 entrevistas com docentes e gestores da escola pesquisada. A **violência verbal** (22 menções) e a **violência física** (21 menções) apareceram como as manifestações mais recorrentes, seguidas pela **violência psicológica** (18) e pelo **bullying** (17), que desponta como um fenômeno preocupante por sua transversalidade e persistência nas dinâmicas escolares. Os relatos evidenciam que o bullying se manifesta de forma direta e indireta, por meio de agressões físicas ou verbais, mas também de maneira simbólica e digital. Essa frequência elevada aponta para a necessidade de estratégias específicas e integradas de enfrentamento. A diversidade das violências apontadas nos lembram da urgência de um olhar ampliado, sensível e territorializado sobre os fatores que influenciam a violência no espaço escolar. Nesse contexto da pesquisa, a professora Neuza compartilhou sua experiência:

Tem dia que a sala parece um campo de guerra. Uma empurra o outro, tem menino que dá tapa na cabeça do colega, outros jogam coisa um no outro. Xingamento é o tempo todo. Palavrão pesado mesmo. E quando a gente tenta intervir, chamar atenção, ainda ouve desaforo. Já levei patada de aluno na frente da turma toda. Uma vez um menino virou pra mim e falou: ‘Cala a boca, sua idiota. Você não manda em mim, não’. E riu. Riu com deboche. A turma inteira ficou me olhando, esperando o que eu ia fazer. Eu congelei. E depois ainda tive que continuar dando aula como se nada tivesse acontecido. É humilhante, desumaniza a gente (Professora Neuza).

Violência física e verbal - A experiência da humilhação e da queda de autoridade evidencia no caso em tela a violência física e verbal como elementos recorrentes na escola. Não foi somente o relato da professora, poucos foram os docentes que não reclamaram da autoridade perdida e de ataques verbais de alunos e alunas, produzindo medo, ansiedade e sofrimento. Esse foi o caso também do professor Marcos, o qual relatou com contundência que “Outro dia um aluno deu um soco na mesa e gritou comigo porque eu tirei o celular dele. Me ameaçou dizendo que o pai dele ia vir na escola me bater. A gente fica sem chão”. O medo de represálias por parte de familiares ou da própria comunidade aparece como fator agravante nos casos mencionados de violência. Como aponta Abramovay (2002, 2003, 2023), a falta de articulação entre escola, família e comunidade - somada à ausência de protocolos institucionais claros para lidar com conflitos - produz nas relações entre professores a solidão e, por consequência, a insegurança quando da inexistência da presença dos pares. Como vimos, a fragilização e invalidação dos professores é terreno fértil para a configuração de um ciclo de permissividade que alimenta novos episódios de desrespeito e violência.

Soma-se a isso a insegurança emocional, o desafio de se manter em sala e a saúde corporal diante da eminência de fuga e indisposição para enfrentar conflitos. Os relatos revelam que a violência verbal aparece como ameaça direta, dado que o professor não apenas é desrespeitado publicamente, mas passa a conviver com o medo de retaliações externas, um fator que interfere diretamente em sua segurança emocional e autonomia pedagógica. A sensação de “ficar sem chão”, como descreve Marcos, revela um estado de vulnerabilidade institucional, no qual o professor não está seguro, tampouco protegido, apesar de respaldado de normas de convivência e disciplina. No presente caso nos referimos a Lei nº 14.486/2002, do Estado de Minas Gerais, na qual veda-se o uso de telefone celular e outros aparelhos eletrônicos semelhantes durante o horário das aulas nas escolas da rede pública estadual, salvo quando o uso for autorizado com fins pedagógicos. Ao lançar mão da norma o professor visava preservar o processo de ensino-aprendizagem bem como a autoridade docente no espaço da sala de aula. No entanto, conforme demonstrado pelo relato, cumprir a lei pode significar situações de confronto e de insegurança, principalmente quando a escola não

dispõe de mecanismos adequados de mediação e apoio ao professor. A violência entre os próprios estudantes também foi destacada pelos docentes.

Tem muita briga, mas tem também aquele aluno que é excluído, zoadado, isolado. Isso machuca. Já vi aluno sair chorando por causa de apelido e ninguém faz nada. Normalmente a gente repreende ou manda pra coordenação, pede para chamar a família que, às vezes nem comparece também, ocorre que não tem muito o que fazer além de tentar fazer o menino entender que aquilo não é legal, que dependendo do caso configura até crime, quando a gente assusta já está ameaçando chamar a polícia pro menino, mas imagina a situação, a gente fala, fala, ensina, pede, implora e o menino continua fazendo coisa errada. É difícil demais. (Professora Madalena).

Tem dia que a ameaça é só no olhar. Um aluno olha feio, outro fecha a cara... Você sente que a tensão tá ali, pairando. Isso consome a gente por dentro. A gente tenta manter a aula, fazer o conteúdo, mas o clima pesa. E esse desgaste vai se acumulando. Tem colega que fica doente, que não aguenta mais dar aula em turma assim. E quando a gente procura ajuda, nem sempre encontra (Prof. Conceição).

As entrevistadas se referem à violência muito comum nas escolas. Brigas, vias de fato, agressões verbais, criação de estereótipos pejorativos fundamentam a violência que de uma forma ou de outra se cristalizou no ambiente escolar. Ela pode ser simbólica, manifesta e latente e eclode ao sabor dos acontecimentos em um dia de aula considerado até aquele momento normal. Está figurada na indisciplina, na incompreensão, na falta de sentido, no incômodo com o outro e no mal-estar em determinado espaço (Bourdieu, 1999, Blaya, 2008). Trata-se de um fenômeno que mina a energia dos professores e, não raro, suspendem seus valores a ponto de os docentes identificarem crimes, ameaças ou ações moralmente inaceitáveis. Para os docentes são casos que vem se repetindo com exagerada frequência, “explodem” silenciosamente ou vem à luz em momentos de agressão, tensão e conflitos. A manutenção da disciplina torna-se um trabalho hercúleo e não raro sem solução no momento do acontecimento. Exaustos os professores reclamam e acreditam que tudo isso corroem subjetividades e relações de pertencimento.

Em relação à temática a gestora Jeruza destacou que: “o que mais me preocupa é que as crianças estão naturalizando a violência. Outro dia um aluno ameaçou outro com um lápis apontado como se fosse uma faca. E todo mundo riu, ninguém achou estranho”. A banalização das relações de violência é um eixo complexo nas escolas. Muitas vezes são banalizados casos que se iniciaram não no interior da escola, mas fora, seja em uma boca de fumo, em casa, nas conversas com amigos nas ruas ou entre namorados. Tais acontecimentos abrem a possibilidade da configuração do que

vem denominado de cultura da violência (Abramovay, 2003), na medida em que a banalização dos comportamentos violentos faz parte da rotina escolar, o que compromete a construção de um clima educativo em segurança e projetos políticos pedagógicos voltados para a não-violência (Abramovay e Rua, 2002).

Acrescenta-se a essa banalização da violência entre os atores escolares o descuido, o pouco caso e a **violência patrimonial** manifestam em atos de vandalismo que são recorrentes na escola. A professora Conceição comenta: “Já encontrei meu armário arrombado, materiais rasgados. Na sala dos professores, sumiram coisas. E isso vai ficando por isso mesmo, como se fosse normal”. A violência patrimonial, registrada ostensivamente nos muros da escola, surge também em seu interior deixando marcas visíveis e desencantadoras. O professor Paulo acrescenta um elemento importante ao debate ao afirmar: “A gente percebe que muitos conflitos entre os alunos têm origem fora da escola, mas eles trazem pra cá. E aqui vira palco de disputa, de revanche. Às vezes, até a gente vira alvo dessa tensão” (Professor Paulo). Para os docentes são ações “recorrentes”, especialmente em contextos em que a noção de pertencimento ao espaço coletivo é constantemente fragilizada. Um professor atencioso compartilhou um episódio recente que vivenciou:

Outro dia chegamos pra dar aula e tinham quebrado todas as carteiras de uma sala. As tampas arrancadas, cadeiras riscadas, ventilador destruído. A gente tenta cuidar do pouco que tem, e ainda tem que ver isso. Já teve caso de roubo de mochila, furto de celular, vandalismo nos banheiros. O aluno que faz isso muitas vezes nem tem consciência do que está destruindo. Mas a verdade é que isso atrasa o funcionamento da escola, deixa tudo mais difícil (Professor Rui).

Tais episódios geram relações de sociabilidade que perpassam a desvalorização profissional, a invalidação social, a desesperança e contribuem para o desgaste das relações sociais na escola. Importante evidenciar nesse cenário a existência de no mínimo três relações de violências estão presentes no cotidiano escolar: (1) “a violência intramuros”, notadamente aquela que se desenrola no interior da escola entre professores, alunos e funcionários, (2) “a violência fora dos muros da instituição”, especialmente os casos de conflitos, crimes e tráfico que sabemos que hoje rondam os muros das escolas em busca da presa frágil e ingênua e (3) “a violência contra a escola”, um fenômeno antigo e fácil de verificar quando tornou-se normal aos olhos do senso comum ver escolas depredadas, castigadas pelo tempo, pichadas, arrebitadas, maltratas, sujas, esquecidas pela comunidade, pelas autoridades e, não poucas vezes, vítimas de roubos e acontecimentos indesejados (Charlot, 2008). A gestora Terezinha ressaltou uma reflexão sobre os significados da violência no contexto escolar, indo

além da visão punitivista e compreendendo o comportamento agressivo como expressão de sofrimento. Sua fala convida à escuta e ao olhar ampliado sobre o aluno em situação de vulnerabilidade:

Muitas vezes, o que a gente chama de violência é o aluno tentando dizer que está sofrendo. Tem aluno que reage com agressividade porque não sabe falar de outro jeito, porque já vem ferido de casa, do bairro. A escola é o único lugar onde ele pode gritar. E, às vezes, o grito dele é bater, é xingar, é quebrar. Não porque ele é ruim, mas porque ninguém ensinou outra forma. A gente precisa parar de só punir e começar a entender de onde vem essa dor toda (Gestora Terezinha).

A entrevista revela relações generalizáveis que acontecem em escolas nas quais os filhos da população de baixa renda tem o seu lugar garantido. É como se elas tivessem somente a escola como auxílio do Estado diante da exclusão. A compreensão da violência nesse caso é institucional, pois o Estado não oferece os direitos garantidos em lei e, como se sabe, em tais circunstâncias temos a maioria da população brasileira vivendo como cidadãos de segunda classe e excluídos em um campo onde a cidadania é garantida para aqueles que possuem mais. No piso escolar, as consequências são imprevisíveis, porém ostensivas, pois a “compreensão socio pedagógica” da gestora mostra o desequilíbrio de vínculos afetivos, familiares e territoriais que afetam diretamente a vida na escola. A violência nesse cenário eclode como “comportamento agressivo”, comportamentos ansiosos, inseguros e sem lugar. A violência, na realidade é uma linguagem - ainda que disfuncional - com ressonância em todo corpo social. Por outro lado, não deixa de mostrar a necessidade de políticas públicas de intervenção abrangente e auxílio à escola, escapando tais políticas da seara puramente punitiva para se adentrar no terreno da escuta, do acolhimento e da reconstrução de vínculos.

Essa perspectiva dialoga, em larga medida com os estudos de Abramovay (2002, 2003, 2023), Charlot (2008) e Sposito (1998), nos quais em territórios marcados pela exclusão, pela violência urbana e pela ruptura de laços sociais, a escola é compreendida como “único” espaço institucional com potencial de reconstrução subjetiva da criança, do adolescente e do jovem. Entretanto, quando ela não responde a contento a sinais de sofrimento, medo, desumanização e exclusão, não raro, acaba por produzir o autoritarismo, reações de controle e omissão, reforçando uma espécie de ciclo vicioso que perpassa o “abandono, a angústia e a ansiedade, e as reações de violência e vingança”.

O “grito” mencionado pela professora Terezinha pode assumir múltiplas formas: agressão física, desafio à autoridade, explosões de raiva ou mesmo indiferença. Compreendê-lo como expressão de dor e não apenas de desvio disciplinar é o primeiro passo para criar estratégias mais humanas e eficazes de prevenção à violência, pautadas na mediação de conflitos, na escuta ativa e na promoção

da justiça restaurativa no ambiente escolar A presente argumentação abre espaço para um problema secular que, provavelmente, tenha surgindo já no momento da “democratização” da educação no Brasil: a ausência de apoio aos professores, gestores, funcionários técnicos administrativos e estudantes nas situações de violência. Um entrevistado a respeito da temática revelou que:

Quando acontece alguma coisa grave, a direção até tenta ajudar, mas falta preparo. A gente não tem formação para lidar com essas situações. A sensação é de que estamos sempre apagando incêndio. Um aluno ameaça o outro, ou vem pra cima do professor, e ninguém sabe exatamente o que fazer. Às vezes a gente só tenta acalmar, separar, pedir pra sair da sala..., mas fica tudo por isso mesmo. No outro dia, tá tudo igual (Prof. Bento)

Sabemos que houve um tempo em que a disciplina era entendida como controle, a docilização dos corpos e a educação bancária era moeda corrente. A arquitetura emocional das escolas se encontrava no professor e sua voz era entendida como controle, consciência moral e um imperativo categórico. No entanto, há tempos, as escolas vivem cenários complexos de violência, desrespeito, relações humilhantes, vexatórias e inaceitáveis (Barros e Freitas). Os entrevistados apontam essa mudança de comportamento comparando a escola em que estudaram com as que existem hoje e apontam para a necessidade de políticas institucionais de formação continuada e suporte emocional aos profissionais da educação. O relato acima se ajusta ao pensamento dos entrevistados e conclusão de muitas pesquisas, dado que inexistente a presença de protocolos claros, estatutos, normas, formação continuada e suporte técnico especializado para que os docentes possam agir de forma assertiva e segura diante de situações de crise. A prática pedagógica, nesse cenário, é improvisada e não ao acaso repleta de medo, cansaço mental e exaustão emocional, o que reforça a compreensão de que os educadores atuam na lógica de “apagar incêndios” diários, sem tempo ou recursos para uma intervenção pedagógica efetiva e de mudança organizacional. As entrevistas também revelaram a coexistência entre a violência direta e a violência institucional, esta entendida como a reprodução de práticas discriminatórias e desiguais por parte da própria escola. Vejamos o relato a seguir:

Já vi professor dizendo que certo aluno ‘não tem jeito’, que é melhor ‘deixar pra lá’. Isso também é violência. É negar ao aluno o direito de ser educado com dignidade. Teve um caso aqui em que o menino era mais inquieto, vinha de um contexto complicado, e em vez de tentar entender ou ajudar, teve colega que falava na sala dos professores: ‘Não adianta insistir, esse aí vai ser bandido mesmo’. Aquilo me marcou muito. A gente não pode ser o instrumento de exclusão, ainda mais sendo educador (Professora Josefina).

A questão colocada é como o discurso docente pode reproduzir marcadores de exclusão naturalizando destinos escolares já precários, especialmente para alunos oriundos de contextos de pobreza, exclusão e preconceitos. Quando um professor verbaliza que um estudante “não tem jeito”, está, na prática, renunciando à sua função pedagógica de formação do sujeito, anulando a possibilidade de transformação e reafirmando as trajetórias de fracasso que muitos dos estudantes na escola já vivenciam na família ou em outras instituições. Contudo, o lugar do docente não é confortável. Muitos disseram se sentirem invalidados, corrompidos, culpabilizados, rechaçados pelo sistema e envergonhados por aquela ação. Na escola sofrem o corpo discente e o docente. A narrativa a seguir é contundente:

De gritos de colegas; de pressão de colegas para sair do lugar que ocupava (institucional); e vez ou outra de uma ou outra ofensa verbal de aluno. Há alguns anos um aluno do 6º ano EF partiu para cima de mim dando uma voadora. Registrei BO a contragosto da gestão. Entendi que embora fosse criança (era mais velho que os outros alunos) não poderia deixar passar pois a presença dos pais e responsáveis só se daria com a instância da polícia pois só a escola, já havia demonstrado, que “ não daria nada ” para ele. Foi uma forma de demonstrar que não seria permitido esse comportamento! E funcionou. (Prof. Neuza)

A experiência relatada revela a complexidade e os desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais da educação no exercício de sua função. O relato da professora, a qual menciona episódios de gritos, pressões institucionais e até agressões físicas por parte de alunos, evidencia o cenário de vulnerabilidade que atinge a profissão docente que, por definição é de interação (Tardif, 2002). A decisão da docente em registrar um boletim de ocorrência, mesmo contrariando a orientação da gestão, reflete uma tentativa legítima de reafirmar limites e proteger a integridade física e psicológica dela e dos seus pares. Embora a situação envolvesse uma criança - ainda que com idade acima da média para o ano escolar - a medida adotada pela docente é um chamado à responsabilização com apoio institucional externo, dado o descrédito da mediação exclusivamente escolar. Nesse sentido, os principais tipos de sociabilidades violentas observados no ambiente escolar, a partir dos relatos dos docentes e gestores, incluem:

- **Violência física:** agressões corporais entre alunos e ameaças físicas a professores.
- **Violência verbal:** xingamentos, gritos, insultos e humilhações, palavrões, fofocas, mentiras.
- **Violência simbólica:** exclusão, estigmatização, apelidos pejorativos e preconceito.

- **Violência patrimonial:** vandalismo, pichações, destruição de materiais e furtos.
- **Violência institucional:** omissão, rotulação, assédio, ameaças, ausência de acolhimento e práticas autoritárias.

As múltiplas manifestações de violência descritas pelos entrevistados demonstram a complexidade do fenômeno e a urgência de ações integradas que promovam uma cultura de paz nas escolas. A superação da violência escolar exige o envolvimento de toda a comunidade e a construção de um ambiente que valorize a escuta, o respeito e a cooperação (Debarbieux, 2006). A análise das entrevistas permite compreender que os diferentes tipos de violência observados não são eventos isolados, mas que fazem parte de um cenário sistêmico que precisa ser enfrentado por meio de políticas públicas estruturadas, ações pedagógicas democráticas e suporte institucional contínuo.

Conclusão

A violência é compreendida pelos docentes e gestores não apenas em sua dimensão física, mas também simbólica, psicológica e institucional, expressando-se nas relações interpessoais, nas estruturas escolares e nos vínculos com o território. As percepções dos sujeitos revelaram como a violência se manifesta no cotidiano escolar, os impactos gerados sobre o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, bem como os sentimentos de medo, frustração, resistência e impotência vivenciados pelos profissionais. A maioria dos entrevistados alegam não se sentirem seguros dentro da escola, seja do ponto de vista físico ou emocional. Essa sensação está relacionada, principalmente, à ausência de controle no acesso ao prédio escolar, ao ambiente de constante tensão e violências e ao receio de retaliações por parte de alunos ou pessoas externas. A análise das entrevistas revelou que os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar são percebidos como um conjunto de tensões, fragilidades emocionais e dificuldades de convivência, tanto entre os próprios estudantes quanto entre professores e alunos. Essa percepção se mostra especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade social, como é o caso da escola pesquisada, situada em um território marcado por desigualdades sociais históricas e carência de políticas públicas integradas.

É importante destacar que os educadores que afirmaram se sentir seguros dentro da instituição são, em sua totalidade, moradores da própria comunidade em que a escola está inserida. Esse dado sugere que o vínculo territorial pode, em certa medida, influenciar a percepção de segurança, possivelmente pela familiaridade com os atores locais, pelas redes informais de proteção ou pelo sentimento de pertencimento ao território. Mesmo nesse caso, a maioria dos entrevistados revelou um cotidiano escolar marcado pela insegurança, o que aponta para a urgência de políticas públicas

voltadas à proteção da comunidade escolar e ao fortalecimento da rede de apoio nos territórios de alta vulnerabilidade social.

Finalmente, a ausência de políticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes - como a resolução pacífica de conflitos, a empatia, e, a comunicação não violenta - compromete o sentido de pertencimento ao espaço escolar. Nesse sentido, Blaya (2008) argumenta que a qualidade das relações interpessoais na escola está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento dos alunos. Quando esse pertencimento não é construído de forma saudável, os estudantes tendem a expressar suas frustrações por meio de comportamentos desafiadores e, por vezes, violentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, Universidade Católica de Brasília, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Juventudes, espaço escolar e violências**. Brasília: Flacso Brasil, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Lúcio Alves de e FREITAS, D. Luiz Chagas. Educação, escola e paradoxos no campo da violência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2011. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/47/educaccedilatildeo-escola-e-paradoxos-no-campo-da-violecircncia>. Acesso em 03 de agosto de 2025.

BLAYA, C.. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.826, 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.826.htm. Acesso em 25 de setembro de 2025.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, **Revista Sociologias**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2008.

CNN Brasil. **Adolescente de 13 anos esfaqueia colegas em escola de Belo Horizonte**. 17 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/adolescente-de-13-anos-esfaqueia-colegas-em-escola-de-belo-horizonte/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CNN Brasil. **Estudante de 14 anos é morta por colega de classe dentro de escola em MG**. 8 maio 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/mg/estudante-de-14-anos-e-morta-por-colega-de-classe-dentro-de-escola-em-mg/>. Acesso em jul. de 10/07/2025.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

MINAS GERAIS. Lei nº 14.486/2002, do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 09/12/2002. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Data da última atualização: 25/6/2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/14486/2002/?cons=1>. Acesso em 22 de setembro de 2025.

MJSP – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICOS. **Relatório de Monitoramento da Violência nas Escolas**. Brasília: MJSP, 2023.

OBSERVATÓRIO EDHEMFOC. **RaioX de 20 anos de ataques a escolas no Brasil (2002–2023)**. São Paulo: MJSP, Observatório EDHEMFOC; Instituto Sou da Paz, 2023.

O TEMPO. Aluno é apreendido após levar arma de airsoft e facas para escola em BH. Belo Horizonte, 12 de abril de 2003. Disponível em <https://www.otempo.com.br/cidades/aluno-e-apreendido-apos-levar-arma-de-airsoft-e-facas-para-escola-em-bh-1.2849160>. Acesso em 12 de abril de 2023.

SPOSITO, Marília. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos De Pesquisa**. São Paulo, **Fundação Carlos Chagas**. Número 104, ano 1998. pp. 58–75.

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

RESPONSABILIDADE PENAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS CRIMES CIBERNÉTICOS: LIMITES DA IMPUTAÇÃO PENAL E PROPOSTA DE CORRESPONSABILIDADE TECNOLÓGICA

Letícia da Silva Reis¹

Lucas Azevedo de Lima²

Pedro Ivan dos Santos Ferreira³

RESUMO

Atualmente, o avanço das tecnologias de inteligência artificial tem tomado espaço significativo no dia a dia da população brasileira e também na esfera global, promovendo a automação de tarefas e apoio à tomada de decisões. Entretanto, esse desenvolvimento apresenta desafios para o ordenamento jurídico, especialmente no contexto dos crimes cibernéticos. Este artigo analisa os limites da imputação penal diante da utilização da inteligência artificial como instrumento facilitador de ilícitos penais, destaca a impossibilidade de atribuição de responsabilidade penal direta aos sistemas automatizados devido à ausência de consciência, vontade e culpabilidade. A pesquisa também analisa o viés algorítmico das ferramentas inteligentes, demonstrando como sistemas aparentemente neutros podem produzir distorções presentes nos dados de treinamento e melhoria das inteligências artificiais, como evidenciado no caso do sistema COMPAS nos Estados Unidos. Com base na análise realizada, propõe-se uma abordagem de solidariedade da responsabilidade penal, distinguida em três níveis: o usuário como autor direto do crime, o desenvolvedor do sistema em situações de negligência ou ausência de mitigação de riscos previsíveis, e a empresa fornecedora quando disponibiliza tecnologias sem mecanismos adequados de governança e controle. Por fim, o estudo defende a aplicação analógica de estruturas jurídicas já consolidadas no ordenamento bra-

¹ Graduanda em Direito na Faculdade ASA de Brumadinho – Instituição Educacional Cecília Maria de Melo Barcelos. Orientador: Prof^a. MSc^a. Lucas Azevedo de Lima. E-mail: leticiareis0915@gmail.com

² Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. Professor na Faculdade ASA de Brumadinho – Instituição Educacional Cecília Maria de Melo Barcelos. E-mail: professorlucaslima@gmail.com

³ Graduando em Direito na Faculdade ASA de Brumadinho – Instituição Educacional Cecília Maria de Melo Barcelos. Orientador: Prof. MSc. Lucas Azevedo de Lima. E-mail: pedroivandossantos14@gmail.com

sileiro, como a responsabilidade objetiva prevista no Código de Defesa do Consumidor e a teoria do risco da atividade, como estratégias para enfrentar os desafios jurídicos decorrentes da expansão da inteligência artificial no ambiente digital.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Crimes cibernéticos; Responsabilidade penal; Viés algorítmico; Responsabilidade tecnológica.

ABSTRACT:

Currently, the advancement of artificial intelligence technologies has taken up significant space in the daily lives of the Brazilian population and also globally, promoting the automation of tasks and supporting decision-making. However, this development presents challenges for the legal system, especially in the context of cybercrimes. This article analyzes the limits of criminal liability in the face of the use of artificial intelligence as a facilitating instrument for criminal offenses, highlighting the impossibility of attributing direct criminal responsibility to automated systems due to the absence of consciousness, will, and culpability. The research also analyzes the algorithmic bias of intelligent tools, demonstrating how seemingly neutral systems can produce distortions present in the training and improvement data of artificial intelligences, as evidenced in the case of the COMPAS system in the United States. Based on the analysis carried out, a joint and several liability approach is proposed, distinguished at three levels: the user as the direct perpetrator of the crime, the system developer in situations of negligence or lack of mitigation of foreseeable risks, and the supplier company when it provides technologies without adequate governance and control mechanisms. Finally, the study advocates for the analogical application of legal structures already established in the Brazilian legal system, such as the strict liability provided for in the Consumer Protection Code and the theory of risk of activity, as strategies to address the legal challenges arising from the expansion of artificial intelligence in the digital environment.

INTRODUÇÃO

Analisando o cenário atual, podemos observar que a inteligência artificial (IA) deixou de ser um simples recurso experimental para se tornar uma verdadeira ferramenta de suporte polarizada de transformação digital moderna. Com grande capacidade de processamento de dados, aprender padrões e tomar decisões baseados nos conhecimentos armazenados, sua aplicação se estende à análise de dados, gestão logística até a cibersegurança, entre muitos outros. No entanto, o mesmo potencial que gera avanços também amplia riscos, especialmente no cenário dos crimes cibernéticos.

Ataques como phishing, ransomware, malware, invasões de dispositivos e deepfakes têm sido cada vez mais potencializados por sistemas de inteligência artificial, que podem ser utilizados tanto para fortalecer mecanismos de defesa quanto para executar práticas ilícitas de forma cada vez mais efetiva. A autonomia de alguns modelos, especialmente aqueles baseados em aprendizado autônomo e adaptativo, que aprendem a todo instante com o banco de dados e interação ao método de sua aplicação, levanta questões jurídicas complexas: quem deve responder penalmente quando um sistema atua de forma independente e causa danos? O programador, o operador, a empresa proprietária ou a própria IA?

Em diversos países, incluindo o Brasil, o direito penal ainda não possui regras específicas para lidar com a autonomia desses sistemas de inteligência artificial. Entretanto, já podemos observar avanços relevantes como o Projeto de Lei nº 2.338/2023, que propõe diretrizes para utilização responsável e segura das ferramentas de IA. A grande dificuldade de enquadramento jurídico de personalidade a uma ferramenta despersonalizada pode gerar tanto impunidade quanto responsabilização indevida, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento para essa situação.

O presente artigo analisa os desafios e as perspectivas jurídicas sobre a responsabilização criminal da inteligência artificial nos crimes cibernéticos. Além de evidenciar as principais correntes doutrinárias, avaliar a aplicabilidade das normas existentes e em tramitação, além de refletir sobre possibilidades legislativas que conciliem inovação tecnológica, segurança jurídica e proteção da sociedade.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E CRIMES CIBERNÉTICOS

Popularizada por sua sigla IA, a inteligência artificial tem ganhado espaço e extrema relevância no cotidiano da população brasileira e até mesmo mundial. Segundo pesquisa da Forbes Tech, 93% dos brasileiros já interagiram e/ou ainda interagem com alguma ferramenta integrante deste ramo da ciência da tecnologia.

Para compreendermos de forma mais precisa a inserção dessas ferramentas no cotidiano dos usuários, a mesma pesquisa de 2025 realizada pela Conversion, a maior agência de SEO no Brasil, em parceria com a Escola Superior de Propaganda e Marketing, demonstra que 49,7% utilizam IA todos os dias e 86,4% ao menos uma vez por semana. Nesse contexto, plataformas como ChatGPT, Gemini, Copilot, entre muitas outras, estão se tornando ferramentas de apoio em estudos, trabalho e no processo de assimilação de novos conteúdos.

A inteligência artificial vem se desenvolvendo desde a década de 1950, como um campo da ciência da computação dedicado ao estudo de métodos capazes de reproduzir, em máquinas e softwares, determinados aspectos do comportamento humano em realização de tarefas e decisões automatizadas. Atualmente, essas tecnologias estão disponíveis na palma da nossa mão, presentes em uma assistente de voz, nas redes sociais, sistemas de reconhecimento facial, carros autônomos e de muitas outras formas. Essas ferramentas são capazes de aprender com novas informações e experiências, ou seja, quanto mais utilizadas e alimentadas por bancos de dados online e pelo contato com os usuários, podem agir de forma independente, reduzindo a necessidade de uma intervenção humana constante.

Com a difusão dessa tecnologia na sociedade, levantam-se outros questionamentos significativos, especificamente na confiabilidade das informações absorvidas e replicadas pela inteligência artificial, a imputação e responsabilização da falha sistêmica dessas ferramentas e principalmente nos impactos jurídicos no que diz respeito à utilização dessas máquinas e softwares como ferramenta para prática de ilícitos penais.

A partir do momento que a inteligência artificial passaram a possuir capacidade analítica e produtora de conteúdo em massa, ela também passa a auxiliar na produção de emails e mensagens automatizados de phishing (ataques digitais que tentam roubar dados pessoais, informações bancárias em sites que parecem legítimos), analisando inclusive as redes sociais e informações das vítimas para criação de golpes personalizados e mais convincentes elevando e sofisticando o nível do estelionato previsto no artigo 171 do Código Penal Brasileiro para uma esfera cada vez maior.

De forma semelhante à inteligência artificial que alimenta as redes sociais para entretenimento e comunicação digital com criação de vídeos, áudios e imagens falsas extremamente realistas, podem ser utilizadas para a criação de deepfakes (conteúdos audiovisuais que disseminam desinformações), gera nova insegurança das provas digitais em processos, falsidade ideológica, fraude, extorsão e vinculação da imagem de terceiros em pornografia.

LACUNAS LEGISLATIVAS DIANTE DO AVANÇO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

O desenvolvimento normativo brasileiro não tem acompanhado na mesma intensidade o avanço das criações tecnológicas. Apesar de existirem normas voltadas à proteção do ambiente digital e à repressão de crimes informáticos, não existe regulamentação específica que trate da responsabilidade penal relacionada à prática de ilícitos penais mediados pela inteligência artificial.

Em 2012, foi promulgada a Lei Carolina Dieckmann, que alterou o Código Penal para abranger a tipificação de crimes relacionados à invasão de dispositivos informáticos, motivada por caso infortúnio anterior, no qual imagens íntimas da atriz Carolina Dieckmann foram divulgadas sem autorização após uma invasão de seu computador pessoal por agentes criminosos. Na época, o caso trouxe à tona uma fragilidade do ordenamento jurídico nas respostas aos crimes cibernéticos, e mais uma vez o sistema judiciário teve que tomar uma ação reparadora ao invés de preventiva, especificando na lei dispositivos voltados para a proteção da privacidade e da segurança das informações digitais.

Outro episódio relevante foi o Marco Civil da Internet, sancionado em 23 de abril de 2014, considerado uma espécie de direcionador, uma “Constituição da internet brasileira”. Elaborado em um contexto de crescimento exponencial da internet e preocupação com a governança digital, foi instigado por debates internacionais sobre vigilância digital, neutralidade da rede e proteção da privacidade. Somente depois desse marco foram estabelecidos direitos e deveres claros para o uso da internet, abrangendo temas como responsabilidade dos provedores de aplicações, proteção da privacidade e guarda de registros de acesso, mas ainda assim sem abordar diretamente a responsabilidade penal relacionada ao uso de sistemas de inteligência artificial na prática de crimes, devido à baixa utilização dessa tecnologia naquela época.

No mesmo sentido, podemos destacar a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), promulgada em 14 de agosto de 2018, quando surgiu a necessidade de regular o uso indiscriminado de dados pessoais por empresas e organizações, derivada do aumento de casos de vazamento de dados e exploração indevida de informações pessoais em plataformas digitais. A lei padroniza e estabelece critérios para coleta, armazenamento, consentimento, tratamento e compartilhamento de dados pessoais, introduzindo no ambiente digital princípios como a transparência, segurança e responsabilidade no tratamento dessas informações.

Diante do cenário histórico, legislativo e jurídico, o ordenamento legal brasileiro possui importantes dispositivos que regulam o ambiente digital, mas ainda existe uma lacuna normativa no que diz respeito à responsabilidade penal envolvendo crimes realizados com a facilitação da inteligência artificial.

O ordenamento jurídico atualmente concentra-se na proteção da privacidade, na tutela dos dados pessoais dos usuários e na regulação do uso da internet, mas não aborda de forma direta a problemática central da responsabilização de sistemas automatizados na prática de ilícitos penais. Torna-se pertinente voltar as atenções para a realidade digital e analisar alternativas interpretativas

já existentes, capazes de suprir essa lacuna normativa de forma mais expressiva e geral. Uma dessas possibilidades é a aplicação, por similaridade, do comportamento de estruturas jurídicas já consolidadas em outras searas do direito, como a responsabilidade solidária pelo fato do produto contida no Código de Defesa do Consumidor, bem como a teoria do risco da atividade.

A partir dessa estruturação jurídica de mediação e repressão à utilização indevida dos sistemas digitais inteligentes, é possível discutir a responsabilidade dos agentes envolvidos em toda a cadeia, desde o desenvolvimento e disponibilização até a utilização direta das inteligências artificiais, especialmente quando utilizadas como instrumentos facilitadores da prática de crimes cibernéticos.

LIMITES DA RESPONSABILIDADE PENAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A culpabilidade é um princípio basilar na estrutura da teoria do crime, derivado do latim “*Nullum crimen sine culpa*”, não há crime sem culpa, ou seja, o indivíduo não pode ser imputado de crime ou apenação sem que a conduta criminosa seja reprovada. Com origem na Idade Média foi objeto de superação as concepções medievais da responsabilização objetiva enraizadas em superstições e crenças religiosas da época.

Alvo de discussão por muito tempo, a culpabilidade hoje implica ao direito penal três análises fundamentais da aplicação dela como elemento que integra o conceito analítico de crime, como princípio medidor da pena e como impedor da responsabilidade penal objetiva.

Apesar de não estar expresso na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 podemos encontra-la de forma implícita deduzindo e relacionando-o com o princípio da dignidade humana conforme a citação do renomado jurista Guilherme Nucci, O princípio da culpabilidade encontra-se previsto de maneira implícita na Constituição, justamente porque não se pode, num estado Democrático de Direito, transformar a punição mais gravosa que o ordenamento pode impor (pena) em simples relação de causalidade, sem que exista vontade ou previsibilidade do agente. (NUCCI, 2013).

O Código Penal, já influenciado pela teoria da culpabilidade expressa no seu artigo 18, tem a responsabilidade subjetiva no seu texto vigente desde 1940.

Art. 18 – Diz-se o crime:

I – doloso, quando o agente quis o resultado ou assumiu o risco de produzi-lo;

II – culposo, quando o agente deu causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia.

Parágrafo único – Salvo os casos expressos em lei, ninguém pode ser punido por fato previsto como crime, senão quando o pratica dolosamente.

(BRASIL, 1940).

A culpa associada a uma ação é um sentimento baseado na psique do indivíduo, conforme diversos autores e doutrinas da psicologia. Sendo assim, não podemos aplicar a culpabilidade à Inteligência Artificial, sendo que se trata de um produto e, como produto, constitui uma infraestrutura inimputável.

Na culpa, sentimos que não podemos ser nós mesmos. Não encontramos lugar, experimentamos algo como rejeição ou iminência de morte, uma sensação de falta de naturalidade, uma atitude contraída para com as demais pessoas ou mesmo para o ambiente que nos cerca. Sentimo-nos como estranhos, como se algo se interpusesse entre a natureza e nós – como se dela tivéssemos sido aliados ou abortados. O mundo não nos aninha. É algo como uma vergonha não localizada, gratuita, que nos deixa desconfortáveis. Temos ânsia de fazer algo para remediar, mas não sabemos o quê (Carvalho, 1997, p. 46).

A atribuição da responsabilidade penal à inteligência artificial relativiza os princípios básicos do direito penal, especialmente os que regem elementos subjetivos que são indispensáveis para a configuração da culpabilidade, principalmente a consciência e a vontade direta à prática da conduta criminosa. O ordenamento jurídico brasileiro, baseia a responsabilidade penal subjetiva na presença de dolo ou culpa para imposição de pena, requisitos estes incompatíveis com a natureza instrumental da inteligência artificial.

VIÉS ALGORÍTMICO E RESPONSABILIDADE DOS DESENVOLVEDORES

Embora associem os resultados entregues pelas ferramentas de inteligência artificial à imparcialidade e à confiabilidade técnica da informação, erroneamente, não há correlação nessa associação. O método de aprendizagem e desenvolvimento de uma inteligência artificial, seja ela generativa ou preditiva, é baseado em fontes de informação públicas e no contato com o usuário, que em grande parte estão maculadas com preconceitos estabelecidos, mesmo que de forma velada.

No cenário internacional, fazendo menção a essa falha enviesada do algoritmo, nos Estados Unidos foi utilizado o sistema de inteligência artificial COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions) nos tribunais norte-americanos com o intuito de estimar a probabilidade de reincidência criminal dos agentes de condutas criminosas, auxiliando os juízes em suas tomadas de decisões referentes à liberdade provisória e à definição da pena. No julgamento

do caso Estado contra Loomis, a defesa do réu questionou a utilização do algoritmo na fundamentação da decisão judicial, tendo em vista a impossibilidade de auditoria por leigos em programação e também em relação à base de informações utilizada para comparar as respostas dos agentes com estigmas sociais de acessibilidade ao ensino anterior à conduta, moradia e infraestrutura do lar, antecedentes criminais familiares, cor da pele, renda familiar, entre outras classificações que reproduziam generalização e depreciação social.

Posteriormente, a ProPublica, uma redação independente e sem fins lucrativos que produz jornalismo investigativo de interesse público, realizou uma investigação que apontou essas distorções étnico-raciais, quando a inteligência artificial classificava indivíduos negros com maior risco de reincidência do que indivíduos brancos em circunstâncias semelhantes. A inteligência artificial, por si só, não é capaz de reproduzir esses preconceitos se não estiverem previamente contidos nos algoritmos implementados pelos próprios desenvolvedores ou na base de dados utilizada como fonte matriz, representando uma fragilidade sistêmica e/ou negligência por parte de seus desenvolvedores.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO PRODUTO TECNOLÓGICO

Tendo em vista que a inteligência artificial é um produto tecnológico, devemos compreendê-la como um meio facilitador para os crimes cibernéticos. Assim, ela sai da figura de agente por não possuir culpabilidade, consciência e vontade própria, tornando-se instrumento intermediário na cadeia de causalidade entre fabricante, desenvolvedor e o agente direto do crime. Dessa forma, a responsabilidade dos desenvolvedores e das empresas fornecedoras pode ser atribuída por analogia à responsabilidade imputada às instituições financeiras nos casos de fraude, aplicando-se a teoria do risco da atividade.

Segundo o Código de Defesa do Consumidor, Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, a responsabilidade é solidária entre fabricante e desenvolvedor nas falhas decorrentes e derivadas da utilização do produto, podendo a estes ser imputada também responsabilidade criminal.

Art. 12. O fabricante, o produtor, o construtor, nacional ou estrangeiro, e o importador respondem, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos decorrentes de projeto, fabricação, construção, montagem, fórmulas, manipulação, apresentação ou acondicionamento de seus produtos, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua utilização e riscos. (BRASIL, 1990)

Art. 18. Os fornecedores de produtos de consumo duráveis ou não duráveis respondem solidariamente pelos vícios de qualidade ou quantidade que os tornem impróprios ou inadequados ao consumo a que se destinam ou lhes diminuam o valor, assim como por aqueles decorrentes da disparidade com as indicações constantes do recipiente, da embalagem, rotulagem ou mensagem publicitária, respeitadas as variações decorrentes de sua natureza, podendo o consumidor exigir a substituição das partes viciadas. (BRASIL, 1990)

Dessa forma, a inteligência artificial deve ser entendida como ferramenta tecnológica, não como sujeito ativo do crime, tendo em vista que a utilização inadequada ou insegura do produto pode escalar e potencializar a prática de crimes cibernéticos. Nesse sentido, é fundamental a adoção de políticas de segurança e governança tecnológica visando a segurança e transparência por parte das empresas desenvolvedoras.

TEORIA DA CORRESPONSABILIDADE TECNOLÓGICA

Diante dessa projeção, é possível separar os diferentes níveis de responsabilização dentro desse contexto de utilização da inteligência artificial como facilitadora da prática de ilícitos penais, sendo compartilhada, na medida de sua intenção e conhecimento, a responsabilidade entre o agente direto que executa a prática delitiva, bem como os sujeitos que participaram do desenvolvimento, disponibilização e implementação dessas tecnologias.

No primeiro nível de responsabilização, temos o autor direto que utiliza a inteligência artificial como meio instrumental para praticar o delito. Assim, permanece a imputação penal típica e expressa do Código Penal, com as agravantes em que incorre.

Em um segundo nível, deve-se analisar a responsabilidade do desenvolvedor do sistema, especialmente nos casos que demonstrarem negligência, imprudência ou imperícia no exercício de suas atividades de construção do algoritmo e nas etapas associadas à funcionalidade do sistema inteligente, bem como a ausência de mecanismos de mitigação de falhas sistêmicas previsíveis na utilização do sistema. Tal conduta pode ser caracterizada como omissiva imprópria relevante dentro da cadeia causal do dano, respondendo o desenvolvedor como possível garantidor, enquadrando-se nas tratativas que o Direito Penal adota para esses agentes.

Por fim, deve-se responsabilizar solidariamente as empresas fornecedoras das máquinas e softwares inteligentes por disponibilizarem a tecnologia no mercado sem uma adequada projeção

de riscos e sem governança tecnológica eficaz, considerando especialmente o elevado potencial de impacto social decorrente da venda do produto e de sua ampla aderência no mercado.

Assim, a aplicação da lei não deve se limitar apenas ao agente direto, mas deve considerar toda a cadeia de desenvolvimento, produção e disponibilização da tecnologia no mercado, aplicando, por analogia, como sugerido, estruturas jurídicas já consolidadas no ordenamento brasileiro, como a responsabilidade objetiva prevista no Código de Defesa do Consumidor e a teoria do risco da atividade, minimizando impactos derivados da criação desenfreada motivada pelo consumismo tecnológico.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento acelerado da inteligência artificial coloca novos desafios à tona para o ordenamento jurídico, principalmente na estrutura de responsabilização jurídica. Embora esses sistemas inteligentes apresentem autonomia operacional, ainda não possuem em si consciência, vontade ou culpa, elementos característicos para configuração da responsabilidade penal. Portanto, a inteligência artificial não pode ser considerada sujeito ativo do crime, devendo ser considerada como ferramenta tecnológica na cadeia causal da conduta delitiva.

Nesse contexto, é necessário ampliar a responsabilidade delitiva, não restringindo-a somente ao agente direto do crime, reconhecendo a participação indireta das figuras contidas no ciclo de desenvolvimento e disponibilização dessas tecnologias, como desenvolvedores e entidades responsáveis pela comercialização dessas inteligências artificiais. A responsabilização do usuário permanece à conduta tipificada no Código Penal, uma vez que ele utiliza a ferramenta para prática de crime já expresso. Contudo, em determinadas circunstâncias, os desenvolvedores e responsáveis por negligência ou omissão praticada pela ausência de mecanismos de controle podem contribuir de forma relevante para a ocorrência do dano.

A análise do viés algorítmico coloca em evidência que os sistemas de inteligência artificial não são neutros, produzem distorções sociais presentes nas bases de dados utilizadas em seu treinamento, e são dotados de preconceitos já contidos em seu algoritmo ou desenvolvido durante seu contato com o usuário, como demonstrado no caso do sistema COMPAS. Reforçando a necessidade de mecanismos de governança tecnológica, auditoria e mitigação de riscos no desenvolvimento e implementação dessas ferramentas.

Diante disso, é coerente a aplicação analógica de estruturas jurídicas já consolidadas no ordenamento brasileiro, como a responsabilidade objetiva prevista no Código de Defesa do Consumidor

e a teoria do risco da atividade, sendo um caminho possível para enfrentar os desafios decorrentes da utilização da inteligência artificial. Assim, a apenação e responsabilidade das falhas tecnológicas devem considerar toda a cadeia de desenvolvimento, produção e disponibilização dessas tecnologias, buscando equilibrar inovação tecnológica, segurança jurídica e proteção social.

REFERÊNCIAS

ANGWIN, Julia; LARSON, Jeff; MATTU, Surya; KIRCHNER, Lauren. Machine Bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks. ProPublica, 23 maio 2016. Disponível em: <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal*. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 24 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 15 ago. 2018.

CARVALHO, Olavo de. O jardim das aflições: de Epicuro à ressurreição de César – ensaio sobre o materialismo e a religião civil. Rio de Janeiro: Diadorim, 1997.

DONEDA, Danilo. Da privacidade à proteção de dados pessoais: fundamentos da Lei Geral de Proteção de Dados. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019.

PINHEIRO, Patrícia Peck. Direito digital. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PINHEIRO, Patrícia Peck. Proteção de dados pessoais: comentários à Lei nº 13.709/2018 (LGPD). São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SANDBOX REGULATÓRIO APLICADO À SEGURANÇA PÚBLICA EM MINAS GERAIS: UMA LEITURA DA GOVERNANÇA EXPERIMENTALISTA COMO ALTERNATIVA INSTITUCIONAL AO MODELO REATIVO DE POLICIAMENTO

Jorge Luiz Cândido Caldeira¹

Lúcio Alves de Barros²

RESUMO

O artigo examina o *sandbox* regulatório aplicado à segurança pública em Minas Gerais. Ao instituir um ambiente normativo controlado, supervisionado e temporalmente delimitado para o teste de soluções de gestão, o *sandbox* regulatório pode funcionar como mecanismo de superação do modelo tradicional. Adota-se como objetivo geral analisar a viabilidade jurídico-institucional do *sandbox* regulatório, sob a chave da governança experimentalista, como instrumento de superação do modelo reativo de policiamento na segurança pública mineira. Toma-se por marco teórico a formulação de Sabel e Zeitlin (2008), articulada à crítica de Rolim (2006) ao modelo reativo. Justifica-se a pesquisa pela lacuna analítica na literatura jurídica brasileira, concentrada no setor financeiro e no fomento à inovação privada, sendo subexplorada a potencialidade do instrumento como ferramenta de gestão pública, sobretudo no campo da segurança.

Palavras-chave: *Sandbox* regulatório; governança experimentalista; segurança pública; modelo reativo de policiamento; Minas Gerais.

ABSTRACT: This article examines the regulatory sandbox applied to public security in Minas Gerais. It is hypothesized that, by establishing a normatively controlled, supervised, and temporally delimited environment for testing management solutions, the regulatory sandbox can operate as a

¹ Delegado de Polícia da Polícia Civil do Estado de Minas Gerais e Discente do Mestrado Profissional em Segurança Pública e Cidadania da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGSPCid/UEMG).

² Professor da Faculdade de Educação e do Mestrado Profissional em segurança Pública e cidadania da UEMG. Mestre em Sociologia pela UFJF. Doutor em Ciências Humanas pela UFMG.

mechanism for overcoming the aforementioned traditional model, in compatibility with such principles. The general objective is to analyze the juridical-institutional viability of the regulatory sandbox, under the framework of experimentalist governance, as an instrument for overcoming the reactive model of policing in the public security of Minas Gerais. The theoretical framework is grounded in the formulation by Sabel and Zeitlin (2008), articulated with Rolim's (2006) critique of the reactive model. The research is justified by the analytical gap in Brazilian legal literature, which concentrates on the financial sector and on the promotion of private innovation, leaving underexplored the instrument's potential as a public management tool, particularly in the security field.

Keywords: Regulatory sandbox; experimentalist governance; public security; reactive model of policing; Minas Gerais.

I- INTRODUÇÃO

A gestão da segurança pública em Minas Gerais reproduz, há décadas, um modelo predominantemente reativo de policiamento, caracterizado pela resposta posterior aos eventos criminais, pela centralização decisória e pela ausência de avaliação sistemática das políticas implementadas. Apesar do incremento orçamentário e da intensificação das práticas repressivas, sabemos que os indicadores de criminalidade e de sensação de segurança não acompanham, de forma proporcional, esse suposto esforço estatal, fenômeno que Marcos Rolim (2006) sintetiza na metáfora da "Síndrome da Rainha Vermelha".

No plano normativo, a Lei Complementar nº 182, de 1º de junho de 2021 (Brasil, 2021b), introduziu, no ordenamento jurídico brasileiro, a figura do *sandbox* regulatório, originalmente desenvolvida no setor financeiro internacional (Banco Mundial, 2020), cuja arquitetura, ambiente controlado, supervisionado e temporalmente delimitado, guarda afinidade conceitual com a "governança experimentalista" formulada por Charles Sabel e Jonathan Zeitlin (2008). Permanece, contudo, lacuna analítica quanto à possibilidade de transposição desse instrumento para a gestão da segurança pública estadual, em compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência administrativa, previstos no art. 37 da Constituição da República (Brasil, 2025).

Diante disso, é possível pensar em que medida o *sandbox* regulatório, lido à luz da governança experimentalista de Sabel e Zeitlin (2008), pode operar como instrumento jurídico-institucional de superação do modelo reativo de policiamento na segurança pública de Minas Gerais, principalmente, em compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência administrativa.

No presente artigo, leva-se em consideração a literatura jurídica brasileira sobre *sandbox* regulatório, da qual se destacam Heinen (2023) e Feigelson e Leite (2020), concentra-se predominantemente no setor financeiro e no fomento à inovação privada. Em segundo lugar, identifica-se que essa concentração temática deixa subexplorada a potencialidade do instrumento como ferramenta de gestão pública, sobretudo no campo da segurança. Em terceiro lugar, propõe-se a leitura alternativa do *sandbox* regulatório como expressão institucional da governança experimentalista de Sabel e Zeitlin (2008), o que reposiciona o instrumento como mecanismo de aprendizagem regulatória, e não apenas como exceção pontual ao princípio da legalidade. Em quarto lugar, anuncia-se a contribuição original do estudo, consistente na transposição analítica do *sandbox* regulatório para a segurança pública estadual mineira, lacuna ainda não enfrentada pela produção acadêmica em Direito.

Além disso, jogamos luz sobre a viabilidade jurídico-institucional do *sandbox* regulatório, lido à luz da governança experimentalista de Sabel e Zeitlin (2008), como instrumento de superação do modelo reativo de policiamento na segurança pública de Minas Gerais. Nesse sentido sabe-se que é imperioso (i) sistematizar os pressupostos normativos do *sandbox* regulatório no ordenamento jurídico brasileiro e sua compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência administrativa; (ii) analisar a governança experimentalista, conforme formulada por Sabel e Zeitlin (2008), como matriz alternativa ao modelo reativo de gestão da segurança pública; e (iii) demonstrar a possibilidade de aplicação do *sandbox* regulatório à segurança pública mineira, identificando potencialidades e limites institucionais.

A exposição estrutura-se em três seções de desenvolvimento, em paralelismo com os objetivos específicos. A seção 2 sistematiza os pressupostos normativos do *sandbox* regulatório no ordenamento jurídico brasileiro. A seção 3 examina a governança experimentalista como matriz alternativa de gestão. A seção 4 analisa a aplicação do *sandbox* regulatório à segurança pública de Minas Gerais. A conclusão ressalta e indica desdobramentos para pesquisas futuras.

2- SANDBOX REGULATÓRIO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: PRESSUPOSTOS NORMATIVOS E COMPATIBILIDADE CONSTITUCIONAL

O *sandbox* regulatório pode ser compreendido como um ambiente controlado, temporário e supervisionado, no qual determinadas exigências normativas são flexibilizadas para permitir o teste de inovações jurídicas, tecnológicas ou organizacionais antes de sua implementação definitiva. Trata-se de um modelo que busca equilibrar, de um lado, a necessidade de inovação e, de outro, a preservação da segurança jurídica e do interesse público.

Heinen (2023) sustenta que a regulação experimental surge como resposta direta às insuficiências dos modelos normativos tradicionais frente às tecnologias disruptivas e às novas dinâmicas sociais. Segundo o autor, a rigidez regulatória compromete a capacidade do Estado de aprender com a realidade empírica, o que torna o *sandbox* regulatório um mecanismo apto a construir normas mais eficazes, baseadas em evidências concretas e experiências controladas. Trata-se da racionalidade que Sabel e Zeitlin (2008) intitulam governança experimentalista, matriz teórica que será desenvolvida na Seção 3.

Tal racionalidade dialoga com a noção de Direito em permanente processo de adaptação, conforme defendem Marco, Möller e Santos (2019), ao sustentarem que o avanço tecnológico impõe ao sistema jurídico a necessidade de abandonar respostas puramente reativas e adotar posturas mais preventivas, dinâmicas e experimentais. No plano internacional, experiências bem-sucedidas no Reino Unido, Singapura e outros países demonstram que os *sandboxes* regulatórios podem fomentar inovação sem comprometer a estabilidade institucional, desde que acompanhados de critérios claros, supervisão adequada e delimitação temporal rigorosa (Herrera; Vadillo, 2018).

Definidos os contornos conceituais do *sandbox* regulatório, impõe-se examinar sua compatibilidade com os princípios constitucionais que regem a Administração Pública, especialmente os princípios da legalidade e da eficiência administrativa, previstos no art. 37 da Constituição da República (Brasil, 2025). A transposição do instrumento para o âmbito da gestão pública exige análise cuidadosa dessa compatibilidade, sob pena de comprometer a juridicidade da experimentação.

A regulação experimental não representa ruptura com o princípio da legalidade, mas manifestação contemporânea de uma legalidade administrativa qualificada, fundada em autorização normativa prévia, delimitação procedimental e mecanismos permanentes de controle constitucional. Nessa perspectiva, o *sandbox* regulatório não suspende o Direito, mas opera como técnica jurídica de experimentação supervisionada, permitindo que o Estado teste soluções regulatórias antes de sua consolidação normativa definitiva. Essa lógica encontra reforço na Análise de Impacto Regulatório prevista no Decreto nº 10.411, de 30 de junho de 2020 (Brasil, 2020), especialmente ao estabelecer que a atividade regulatória deve considerar os possíveis efeitos das alternativas normativas disponíveis, mediante avaliação empírica, proporcional e fundamentada das consequências regulatórias.

Idêntica racionalidade orienta o *sandbox* regulatório instituído pela Comissão de Valores Mobiliários, cuja Resolução CVM nº 29, de 11 de maio de 2021 (Brasil, 2021a), prevê ambiente regulatório experimental destinado ao desenvolvimento de modelos inovadores de negócio em atividades

supervisionadas pela autarquia, mediante flexibilização regulatória controlada, supervisão contínua e delimitação temporal específica. Em ambos os casos, percebe-se a incorporação de instrumentos jurídicos voltados à aprendizagem regulatória orientada por evidências, compatibilizando inovação institucional, controle administrativo e segurança jurídica.

A compreensão contemporânea do princípio da legalidade administrativa demanda sua releitura à luz do paradigma da juridicidade constitucional.

Rafael Vincente Ramos (2009, p. 4) assinala que o processo de constitucionalização do Direito Administrativo promove a transição “do princípio da legalidade, como vinculação positiva à lei, ao princípio da juridicidade”, deslocando o eixo de legitimação da atuação administrativa da mera conformidade formal à lei para a necessária conformidade material com a Constituição e com os direitos fundamentais. Nessa perspectiva, a Administração Pública deixa de se vincular exclusivamente ao texto legal em sentido estrito, passando a submeter-se ao ordenamento jurídico em sua integralidade, especialmente aos princípios constitucionais estruturantes do Estado Democrático de Direito (Brasil, 2025). Tal compreensão afasta a ideia de uma atuação administrativa mecanicamente subordinada à lei, permitindo reconhecer que a juridicidade administrativa exige fundamentação constitucional, proporcionalidade, motivação adequada e compromisso com a efetividade dos direitos fundamentais.

Celso Antônio Bandeira de Mello (2023, p. 430) reforça essa compreensão ao afirmar que, no Estado de Direito, “a atividade administrativa apresenta-se como uma função estatal preordenada a operacionalizar os comandos legais” e que “o princípio da legalidade implica subordinação completa do administrador à lei”. Contudo, o próprio autor esclarece que tal vinculação não se esgota em mera obediência formal, pois a atuação administrativa deve observar rigorosamente a finalidade normativa que legitima o exercício da competência estatal.

Nesse sentido, Mello sustenta que “o administrador não é o dono da coisa pública” e que suas competências consistem em “plexos de poderes preordenados a finalidades específicas” (Mello, 2023, p. 431), razão pela qual a legalidade administrativa somente se realiza quando o exercício da função pública permanece integralmente subordinado aos fins constitucionais e legais que justificam sua existência. A juridicidade, portanto, não elimina a legalidade, mas a ressignifica sob uma perspectiva constitucionalmente orientada, na qual o controle da atuação estatal passa a incidir não apenas sobre a conformidade formal do ato administrativo, mas também sobre sua aderência material aos valores, princípios e direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição da República.

Nessa mesma linha de compreensão, Binenbojm (2008) sustenta que a constitucionalização do Direito Administrativo promove profunda transformação na própria estrutura da legalidade administrativa, afastando a concepção clássica de submissão absoluta da Administração Pública à lei em sentido estrito e deslocando o centro de gravidade do sistema para a Constituição e para os direitos fundamentais. Segundo o autor, “a Constituição, e não mais a lei, passa a situar-se no cerne da vinculação administrativa à juridicidade” (Binenbojm, 2008, p. 7), circunstância que conduz à superação da tradicional concepção de legalidade fundada exclusivamente na ideia de vinculação positiva à norma legal. Para Binenbojm (2008), a juridicidade administrativa estrutura-se como sistema normativo de múltiplos níveis, no qual a atuação estatal passa a ser diretamente condicionada pelos princípios constitucionais, especialmente proporcionalidade, razoabilidade, moralidade, eficiência e proteção dos direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, a legalidade administrativa deixa de representar simples contenção formal do exercício do poder para assumir função material de concretização constitucional, permitindo que a Administração Pública desenvolva soluções normativas compatíveis com a complexidade social contemporânea, desde que submetidas a parâmetros de fundamentação, controle e conformidade constitucional. O autor afirma, ainda, que “a juridicidade se exprime pelo conjunto de regras e princípios constitucionais” e que a atividade administrativa “fundada diretamente na Constituição, prescinde da *interpositio legislatoris*” (Binenbojm, 2008, p. 38), o que evidencia a ampliação das bases normativas legitimadoras da atuação estatal para além da legalidade estritamente legislativa.

A partir dessa formulação, o *sandbox* regulatório revela-se compatível com a noção contemporânea de juridicidade administrativa justamente por se estruturar em ambiente normativamente autorizado, procedimentalmente delimitado e constitucionalmente orientado à concretização eficiente do interesse público. Como observa Binenbojm (2008), a constitucionalização do Direito Administrativo exige a substituição da lógica burocrática rigidamente hierarquizada por modelos institucionais mais compatíveis com a complexidade regulatória contemporânea, sobretudo em cenários marcados por elevada densidade técnica, inovação permanente e incerteza normativa.

O autor sustenta que a juridicidade administrativa contemporânea admite distintos graus de vinculação da atuação administrativa à juridicidade (Binenbojm, 2008, p. 39), permitindo reconhecer que determinadas atividades regulatórias demandam espaços controlados de experimentação institucional, especialmente quando voltadas à concretização mais eficiente dos direitos fundamentais e das finalidades constitucionais da Administração Pública. Sob essa perspectiva, o ambiente regulatório experimental não representa mitigação arbitrária da legalidade, mas expressão de uma atua-

ção administrativa constitucionalmente orientada, fundada em mecanismos de proporcionalidade, avaliação empírica, motivação qualificada e revisão contínua de resultados.

Trata-se, portanto, de modelo regulatório compatível com a juridicidade constitucional defendida por Binenbojm (2008), na medida em que preserva a submissão integral da Administração Pública ao ordenamento jurídico, ao mesmo tempo em que admite técnicas regulatórias flexíveis aptas a promover inovação, eficiência administrativa e maior efetividade na tutela do interesse público. Cumpre destacar a centralidade do Estado na sociedade brasileira, marcada não apenas por sua presença, mas também por seu crescimento contínuo, sendo esse “a causa imediata dos graves problemas de legitimação que atormentam o Estado contemporâneo” (Modesto, 2000, p. 1). Na mesma direção, Modesto (2000, p. 1) sustenta que “o Estado é indispensável, pois é a única organização, operando em larga escala, capaz de conter os interesses privados em limites socialmente razoáveis e apta a intervir intensivamente sobre a coletividade associando eficiência e equidade”.

A partir dessa compreensão, o princípio da eficiência administrativa deixa de representar mera categoria econômica voltada à maximização de resultados, assumindo condição de verdadeiro vetor jurídico-constitucional de legitimação da atividade estatal. Conforme assinala Modesto (2000, p. 1), as exigências contemporâneas dirigidas ao Estado Democrático e Social “não são mais percebidas em termos meramente políticos ou econômicos”, mas foram “positivadas, foram entronizadas no sistema jurídico, juridicizaram-se como exigências do ordenamento nacional”. Nessa perspectiva, o princípio da eficiência passa a impor à Administração Pública deveres concretos de racionalidade, efetividade, celeridade e otimização do agir estatal, exigindo que a atuação administrativa produza “resultados socialmente relevantes” compatíveis com as finalidades constitucionais da função pública (Modesto, 2000, p. 1).

A eficiência administrativa, portanto, não se reduz à ideia de produtividade burocrática, mas se projeta como mecanismo de legitimação material da atuação estatal em contextos marcados por crescente complexidade regulatória, elevada demanda social e limitação estrutural de recursos públicos. É precisamente nesse cenário que o sandbox regulatório se apresenta como instrumento compatível com a reorientação contemporânea do Direito Administrativo brasileiro, permitindo que o Estado desenvolva soluções normativas progressivamente ajustáveis, baseadas em aprendizagem institucional, monitoramento empírico e avaliação contínua de resultados.

Sob essa perspectiva, a eficiência administrativa aproxima-se diretamente da lógica contemporânea de governança pública, especialmente ao deslocar o foco da Administração Pública de uma racionalidade exclusivamente hierárquica para uma racionalidade colaborativa, experimental

e orientada à solução de problemas complexos. Vanice Regina Lírio do Valle (2010, p. 189) sustenta que “a governança representa importante mecanismo de democratização da função administrativa”, confirmando tal afirmação ao dissertar sobre “a incorporação dos atores sociais como elemento de uma nova eficiência” (Valle, 2010, p. 194).

Nessa direção, a Administração Pública contemporânea não pode mais operar a partir de estruturas fechadas de decisão, devendo reconhecer que a legitimidade e a eficiência das políticas públicas dependem da capacidade estatal de construir soluções dialogadas, tecnicamente avaliadas e permanentemente revisáveis. Tal formulação aproxima-se diretamente da lógica experimentalista desenvolvida por Sabel e Zeitlin (2008), sobretudo ao reconhecer que a eficiência administrativa não decorre da pretensão de decisões estatais infalíveis e definitivas, mas da capacidade institucional de revisar continuamente métodos, métricas e estratégias à luz dos resultados empiricamente observados.

O sandbox regulatório, nesse contexto, revela-se compatível com uma concepção de eficiência administrativa fundada não apenas na economicidade, mas na aprendizagem institucional contínua, na governança colaborativa e na produção de decisões públicas mais adaptáveis, proporcionais e socialmente responsivas.

Os pressupostos normativos sistematizados nesta seção autorizam, portanto, sustentar que o *sandbox* regulatório encontra abrigo na ordem jurídico-constitucional brasileira, ao operar como técnica de experimentação supervisionada compatível com a juridicidade administrativa, com a eficiência constitucionalmente qualificada e com a lógica de governança colaborativa apontada por Feigelson e Leite (2020), o que prepara a passagem analítica para o exame, na Seção 3, da governança experimentalista como matriz alternativa ao modelo reativo de gestão da segurança pública.

GOVERNANÇA EXPERIMENTALISTA E MODELO REATIVO: O SANDBOX COMO MATRIZ ALTERNATIVA DE GESTÃO

Sistematizados, na Seção 2, os pressupostos normativos do *sandbox* regulatório e sua compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência administrativa, examina-se, nesta seção, a governança experimentalista como matriz teórica que sustenta a leitura do instrumento como mecanismo de superação do modelo reativo de gestão.

A governança experimentalista, conforme formulada por Sabel e Zeitlin (2008), consolida-se como modelo institucional voltado à superação das limitações da governança hierárquica convencional e da regulação de comando e controle, especialmente em contextos marcados por elevada

volatilidade, complexidade e incerteza regulatória. Segundo os autores, a crescente incapacidade dos modelos centralizados de antecipar soluções eficazes para problemas contemporâneos impulsionou o desenvolvimento de estruturas deliberadamente provisórias, submetidas à revisão contínua a partir da experiência concreta de implementação em diferentes contextos institucionais.

Nessa perspectiva, a governança experimentalista opera como sistema reflexivo de aprendizagem institucional, estruturado em ciclos recursivos de definição provisória de metas, descentralização da execução, monitoramento contínuo de desempenho e revisão periódica de procedimentos e objetivos à luz dos resultados empiricamente observados (Sabel; Zeitlin, 2012, p. 3-5). Os autores demonstram que esse modelo já se encontra amplamente institucionalizado nos Estados Unidos da América e na União Europeia, incidindo sobre setores que abrangem desde a prestação de serviços públicos, como educação, proteção infantil e policiamento comunitário, até áreas regulatórias complexas, como segurança alimentar, tráfego aéreo, proteção ambiental, privacidade de dados e serviços financeiros.

Em oposição à lógica rígida da regulação tradicional, fundada em prescrições normativas fixas e verticalizadas, a arquitetura experimentalista privilegia mecanismos dinâmicos de responsabilização, aprendizagem comparativa e revisão contínua das práticas administrativas, permitindo que objetivos e métodos sejam progressivamente ajustados no decorrer do próprio processo de resolução de problemas. Tal racionalidade revela-se particularmente compatível com o *sandbox* regulatório, na medida em que ambos compartilham a compreensão de que soluções regulatórias eficazes não podem ser integralmente definidas a priori, devendo emergir de ambientes institucionais controlados, supervisionados e permanentemente orientados pela análise empírica dos resultados obtidos.

Em formulação posterior, Sabel e Zeitlin (2012, p. 3) definem a governança experimentalista como modelo institucional voltado à elaboração e à revisão de regras estruturais a partir da análise recursiva da experiência de implementação em diferentes contextos locais, estruturando-se como processo contínuo de aprendizagem institucional e adaptação normativa. Os autores esclarecem que o adjetivo recursivo é empregado no sentido próprio à matemática e à ciência da computação, em que o produto de cada aplicação de um procedimento ou sequência de operações alimenta a etapa seguinte, de modo que a reiteração do mesmo processo gera resultados variáveis (Sabel; Zeitlin, 2012, p. 3), o que evidencia a lógica dinâmica, circular e autorrevisável desse modelo de governança.

Em sua formulação mais desenvolvida, “a governança experimentalista apresenta arquitetura multinível composta por quatro elementos interligados em ciclo iterativo” (Sabel; Zeitlin, 2012, p. 3-4). De início, metas estruturais e métricas gerais de avaliação são provisoriamente definidas por unidades centrais e locais, em diálogo com atores relevantes da sociedade civil. Em seguida, as unidades locais recebem ampla discricionariedade para implementar tais objetivos conforme suas especificidades contextuais. Como contrapartida dessa autonomia, essas unidades devem relatar regularmente seu desempenho e submeter-se a mecanismos de revisão por pares, nos quais seus resultados são comparados aos de outras unidades que utilizam métodos distintos para atingir os mesmos objetivos. Por fim, as próprias metas, métricas e procedimentos decisórios são periodicamente revisados e redefinidos à luz das experiências acumuladas e das insuficiências identificadas durante o processo de implementação, reiniciando-se continuamente o ciclo de aprendizado institucional.

Sob o aspecto abstrato, Sabel e Zeitlin (2012, p. 4) sustentam que esses processos podem ser considerados experimentalistas no sentido pragmatista desenvolvido por John Dewey, na medida em que submetem sistematicamente as próprias premissas e práticas à dúvida metódica, tratam toda solução como incompleta e corrigível e operam o reajuste contínuo e recíproco de fins e meios pela comparação permanente entre diferentes estratégias de resolução de problemas. Os autores apresentam, ainda, a governança experimentalista como modalidade de poliarquia diretamente deliberativa, estruturada sobre processos argumentativos voltados a desconstruir práticas institucionalizadas e a reabrir permanentemente o debate sobre as próprias definições de interesse coletivo, institucional e nacional, permitindo que soluções antes tidas como estáticas sejam continuamente submetidas à crítica, à revisão e ao aperfeiçoamento democrático.

A governança experimentalista pressupõe, assim, a existência de ambientes institucionais que permitam a experimentação controlada, a comparação de resultados e o aprendizado mútuo entre unidades administrativas. É nesse ponto que o *sandbox* regulatório se apresenta como instrumento jurídico-operacional particularmente compatível com tal arquitetura decisória. Ao instituir espaços temporários, supervisionados e juridicamente autorizados para o teste de soluções inovadoras, o *sandbox* materializa, no plano normativo, os pressupostos centrais da governança experimentalista, viabilizando a articulação entre autonomia administrativa e responsabilidade institucional.

A correlação entre governança experimentalista e *sandbox* regulatório revela-se especialmente relevante no âmbito da administração pública brasileira, marcada por elevados níveis de formalismo, aversão ao risco e baixa capacidade adaptativa. O *sandbox* regulatório, enquanto fer-

ramenta de regulação experimental, permite que políticas públicas sejam concebidas e ajustadas de forma recorrente, a partir da observação sistemática de seus efeitos concretos, antes de sua generalização. Tal lógica aproxima-se diretamente do modelo descrito por Sabel e Zeitlin (2008), no qual a descentralização da execução é compensada por mecanismos robustos de monitoramento, avaliação por pares e revisão normativa periódica.

Essa formulação possui raízes teóricas no texto fundador do experimentalismo democrático, elaborado por Michael Dorf e Charles Sabel (1998), segundo os quais a legitimidade institucional contemporânea não decorre da rigidez normativa, mas da capacidade de revisão contínua das práticas públicas mediante processos cooperativos de aprendizagem institucional. Para Dorf e Sabel (1998, p. 284), pragmatismo e democracia não são opostos, mas complementares, na medida em que a ação pública se concebe como processo permanente de investigação coletiva e reconstrução institucional.

Nessa perspectiva, o experimentalismo democrático desloca o eixo da administração tradicional centrada em comandos fixos para uma racionalidade decisória dinâmica, fundada na correção progressiva de erros, na circulação de informações e na adaptação contínua das estruturas regulatórias às contingências empíricas. O *sandbox* regulatório, portanto, não apenas operacionaliza a governança experimentalista, mas também concretiza, no plano jurídico-administrativo, a própria lógica do experimentalismo democrático concebido por Dorf e Sabel (1998), segundo a qual políticas públicas devem ser tratadas como hipóteses institucionais sujeitas à constante revisão à luz da experiência prática.

Essa arquitetura experimentalista ultrapassa, contudo, os limites do Estado nacional e projeta-se no plano transnacional como modelo replicável de governança adaptativa. Búrca, Keohane e Sabel (2014, p. 477) sustentam que a “governança experimentalista global constitui processo institucionalizado de resolução coletiva de problemas baseados em participação multissetorial, descentralização decisória, monitoramento contínuo e revisão periódica das práticas institucionais à luz do conhecimento produzido localmente”. Segundo os autores, o experimentalismo demonstra elevada capacidade de adaptação em ambientes complexos, incertos e policêntricos, razão pela qual pode ser reproduzido em diferentes escalas regulatórias, locais, nacionais, regionais e transnacionais, sem perda de coerência metodológica.

A utilidade teórica dessa formulação reside precisamente em evidenciar que o experimentalismo não configura técnica isolada de inovação administrativa, mas verdadeiro programa institucional de aprendizagem regulatória replicável em múltiplos contextos de governança. Nessa pers-

pectiva, a transposição da lógica do *sandbox* regulatório para a segurança pública estadual deixa de representar mera importação conceitual oriunda da regulação econômica e passa a revelar aplicação de um paradigma institucional amplamente difundido na literatura contemporânea da governança experimentalista.

A gestão da segurança pública brasileira tem reproduzido, em larga escala, a lógica da Síndrome da Rainha Vermelha descrita por Rolim (2006): corre-se cada vez mais, investem-se mais recursos e intensificam-se práticas repressivas, sem que isso resulte em melhorias estruturais ou redução consistente da criminalidade. Esse diagnóstico expõe, na linguagem de Sabel e Zeitlin (2008), uma arquitetura decisória rígida, hierárquica e desprovida dos mecanismos recursivos de monitoramento e revisão que caracterizam a governança experimentalista. O *sandbox* regulatório, lido sob essa chave, apresenta-se como uma – possível - matriz alternativa apta a romper com a lógica da reprodução acrítica de práticas ineficazes, deslocando a gestão da segurança pública de uma racionalidade reativa para uma perspectiva preventiva, adaptativa e baseada em evidências empíricas.

4. SANDBOX REGULATÓRIO NA SEGURANÇA PÚBLICA DE MINAS GERAIS: APLICAÇÃO E LIMITES

Estabelecidos os pressupostos normativos do **sandbox regulatório** (Seção 2) e sua matriz teórica na **governança experimentalista** (Seção 3), examina-se, nesta seção, a aplicabilidade do instrumento à gestão da segurança pública em Minas Gerais. A pertinência da análise decorre do diagnóstico estrutural já assentado: a fragmentação institucional, a rápida mutação das dinâmicas criminais e as limitações orçamentárias compõem o cenário empírico no qual o modelo reativo, criticado por Rolim (2006), mostra-se incapaz de produzir respostas eficazes.

O quadro revela-se ainda mais sensível quando confrontado com os dados empíricos apresentados pelo Atlas da Violência 2024, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O estudo adota a metodologia dos “homicídios estimados”, compreendidos como a soma dos homicídios registrados e dos homicídios ocultos classificados inicialmente como mortes violentas por causa indeterminada (MVCIs), identificados mediante técnicas de *machine learning* aplicadas aos microdados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (Ipea; FBSP, 2024). Com base nessa metodologia, o Brasil registrou, em 2022, taxa de 24,5 homicídios estimados por 100 mil habitantes, enquanto Minas Gerais apresentou indicadores inferiores à média nacional em diversos municípios de grande porte, especialmente na capital Belo Horizonte, cuja taxa foi de 17,6 homicídios estimados por 100 mil habitantes, e em municípios como Montes Claros (7,2), Poços de Caldas (7,9) e Barbacena (8,0) (Ipea; FBSP, 2024, p. 16-30).

Contudo, a análise territorializada dos dados revela significativa heterogeneidade intrarregional no estado mineiro, sobretudo quando observados municípios do leste de Minas Gerais, nos quais os índices de homicídio superam consideravelmente a média estadual e, em determinados casos, aproximam-se de patamares historicamente associados a regiões de maior violência letal no país (Ipea; FBSP, 2024). Governador Valadares, por exemplo, registrou taxa de 34,6 homicídios estimados por 100 mil habitantes, figurando entre os municípios mais violentos do Sudeste brasileiro, ao lado de cidades mineiras localizadas na mesma macrorregião “do Vale do Rio Doce, vizinha ao ES, onde estão localizadas as maiores taxas do estado, nos municípios de São João do Manteninha (93,8), Periquito (91,6) e Alpercata (86,9)” (Ipea; FBSP, 2024, p. 30), também apresentaram indicadores superiores à média nacional.

Em igual direção, municípios historicamente inseridos em importantes corredores logísticos e econômicos do interior do estado também apresentaram índices expressivos, como Teófilo Otoni (14,6), Coronel Fabriciano (19,1) e Ipatinga (12,7), revelando persistência de dinâmicas regionais de violência letal associadas à interiorização da criminalidade e à fragmentação territorial das políticas de segurança pública (Ipea; FBSP, 2024, p. 14-15).

O contraste evidencia verdadeira dicotomia territorial da violência em Minas Gerais: enquanto determinados municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do centro-sul do estado apresentam taxas comparativamente reduzidas, regiões específicas do interior mineiro, especialmente o leste do estado, convivem com padrões persistentes de criminalidade letal (Ipea; FBSP, 2024), circunstância que reforça a necessidade de modelos de gestão pública capazes de operar de forma adaptativa, territorialmente diferenciada e orientada por evidências empíricas.

A governança experimental, operacionalizada por meio de *sandboxes* regulatórios, apresenta-se como alternativa metodológica e institucional a esse modelo reativo. Enquanto o paradigma criticado por Rolim (2006) caracteriza-se pela ausência de planejamento, avaliação sistemática e aprendizado institucional, os ambientes regulatórios experimentais estruturam-se justamente a partir do diagnóstico prévio, da definição clara de objetivos, do monitoramento contínuo e da possibilidade de correções incrementais. Sob essa lógica, o *sandbox* regulatório permite substituir a reação automática aos fatos criminais por estratégias testadas, avaliadas e ajustadas com base em evidências empíricas, superando a lógica de “fazer mais do mesmo” que sustenta a síndrome descrita pelo autor. Rolim (2006) também evidencia que o modelo reativo tende a reforçar a centralização decisória, o distanciamento entre polícia e comunidade e a baixa integração entre instituições, fatores que contribuem para a ineficiência sistêmica das políticas de segurança pública.

Tal diagnóstico ressoa, no plano empírico mineiro, na metodologia da denominada “geografia do crime”, desenvolvida por Cláudio Beato Filho (1998) no âmbito dos estudos sobre criminalidade em Minas Gerais. Ao deslocar a análise do criminoso para os correlatos espaciais da ocorrência criminal, Beato Filho (1998) demonstra que diferentes modalidades delitivas apresentam padrões territoriais específicos de incidência, diretamente relacionados às características socioeconômicas, demográficas e urbanas dos municípios mineiros. Conforme sustenta Beato Filho (1998, p. 7), “ao grau de desenvolvimento de uma região, município ou localidade corresponderá uma pauta de delitos consistente com as referências de ordem cultural ordenadoras das estruturas de preferências que orientam a ação criminosa”. A formulação revela que a criminalidade violenta não se distribui aleatoriamente no território, mas acompanha padrões estruturais específicos de desenvolvimento regional, urbanização, oportunidades criminais e fragilidade dos mecanismos locais de controle social.

Esse padrão também foi identificado por Batella e Diniz (2010) na análise espacial da criminalidade violenta em Minas Gerais, ao demonstrarem que os condicionantes da violência “não apresentam a mesma significância na sua manifestação espacial”, de modo que “contextos espaciais distintos guardam consigo relações díspares com tais condicionantes. Em outras palavras, os condicionantes da violência adquirem relevância diferenciada de acordo com o local onde são analisados” (Batella; Diniz, 2010, p. 152). Os autores evidenciam a existência de profunda heterogeneidade territorial da violência no estado, identificando padrões diferenciados entre regiões economicamente mais desenvolvidas, áreas metropolitanas densamente urbanizadas e regiões interiorizadas marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas específicas. Em igual sentido, demonstram que municípios inseridos em importantes eixos econômicos e logísticos do estado tendem a apresentar maiores taxas de crimes patrimoniais violentos, enquanto determinadas regiões interiorizadas revelam persistência de crimes contra a pessoa associados à fragilidade institucional e às dinâmicas locais de organização social (Batella; Diniz, 2010).

O cruzamento entre as formulações de Rolim (2006), Beato Filho (1998) e Batella e Diniz (2010) permite compreender que a persistência do modelo reativo de policiamento não decorre apenas de insuficiência operacional, mas da incapacidade estrutural de incorporar mecanismos territorializados de monitoramento, integração institucional e aprendizagem baseada em evidências empíricas. Sob essa perspectiva, o sandbox regulatório apresenta-se como instrumento potencialmente apto a introduzir dinâmicas experimentais de governança adaptativa na segurança pública mineira, permitindo respostas diferenciadas conforme as especificidades territoriais e os padrões regionais de criminalidade identificados empiricamente.

A aplicação do *sandbox* regulatório à segurança pública mineira, sob a chave da governança experimentalista, permite ler o instrumento como mecanismo de superação do modelo reativo: substitui-se a reação automática aos fatos criminais por estratégias previamente testadas, monitoradas por indicadores e ajustadas com base em evidências empíricas, conforme a arquitetura recursiva descrita por Sabel e Zeitlin (2008). Tal abordagem confere ao Estado capacidade de produção de conhecimento aplicado e institucionalização de processos de aprendizagem contínua, fortalecendo a formulação de políticas públicas mais eficazes, legítimas e alinhadas aos direitos fundamentais. Reduzem-se riscos institucionais, evitam-se desperdícios de recursos públicos e amplia-se a racionalidade das decisões administrativas, em compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade, sob a forma de legalidade qualificada, e da eficiência administrativa.

Dialogando com o tema ainda no contexto mineiro, a viabilidade dessa racionalidade incremental e baseada em integração institucional já havia sido identificada por Saporì e Andrade (2013) ao analisar a política de integração das polícias em Minas Gerais, especialmente a partir da criação da Secretaria de Estado de Defesa Social e da implementação de mecanismos compartilhados de gestão da informação, planejamento operacional e análise criminal (Saporì; Andrade, 2013, p. 103-108). O diagnóstico de Saporì demonstra que a experiência mineira produziu um relevante ponto de inflexão institucional ao substituir estruturas fragmentadas por mecanismos coordenados de governança policial, permitindo “o compartilhamento de informações e a padronização dos registros de ocorrências” por meio do Sistema Integrado de Defesa Social – Sids (Saporì; Andrade, 2013, p. 103).

Mais adiante, Saporì e Andrade (2013, p. 108) identificam que a metodologia da Integração da Gestão em Segurança Pública (Igesp) incorporou “o estabelecimento de metas, cobrança constante de resultados e premiação dos melhores resultados”, introduzindo uma lógica de “gerência intensiva e proativa das atividades de policiamento ostensivo e investigativo”. Trata-se, precisamente, da racionalidade administrativa que aproxima a experiência mineira da lógica experimentalista do *sandbox* regulatório: gestão orientada por evidências, integração sistêmica, monitoramento contínuo e adaptação institucional progressiva.

A experiência descrita por Saporì e Andrade (2013) sinaliza, portanto, que o substrato institucional necessário à operacionalização de uma arquitetura experimentalista já se encontra parcialmente sedimentado em Minas Gerais, o que reforça a viabilidade política e administrativa da incorporação progressiva do *sandbox* regulatório à governança estadual da segurança pública, sem ruptura com os marcos legais vigentes e sem prejuízo dos mecanismos de controle externo e participação democrática.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite sustentar que o *sandbox* regulatório, lido à luz da governança experimentalista de Sabel e Zeitlin (2008), pode operar, na segurança pública de Minas Gerais, como instrumento jurídico-institucional de superação do modelo reativo de policiamento, em compatibilidade com os princípios constitucionais da legalidade e da eficiência administrativa. A hipótese inicialmente formulada confirma-se na medida em que o instrumento, ao instituir ambiente normativo controlado, supervisionado e temporalmente delimitado, materializa, no plano operacional, os pressupostos centrais da arquitetura experimentalista: definição de objetivos compartilhados, descentralização da implementação, monitoramento contínuo por indicadores e revisão recursiva de normas e metas.

Demonstrou-se, ao longo das três seções de desenvolvimento, que o *sandbox* regulatório, longe de representar ruptura com o princípio da legalidade, configura legalidade qualificada, ancorada em autorização normativa prévia e em mecanismos de controle institucional. Sob a ótica da eficiência administrativa, o instrumento permite reduzir desperdícios, corrigir distorções normativas e aprimorar políticas públicas a partir da aprendizagem institucional.

Tal inclinação a um modelo multinível de avaliação e controle, voltado à modernização administrativa, evidencia-se a partir da Lei nº 14.129, de 29 de março de 2021 (Brasil, 2021c), que articula, em nível geral, os mesmos princípios da governança experimentalista, fundados em descentralização de atos, monitoramento por indicadores, interoperabilidade de sistemas e eficiência pautada em evidências, ao instituir regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública.

No campo específico da segurança pública, sobretudo no ambiente mineiro, a leitura do *sandbox* regulatório sob a chave experimentalista oferece resposta à crítica de Rolim (2006) ao modelo reativo, deslocando o eixo da gestão de uma racionalidade puramente repressiva para uma perspectiva preditiva, preventiva, adaptativa e baseada em evidências.

Reconhecem-se, contudo, limites de investigação, de natureza teórico-bibliográfica, que reclamam aprofundamento em pesquisas posteriores: o desenho institucional concreto de um *sandbox* regulatório aplicado à segurança pública estadual demanda desenvolvimento analítico específico acerca dos protocolos de avaliação das experiências regulatórias, da delimitação procedimental das hipóteses de flexibilização normativa, da definição de salvaguardas voltadas à proteção dos direitos fundamentais e da estrutura de mecanismos permanentes de controle externo, especialmente por órgãos como o Ministério Público, Tribunais de Contas e instâncias de controle social de-

mocrático. Exige-se, igualmente, maior aprofundamento quanto à articulação federativa necessária à implementação de ambientes regulatórios experimentais na segurança pública, sobretudo diante da repartição constitucional de competências estabelecida pelo art. 144 da Constituição da República (Brasil, [2025]), circunstâncias que impõem coordenação institucional entre União, Estados e Municípios para a construção de estratégias integradas de governança adaptativa.

Mostra-se igualmente necessária a parametrização de indicadores de monitoramento contínuo aderentes às especificidades empíricas da criminalidade em Minas Gerais, especialmente diante da heterogeneidade territorial evidenciada pelos dados relativos à violência letal nas distintas regiões do estado. A consolidação de métricas capazes de integrar análise criminal, avaliação de desempenho institucional, monitoramento de políticas públicas e revisão periódica de resultados apresenta-se como condição indispensável à operacionalização de uma arquitetura experimentalista efetivamente orientada por evidências.

Nesse contexto, a ampliação do debate acadêmico sobre regulação experimental, governança experimentalista e *sandbox* regulatório na segurança pública pode contribuir para a construção de modelo de gestão mais reflexivo, adaptativo e orientado por resultados, apto a fortalecer a legitimidade institucional, racionalizar a tomada de decisão administrativa e ampliar a capacidade estatal de formulação de políticas públicas compatíveis com a complexidade das dinâmicas criminais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Global Experiences from regulatory sandboxes**: finances, competitiveness & innovation global practice. [S. l.]: The World Bank, 2020. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/912001605241080935/global-experiences-from-regulatory-sandboxes>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BATELLA, Wagner Barbosa; DINIZ, Alexandre Magno Alves. Análise espacial dos condicionantes da criminalidade violenta no estado de Minas Gerais. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 151-163, abr. 2010. DOI: 10.1590/S1982-45132010000100011.

BEATO FILHO, Cláudio Chaves. Determinantes da criminalidade em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 74-89, jun. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/C7B6xjffzkDBVbYkKnKgPYQ>. Acesso em: 9 maio 2026.

BINENBOJM, Gustavo. A constitucionalização do Direito Administrativo no Brasil: um inventário de avanços e retrocessos. **Revista Eletrônica sobre a Reforma** do Estado, Salvador, n. 13, p. 1-44, mar./abr./maio 2008. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br/codrevista.asp?cod=262>. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Comissão de Valores Mobiliários. **Resolução CVM nº 29, de 11 de maio de 2021**. Estabelece o ambiente regulatório experimental (Sandbox Regulatório) destinado ao desenvolvimento de modelos de negócio inovadores em atividades regulamentadas pela CVM. Brasília, DF: Comissão de Valores Mobiliários, 2021a. Disponível em: <https://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/resolucoes/resol029.html>. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.411, de 30 de junho de 2020**. Regulamenta a análise de impacto regulatório, de que tratam o art. 5º da Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019, e o art. 6º da Lei nº 13.848, de 25 de junho de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10411.htm. Acesso em: 15 mai. 2026.

BRASIL. **Lei Complementar nº 182, de 1º de junho de 2021**. Institui o marco legal das startups e do empreendedorismo inovador; e altera a Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Brasília, DF: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp182.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.129, de 29 de março de 2021**. Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2021c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14129.htm. Acesso em: 15 mai. 2026.

BÚRCA, Gráinne de; KEOHANE, Robert O.; SABEL, Charles F. Global experimentalist governance. **British Journal of Political Science**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 477-486, jul. 2014. Disponível em: https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/1854. Acesso em: 9 maio 2026.

DORF, Michael C.; SABEL, Charles F. A constitution of democratic experimentalism. **Columbia Law Review**, [s. l.], v. 98, n. 2, p. 267-473, mar. 1998. Disponível em: <https://scholarship.law.cornell.edu/facpub/120>. Acesso em: 9 maio 2026.

FEIGELSON, Bruno; LEITE, Luiza. **Sandbox: experimentalismo no direito exponencial**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. *E-book*.

HEINEN, Juliano. Regulação experimental ou sandbox regulatório: compreensões e desafios. Revista da Faculdade de Direito UFPR, [s. l.], v. 68, n. 1, p. 113-136, 2023. DOI: 10.5380/rfdufpr.v68i1.85389. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/85389>. Acesso em: 21 mar. 2025.

HERRERA, Diego; VADILLO, Sonia. Sandbox regulatório na América Latina e Caribe para o ecossistema FinTech e o sistema financeiro. Textos para Debate, Banco Interamericano de Desenvolvimento, [s. l.], n. IDB-DP-573, mar. 2018. Disponível em: <https://webimages.iadb.org/publications/portuguese/document/Sandbox-regulat%C3%B3rio-na-Am%C3%A9rica-Latina-e-Caribe-para-o-ecossistema-FinTech-e-o-sistema-financeiro.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da violência 2024. Coordenação de Daniel Cerqueira e Samira Bueno. Brasília, DF; São Paulo: Ipea/FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/items/6554d2f4-fd60-411a-ac4c-997f39034914>. Acesso em: 9 maio 2026.

MARCO, Cristhian Magnus de; MÖLLER, Gabriela Samrsla; SANTOS, Paulo Junior Trindade dos. Tecnologia disruptiva e Direito disruptivo: compreensão do Direito em um cenário de novas tecnologias. Revista Direito e Praxis, Rio de Janeiro, v. 10, número 4, p. 3056-3091, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/n9zsxdP7z49kC475XQHnJ5h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ROLIM, Marcos. A síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no Século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SABEL, Charles F.; ZEITLIN, Jonathan. Experimentalist governance. In: LEVI-FAUR, David (ed.). The Oxford handbook of governance. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 169-183. Disponível em: <https://charlessabel.com/papers/>. Acesso em: 9 maio 2026.

SABEL, Charles F.; ZEITLIN, Jonathan. Learning from difference: the new architecture of experimentalist governance in the EU. European Law Journal, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 271-327, maio 2008. Disponível em: https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/1526. Acesso em: 8 maio 2026.

SAPORI, Luís Flávio; ANDRADE, Scheilla Cardoso P. de. Integração policial em Minas Gerais: o desafio da governança da política de segurança pública. Civitas: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 99-118, jan./abr. 2013. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.1.13478.

VALLE, Vanice Regina Lírio do. Direito fundamental à boa administração e governança: democratizando a função administrativa. 2010. Tese (Pós-Doutorado) – Escola Brasileira de Administração

Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/c0f282f9-95bc-41c0-90cd-4e308386733c>. Acesso em: 9 maio 2026.

SEÇÃO 2

EDUCAÇÃO – INCLUSÃO ESCOLAR - CULTURA



CULTURA HIP HOP NA ESCOLA: ARTE, CULTURA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO NO CEFET-MG I

Lorena Sousa Santos²

Cléver de Oliveira Júnior³

Huener Silva Gonçalves⁴

RESUMO:

O texto tem como objetivo analisar a inserção da cultura Hip Hop no ambiente escolar, com foco no CEFET-MG, destacando seu potencial como instrumento de inclusão social, valorização da diversidade étnico-racial e de gênero e promoção do protagonismo juvenil. Parte-se da compreensão do Hip Hop como manifestação cultural originada em contextos periféricos e historicamente vinculada a jovens negros e marginalizados, que, ao adentrar o espaço escolar, amplia possibilidades educativas, culturais e identitárias. A metodologia adotada é de natureza quantitativa, baseada na coleta e análise de dados provenientes das fichas de inscrição de três oficinas realizadas em 2025: MC, Breaking e DJ. As informações referentes a raça/etnia e gênero dos participantes foram organizadas em gráficos e tabelas, permitindo a construção de um perfil dos inscritos. O estudo também se apoia em referenciais teóricos e pesquisas recentes sobre Hip Hop, educação e diversidade. Os resultados evidenciam a predominância de participantes pardos e pretos, que somam cerca de 59% do total, reafirmando a conexão da cultura Hip Hop com populações periféricas. Observa-se também uma participação expressiva de mulheres, superior à masculina no conjunto das oficinas, indicando mudanças em um cenário tradicionalmente masculino. As atividades se mostraram espaços plurais e inclusivos, favorecendo o desenvolvimento artístico, a expressão cultural e o fortalecimento identitário. Contudo, o número significativo de não declarantes e a menor presença feminina em práticas

¹ Artigo resultado de pesquisa apoiada pelo Programa Bolsa de Complementação Educacional (BCE) do CEFET-MG, e desenvolvida no âmbito do grupo de arte e cultura “Cultura Hip Hop no CEFET-MG” e do GEPTT – Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologias.

² Discente do curso Técnico de Ensino Médio de Meio Ambiente do CEFET-MG.

³ Analista de Tecnologia da Informação e Especialista em Gestão de Segurança da Tecnologia do CEFET-MG, Coordenador do grupo de arte e cultura “Cultura Hip Hop no CEFET-MG” e DJ.

⁴ Professor Doutor do Departamento de Ciências Sociais do CEFET-MG.

efetivas indicam desafios a serem superados, especialmente no aprimoramento das estratégias de inclusão e protagonismo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Hip Hop; CEFET-MG; Diversidade étnico-racial e de gênero

ABSTRACT: This paper aims to analyze the integration of Hip Hop culture into the school environment, with a focus on CEFET-MG, highlighting its potential as a tool for social inclusion, the celebration of ethnic, racial, and gender diversity, and the promotion of youth leadership. The analysis begins with an understanding of Hip Hop as a cultural manifestation originating in peripheral contexts and historically linked to Black and marginalized youth, which, upon entering the school environment, expands educational, cultural, and identity-related possibilities. The methodology adopted is quantitative in nature, based on the collection and analysis of data from registration forms for three workshops held in 2025: MC, Breaking, and DJ. Information regarding the participants' race/ethnicity and gender was organized into graphs and tables, allowing for the construction of a profile of those enrolled. The study also draws on theoretical frameworks and recent research on Hip Hop, education, and diversity. The results highlight the predominance of mixed-race and Black participants, who account for approximately 59% of the total, reaffirming the connection between Hip Hop culture and marginalized communities. There was also a significant participation of women, outnumbering men across all workshops, indicating shifts in a traditionally male-dominated landscape. The activities proved to be pluralistic and inclusive spaces, fostering artistic development, cultural expression, and the strengthening of identity. However, the significant number of non-respondents and the lower representation of women in active roles point to challenges that need to be addressed, particularly in improving strategies for inclusion and leadership.

KEYWORDS: Hip Hop Culture; CEFET-MG; Ethnic-Racial and Gender Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha importante papel cultural na comunidade, fortalecendo o espírito de grupo. Na escola, culturas, como a do Hip Hop, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem favorecendo a inclusão, reconhecimento étnico-racial, social e protagonismo da juventude, especialmente em uma instituição que promove a formação tecnológica. Nascida em bairros periféricos dos Estados Unidos nos anos de 1970 e difundida em grandes cidades, a cultura Hip Hop dialoga com os usos e ocupações do espaço urbano, pelo prisma da experiência das juventudes, es-

pecialmente negras, latinas e periféricas (Pimentel, 1995). Reunindo expressões artísticas que mobilizam esses grupos, identificadas por 4 elementos (ou pilares), o “DJ”, o “Breaking” (dança), o “MC” e o “Graffiti” (arte visual). Um quinto elemento pode ser acrescido, o “conhecimento”, importante na configuração da linguagem, da expressão corporal e de demais características que definem essa cultura urbano periférica (Teperman, 2015). No tocante à proliferação popular dessa cultura no Brasil, Juarez Tarcisio Dayrell (2001) data que a teria ocorrido a partir dos bailes Black suburbanos, em especial do Rio de Janeiro e de São Paulo, nos finais de semana ainda nos anos 1970. Nesses locais de diversão e sociabilidade, a juventude periférica era contemplada com a black music estadunidense, sobretudo, o soul e o funk. Em Belo Horizonte, o advento dessa cultura se deu no início da década seguinte, com a “proliferação de pequenos salões de dança nos mais diversos bairros da periferia, a maioria deles em quadras cobertas ou em escolas públicas, que nos finais de semana transformavam-se no que se tornou conhecido como som” (Dayrell, 2001, p. 42). Pelo levantado por Dayrell (2001), a abertura da escola à promoção de atividades que contemplassem a cultura Hip Hop em seu cotidiano se deu, decisivamente, a partir da década de 1990. Tal processo contribuiu para a emergência de grupos de MCs e equipes de equipes de Breaking, demarcando o espaço escolar – para além de produção e reprodução do conhecimento – como local de sociabilidades socioculturais (Dayrell, 1996). Em suma, considerado o protagonismo juvenil, a escola e seus entornos se tornaram gradativamente uma das zonas de expressão dos pilares da cultura Hip Hop – territorialidades das relações e significados sociais dessa camada da população –, em especial, na periferia.

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), o Hip Hop está presente na tradição das batalhas de MC realizada por grupos de alunos e na recente inserção de seus pilares em eventos como a *Mostra de Cursos e a Semana C&T* nos dois campus de Belo Horizonte. Tal cenário redundou na criação do grupo de arte e cultura “Cultura Hip Hop no CEFET-MG”. A formação desse coletivo decorreu de uma iniciativa independente de estudantes da EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) que organizam batalhas de rima nos intervalos escolares e em eventos. A partir desse movimento cultural surgiu a proposta de um grupo que pudesse disseminar e preservar a cultura Hip Hop como um todo, valorizando a determinação desses jovens. Alguns deles agregam experiências individuais na produção musical e de vivências em suas comunidades. O processo de acolhimento institucional dessa cultura, seja na presença dos eventos ou em oficinas, têm resultado em um movimento que alia arte e educação. Ao se fortalecer a sua inserção no universo da formação acadêmica, reconhece-se o valor artístico e social desse movimento. Embora

historicamente discriminado, esse representa um potente catalisador da afirmação de identidade racial, comunitária, geracional e de pertencimento social. Além disso, fomenta a aprendizagem em áreas como a literatura, a escrita, as artes plásticas, a música e a dança.

Estudos de caráter etnográfico relativos à cultura Hip Hop no Brasil, destacando a atuação das juventudes periféricas em variados ambientes urbanos, principalmente, escolar, apresentaram crescimento destacado após o advento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta norma estabeleceu a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, demanda histórica de movimentos sociais negros no país. Uma das pesquisas de relevo sobre a temática é *“Raio x do Brasil”: análises do mapeamento da cultura hip-hop nacional e sua potência educadora*, de Ellen Gonzaga Lima Souza, Maurício de Sena Monteiro e Priscilla Marques Campos, desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), de 2025. Para a construção da análise, o estudo levantou dados relativos à faixa etária, identidade de gênero, orientação sexual, expressão cultural do Hip Hop, identidade étnica de inscrições do “Edital Prêmio Cultura Viva Construção Nacional do Hip-Hop” e dados do Censo da Educação Escolar de 2023, disponíveis no site do INEP, para traçar o raio x dos praticantes do Hip Hop no país (Souza; Monteiro; Campos, 2025).

Considerados esses breves subsídios teóricos-metodológicos, nas páginas que se seguem serão destacados aspectos relacionados à diversidade e inclusão social – diversidade etno-racial e gênero – coletados em fichas de inscrições das oficinas de MC, *Breaking* e DJ realizadas no campus Nova Suíça, do CEFET-MG, no decorrer de 2025, abrangendo um público dominado pela faixa de idade entre 15 e 18 anos de idade. Para isso, adotou-se a metodologia quantitativa na formulação de instrumentos de produção e agregação de dados, resultando na confecção de gráficos e tabelas sobre as citadas características.

UM PERFIL DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE MCS

Realizada ao longo de julho de 2025, semanalmente, o curso enfatizou os fundamentos da atuação como MC, desenvolvendo habilidades de rimar, improvisação e criar letras com técnicas de apresentação e performance. Ao longo do curso, os 29 participantes foram introduzidos a conteúdos fundamentais como história do Hip Hop, flow e métrica, técnicas de improvisação, além de práticas de freestyle e figuras de linguagem e argumentação, trabalhados poricineiros MCs da cena de

Belo Horizonte. Para isso, estes se pautaram por uma abordagem prática e interativa para iniciantes. Em seu encerramento, em 24 de julho, realizou-se uma roda de freestyle livre, na qual os participantes puderam aplicar os conceitos aprendidos em um ambiente colaborativo. Quando avaliadas as inscrições, obteve-se o seguinte quadro étnico-racial dos participantes:

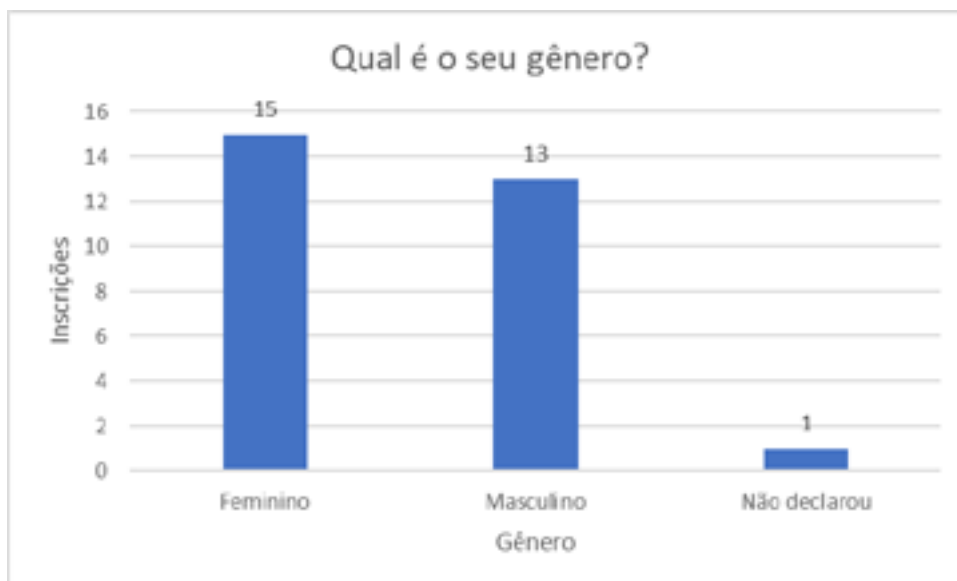
GRÁFICO 1. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA OFICINA DE MCS



Fonte: dos autores.

Do gráfico 1, extrai-se que 6 inscritos se autodeclararam brancos, outros 13 como pardos e outros 10 como pretos, indicando um perfil étnico-racial diverso. Por outro lado, cerca de 79% (pardos e pretos) são de grupos que tradicionalmente praticam a modalidade nas periferias urbanas. Ainda que em menor número, a presença de participantes brancos sinaliza a ampliação da cultura para além dos grupos etnicamente identificados com ela. Em síntese, os dados indicam que a oficina cumpriu um papel relevante na promoção da diversidade e no fortalecimento de expressões culturais ligadas à juventude negra, ao mesmo tempo em que se apresenta como um espaço aberto à participação plural. No tocante à dimensão gênero, verificou-se a seguinte conformação:

GRÁFICO 2. DIVERSIDADE DE GÊNERO NA OFICINA DE MCS



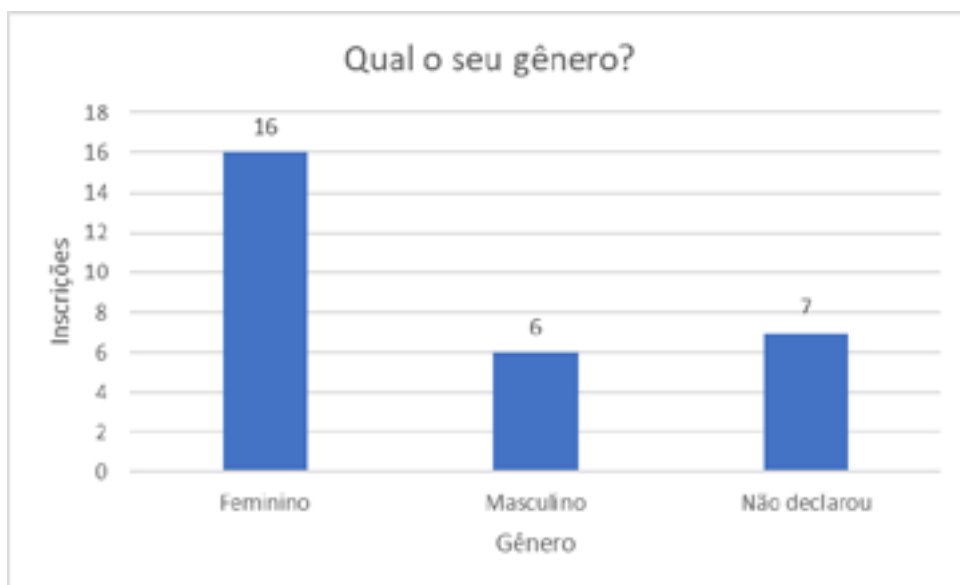
Fonte: dos autores

Segundo o expressado no gráfico 2, cerca de 15 inscrições foram de pessoas que se identificaram como do gênero feminino, outras 13 como masculino e um participante preferiu não declarar. É relevante a participação feminina em uma cultura predominantemente masculina, ainda mais no pilar MC, explicitado, por exemplo, pelas batalhas de rimas. Esse aspecto sugere uma abertura crescente do espaço para a participação de mulheres, sinalizando que a oficina contribuiu para tensionar desigualdades de gênero e incentivar o protagonismo feminino na cultura Hip Hop. Destarte, a distribuição equilibrada de gêneros e a presença de um inscrito que preferiu não se declarar, sinaliza a importância da necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e à inclusão.

De maneira geral, os dados étnico-racial raça e de gênero indicam que a oficina se configura como um espaço plural, com forte participação de pessoas negras (pretas e pardas) e presença expressiva de mulheres. A composição sugere que a atividade não apenas dialoga com públicos historicamente vinculados ao elemento cultural, mas também contribui para ampliar vozes e promover maior equidade na ocupação desses espaços culturais.

UM PERFIL DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE BREAKING

De igual número de inscritos da oficina precedente, a formação foi conduzida, também semanalmente, pelo oficineiro B-Boy Javan entre 4 de julho e 1º de agosto. Aberta à comunidade, incluindo aulas teóricas e práticas em sala de aula e quadra coberta, objetivou-se ensinar os fundamentos básicos do *Breaking*, promovendo a autonomia dos participantes para praticar como *B-Boys* e *B-Girls*. Para isso, a programação foi organizada em seis encontros, abordando progressivamente a história do *Breaking*, *Top Rock*, *Footwork*, combinação de *Top Rock* e *Footwork* e *Baby Freeze*. Com uma atmosfera divertida e dinâmica, cada lição possibilitou aos iniciantes construir suas próprias sequências e movimentos. O encerramento se deu em 9 de setembro com a realização de uma *Cypher* aberta ao público no hall do aludido campus, evento que integrou a programação da Mostra de Cursos + 115 anos do CEFET-MG. Durante a apresentação, capitaneada pelo oficineiro, com as mixagens em vinil dos DJs do coletivo Junto e Mixado, *Clever DJ* e *DJ Guimyts*, os participantes puderam demonstrar o aprendizado ao longo da formação dentro de uma roda de dança. Então, promoveu-se a integração entre os pilares *Breaking* e *DJ* da cultura *Hip Hop*. Quando apurado o aspecto étnico-racial



declarado pelos inscritos, chegou-se aos seguintes números:

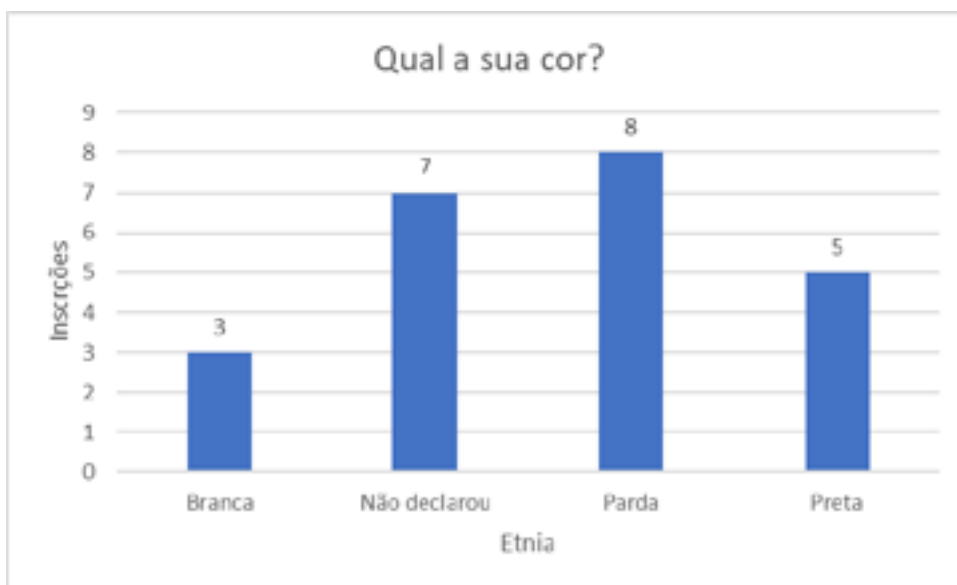
GRÁFICO 3. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA OFICINA DE BREAKING

Fonte: dos autores

O gráfico 3 expõe que, no universo de inscritos, 9 se autodeclararam brancos, 10 pardos, 2 pretos, um amarelo e 7 participantes preferiram não declarar. Tais números indiciam uma distribui-

ção étnico-racial marcada por maior heterogeneidade e por um número expressivo de não declaração. Todavia, alguns detalhes requerem certo aprofundamento.

É pertinente o baixo número de inscritos que se declararam pretos em uma modalidade historicamente dominada por esse grupo. Porém, quando esses se somam ao de pardos – grupo de maior presença –, temos a maioria de inscritos de extratos populacionais mais periféricos. O registro de considerável número de brancos – o segundo maior estrato entre os inscritos –, e de um amarelo, sinaliza uma maior disseminação da prática para além dos grupos de origem. Outrossim, o contingente significativo de anônimos (cerca de 24% do total), insinua como fatores para tal a dificuldade de autoidentificação, desconhecimento sobre as categorias ou até mesmo resistência em responder a esse tipo de questão. Ainda que tal aspecto possa impactar na delimitação dos estratos do público atendido, é importante realçar que isso não impede de sinalizar um perfil mais plural



dessa oficina. Em outro prisma, quando se observa o aspecto gênero, tal número de abstenções se repete no gráfico 4:

GRÁFICO 4. DIVERSIDADE DE GÊNERO NA OFICINA DE BREAKING

Fonte: dos autores

Salta aos olhos a ampla presença feminina entre os inscritos que declararam, 16 no total. Apenas 6 se identificaram como masculino. Como na oficina de MC, verificou-se cenário semelhante em um pilar do da cultura Hip Hop associado historicamente à presença masculina, o que pode sugerir uma mudança no protagonismo deste e do outro pilar anterior. Quanto ao número de não

declarantes, o dado pode sugerir desde alguma falha técnica no preenchimento do formulário até uma maior presença de identidades que não se enquadram nas categorias binárias, reforçando a importância de abordagens mais inclusivas e sensíveis à diversidade de gênero.

UM PERFIL DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE DJ

Última oficina realizada pelo grupo de arte e cultura em 2025, a formação contou com 23 inscrições e transcorreu semanalmente entre 9 de outubro e 6 de novembro. Ministrada pela dupla do coletivo Junto e Mixado, da Rádio Educativa da UFMG, Cléver Dj e Dj Guimys, os encontros tiveram como linha mestre conteúdos introdutórios como a compreensão de batida e tempo (BPM), a sincronização de batidas, a organização de repertório musical e o funcionamento dos principais equipamentos utilizados por DJs. Sobre esses atores, discutiu-se o porquê de serem considerados um dos pilares constitutivos da cultura Hip Hop.

Ao longo da prática, os presentes tiveram a oportunidade de conhecer e performar a tradicional mixagem com vinil em toca-discos, como também de mesa controladora, equipamento de tecnologia mais usual no tempo atual. Guardadas as características de cada dispositivo, foram realizadas transições entre músicas, explorando o controle do som e do ritmo, além da experimentação de técnicas iniciais de *scratch*, loops e outros efeitos técnicos. Além de possibilitar a identificação



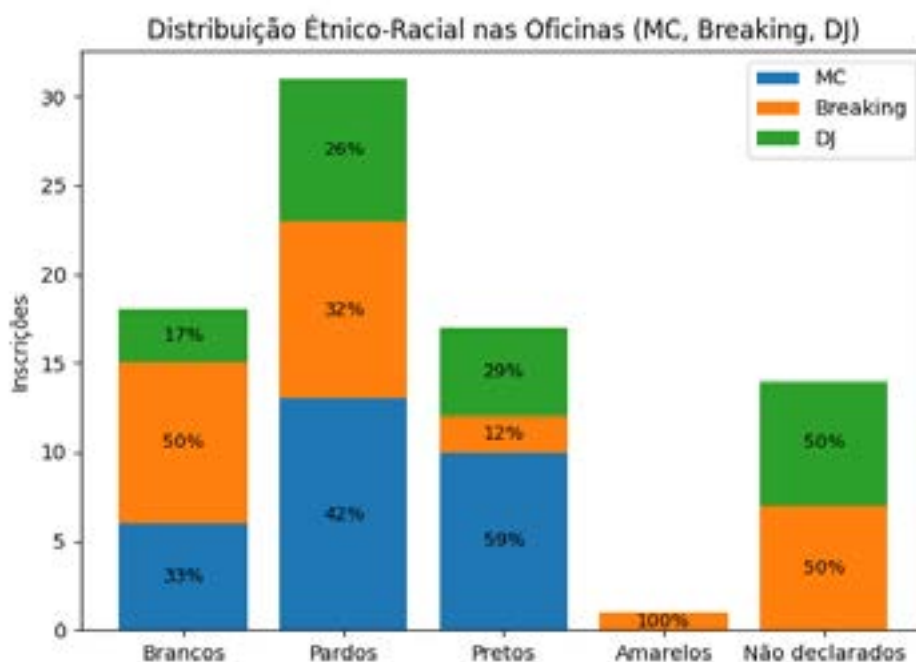
de participantes com interesse e potencial na área, a atividade ampliou o contato com a música e

com a cultura DJ e Hip Hop no ambiente escolar. Então, quando observado o perfil étnico-racial dos inscritos, apurou-se os seguintes números:

GRÁFICO 5. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA OFICINA DE DJ

Fonte: dos autores

Pelo apresentado no gráfico 5, destaca-se a presença de pessoas que se declararam pardos (8 inscritos), seguido por aqueles que se autodeclararam pretos (5 inscritos) – 57% dos inscritos –, e apenas 3 declarantes brancos, sugerindo, como na oficina de MC, uma aproximação maior com o perfil étnico-racial historicamente ligados às culturas urbanas e à música negra. Como na oficina an-



terior, é notável o número de não declarantes (também de 7 inscritos), podendo, como na oficina de *Breaking* está ligado a fatores como ausência de identificação com as categorias propostas, dúvidas no momento do preenchimento ou até limitações no instrumento de coleta de dados. Em relação ao quesito gênero, como pode ser notado pelo gráfico 6, a formação apresentou um perfil diferente:

GRÁFICO 6. DIVERSIDADE DE GÊNERO NA OFICINA DE DJ

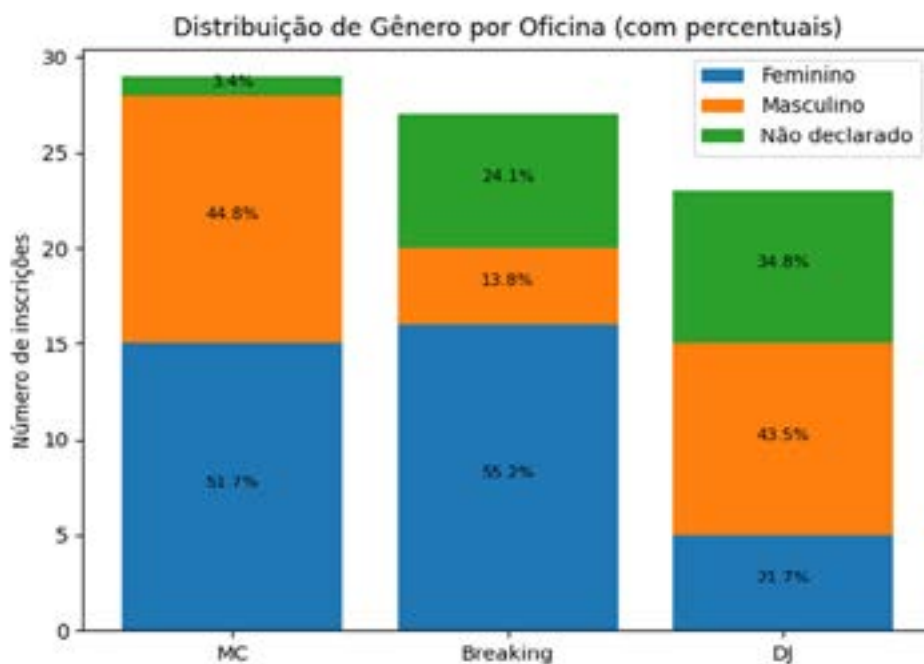
Fonte: dos autores

Do total das inscrições, 10 se declararam do gênero masculino, maioria do público da oficina. Destoando das duas formações examinadas anteriormente, apenas 5 se declararam do gênero feminino e outros 8 preferiram não informar. Assim, como na dimensão étnica-racial, os números seguem a tendência da trajetória histórica da prática de DJ, tradicionalmente marcada por maior visibilidade de homens. Entretanto, a presença feminina indica que o pilar também está sintonizado com a tendência de inclusão e diversificação nesse campo. Quanto aos não declarantes, acredita-se que as causas sejam as mesmas levantadas para o pilar precedente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à totalidade dos dados relativos à diversidade étnico-racial das três oficinas, apurou-se que 31 participantes se declararam pardos – maioria dos inscritos –, outros 18 como brancos, outros 17 como pretos e um se assumiu amarelo. Outras 14 inscrições não declararam a sua etnia. De forma geral, observa-se a predominância dos pardos, que constituem o maior grupo nas três oficinas somadas, seguidas pelos participantes pretos e brancos. Quando agrupados, pardos e pretos totalizam 48 participantes (cerca de 59%), indicando que a maioria dos inscritos pertence a grupos racializados. Esse dado reforça a conexão das atividades com públicos historicamente vinculados às culturas urbanas e ao Hip Hop. O gráfico 7 apresenta a totalização da distribuição percentual étnico-racial nas oficinas:

GRÁFICO 7. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL GERAL DAS OFICINAS



Fonte: dos autores

Ao observar a divisão percentual interna das barras, apura-se que as oficinas de MC e DJ concentram maior participação entre pretos e pardos no total de inscrições, sugerindo maior identificação desses grupos com essa vertente da cultura Hip Hop. A oficina de Breaking apresenta uma distribuição mais diversificada entre os grupos tradicionais da cultura Hip Hop – pardos e pretos –, brancos e amarelos, funcionando como um ponto de maior diversidade relativa. Ainda no tocante a essa e a de DJ, destaca-se o igual percentual dos não declarados. Em conjunto, os dados sugerem que, embora haja diversidade, existem padrões claros de preferência por oficina associados à composição étnico-racial – perfil majoritariamente composto por pessoas pardas e pretas, reafirmando o vínculo com as culturas periféricas e negras –, o que pode orientar estratégias futuras de inclusão e engajamento.

GRÁFICO 8. DIVERSIDADE DE GÊNERO GERAL DAS OFICINAS

Fonte: dos autores

Dos 81 inscritos nas três formações, verificou-se que 34 se identificaram como do gênero feminino, outros 27 como do masculino e 20 não declararam. O percentual de participação de 42%, do gênero feminino, em relação a cerca de 33%, do masculino, indica, portanto, a predominância feminina no total das oficinas. Como no critério étnico-racial, o percentual de anônimos também é significativo, alcançando cerca de 25% do total. Tal tendência é fundamentada nos dados das oficinas de MC e Breaking, indicando uma mudança no perfil dos interessados que, tradicionalmente, está associado ao gênero masculino nesses pilares. Esta hipótese é sustentada quando comparada com dados de fins da década de 1990, quando Dayrell (2001), observou que a dominância masculina em grupos musicais compostos por jovens na capital mineira, com poucas duplas de MCs femininas de funk. As mulheres são lembradas naquele ambiente como um dos alvos de conquistas das letras ou rimas dos rappers e funkeiros e, em várias situações, qualificadas como objetos, dando contornos machistas para a manifestação cultural. A mudança geracional no trato ao feminino também é visível quando considerados os números aferidos por Souza, Monteiro e Campos (2025) para a identidade de gênero, para pessoas e grupos inscritos para o “Edital Prêmio Cultura Viva Construção Nacional do Hip-Hop” em 2023 – dominado por pessoas com 25 a 39 anos (56,4%), seguido pela faixa de 40 a 59 anos (34,2%), 18 a 29 anos (8,2%) e maiores de 60 anos (1,1%). Os dados aferidos pelos pesquisadores sinalizam a permanência do domínio masculino (homens cis 71,9%, mulheres cis 24,5%, pessoa não binária 2,3% e homens e mulheres trans 1%), nas inscrições (Souza; Monteiro; Campos, 2025). O crescimento de conteúdos e trabalhos acadêmicos recentes testemunham essa transição do lugar

e representação social e cultural do feminino na cena Hip Hop, marcada pela masculinidade, de passiva, espectadora, submissa, de minoria no palco, para ativa, assumindo protagonismo no palco (Kelly, 2026). Contudo, as imagens de eventos dos pilares no CEFET-MG sinalizam que a participação feminina ainda não corresponde à realidade apresentada nas inscrições das duas oficinas (na oficina de Dj ainda prevalece o perfil masculino), indicando um caminho a ser percorrido: converter a participação nas oficinas em efetividade nas batalhas de rimas, *breaking*, onde ainda se observa o papel de auditório, expectador. Isso também se aplica ao elemento DJ, cujo domínio histórico masculino prevalece. Em suma, levar de espectador de auditório para de protagonista no palco do Hip Hop. E, pelo visto, a escola tem muito a contribuir para essa virada.

Finalizando, não menos importante, o volume expressivo de não declarantes sugere o aperfeiçoamento dos instrumentos de coletas, possibilitando a presença de identidades que não se enquadram nas categorias binárias, reforçando a importância de abordagens mais inclusivas. Reforça-se a importância de estratégias que incentivem e esclareçam o processo de autodeclaração.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: _____ (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136-161.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 05 abr. 2026.

GIOVANA, Alice. A ascensão das minas na cena – Feminilidade, negritude e empoderamento dominam o rap nacional. **Centro de Crítica da Mídia**, Belo Horizonte, PUC Minas, 06 nov. 2025. Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/ccm/a-ascensao-das-minas-na-cena-feminilidade-negritude-e-empoderamento-dominam-o-rap-nacional/>. Acesso em 20 mar. 2026.

KELLY, Sarah. A nova geração de mulheres no rap. **Revista Gama**, UOL, São Paulo, 04 fev. 2026. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/sociedade/entre-no-assunto/a-nova-geracao-de-mulheres-no-rap/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. **O livro vermelho do hip-hop**. São Paulo, Autonomia Literária & GLAC edições, 2025 [1995].

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; Monteiro, Maurício de Sena; Campos, Priscilla Marques. “Raio X do Brasil”: Análises do Mapeamento da Cultura Hip-hop Nacional e sua Potência Educadora. **Revista**

Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 16–42, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/19636>. Acesso em: 04 jan. 2026.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som.** As transformações do rap no Brasil. São Paulo, Claro Enigma, 2015.

QUANDO A INCLUSÃO SE TORNA UMA AGRESSÃO? REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA POR TRÁS DA INCLUSÃO

Erika Helen Dias¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar o real efeito da promulgação das leis de inclusão, à luz do conceito de violência simbólica. A pesquisa parte da constatação de que tais normativas, embora avancem no plano jurídico ao garantir o acesso de estudantes com deficiência à escola regular, não foram acompanhadas de políticas estruturais efetivas que assegurassem as condições necessárias para sua permanência e aprendizagem. Adotando abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, o artigo demonstra como a legislação inclusiva, ao operar sob a lógica da universalização sem suporte, tem reproduzido desigualdades históricas por meio de mecanismos de exclusão. A análise da legislação revela dispositivos normativos que mascaram a ausência de investimento estatal, transferindo à escola e aos docentes a responsabilidade pela inclusão. O estudo evidencia, ainda, que a ausência de mediações adequadas, de formação específica e de políticas públicas consistentes resultou na precarização do trabalho docente e na invisibilização das singularidades dos sujeitos da educação especial. Conclui-se que, sem a ruptura com a lógica meritocrática e padronizante que orienta o sistema educacional, a inclusão permanece limitada a um discurso legal, dissociado das práticas escolares e da realidade social dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência; legislação educacional; exclusão.

ABSTRACT

This article aims to investigate the real effect of the enactment of inclusion laws, in light of the concept of symbolic violence. The research starts from the observation that although such regulations represent legal progress by guaranteeing access for students with disabilities to mainstream schools, they have not been accompanied by effective structural policies to ensure the necessary conditions for their permanence and learning. Adopting a qualitative approach based on bibliogra-

phic review, the article demonstrates how inclusive legislation, operating under the logic of unsupported universalization, has reproduced historical inequalities through mechanisms of exclusion. The legislative analysis reveals normative devices that conceal the lack of state investment, shifting the responsibility for inclusion to schools and teachers. The study also shows that the absence of adequate mediation, specific training, and consistent public policies has led to the precarization of teaching work and the invisibilization of the singularities of special education subjects. It concludes that, without breaking with the meritocratic and standardizing logic that guides the educational system, inclusion remains confined to legal discourse, disconnected from school practices and the social reality of students with disabilities.

Keywords: inclusive education; disability; educational legislation; exclusion.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008) desencadeou transformações institucionais profundas no sistema educacional brasileiro. Apresentadas como avanços civilizatórios e marcos legais em prol da equidade, essas normativas impuseram à escola regular a responsabilidade pela matrícula e atendimento educacional de todos os estudantes com deficiência, independentemente das condições estruturais e formativas para essa recepção. A promessa de um modelo inclusivo centrado nos direitos humanos e na valorização das diferenças se confronta, no entanto, com a realidade vivenciada nessas escolas. Como alertam Bezerra (2021) e Santos e Moreira (2021), o ideal inclusivista foi capturado por uma lógica normativa que universaliza o acesso sem garantir a permanência com qualidade, promovendo uma inclusão que, na prática, não rompe com os dispositivos de segregação simbólica e material historicamente impostos aos sujeitos da educação especial.

A crítica elaborada por Fernandes e Rodrigues (2023), Ribeiro (2016) e Tiradentes (2015) evidencia que, ao deslocar o debate da garantia de condições reais para a aprendizagem e participação plena para o cumprimento legal de matrícula, o sistema educacional converteu a escola comum em espaço de violência simbólica e institucional. A inclusão sem suporte configura-se como um mecanismo sofisticado de exclusão, que naturaliza desigualdades ao não reconhecer a singularidade dos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A responsabilização individualizada do fracasso, a transferência da mediação para estruturas paralelas como as Salas de Recursos Multifuncionais, e a invisibilização das demandas específicas desses alunos revelam o fracasso de uma política que, embora revestida de propósitos emancipatórios, tem operado como instrumento de

contenção da diferença. Diante desse quadro, este estudo se orienta pela seguinte pergunta: qual é o real efeito da promulgação da lei de inclusão e de toda a legislação atrelada a ela, que colocou na escola regular o aluno com necessidades especiais, sem a oferta do suporte necessário para a efetivação da inclusão?

A investigação dessa temática se justifica pela urgência em analisar criticamente os descompasso entre o discurso jurídico-político da inclusão e a realidade material vivenciada por estudantes com deficiência no cotidiano da escola regular. A promulgação de normativas como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consagrou o direito ao acesso universal à educação, mas a ausência de investimentos em infraestrutura, formação docente e suporte pedagógico tem comprometido a efetivação desse direito, um fato evidente para qualquer professor, mas aparentemente inexistente para o Poder Legislativo e Executivo brasileiro. A atualidade do tema se evidencia diante dos recorrentes relatos de exclusão simbólica, negligência institucional e produção de fracasso escolar entre os estudantes público-alvo da educação especial, como apontam estudos recentes de Bezerra (2021), Santos e Moreira (2021) Ribeiro (2016), Araújo (2022) e Fernandes e Rodrigues (2023), entre tantos outros. Ao tensionar os efeitos concretos da legislação inclusiva, este estudo pode contribuir com o debate sobre os limites estruturais da escola comum e a necessidade de reconfigurações profundas nas políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral investigar o real efeito da promulgação das leis de inclusão. Foram adotados os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender a violência simbólica por trás da inclusão efetivada no Brasil nos últimos anos; 2. Analisar na legislação os elementos de violência simbólica.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMO PANO DE FUNDO PARA A DESIGUALDADE

A violência simbólica, conceito central na teoria de Pierre Bourdieu, refere-se a formas sutis e invisíveis de dominação social que se perpetuam por meio do reconhecimento e aceitação inconsciente das hierarquias por parte dos próprios dominados. Bourdieu (1989) argumenta que essa forma de violência não recorre à coerção física, mas atua através dos esquemas de percepção e apreciação inculcados nas estruturas cognitivas dos sujeitos, os quais os levam a perceber a ordem social como natural e legítima. Trata-se de um mecanismo eficiente porque se exerce com a cumplicidade dos dominados, que acabam por aderir às representações impostas por aqueles que detêm o capital simbólico.

A força da violência simbólica reside na capacidade de impor significados, valores e classificações sociais como se fossem universais. Bourdieu (2007) analisa como as práticas culturais, inclusive a linguagem, funcionam como instrumentos de distinção e legitimação da ordem social. Os agentes dominantes, por meio do monopólio da autoridade simbólica, são capazes de definir o que é válido ou legítimo em termos culturais e sociais, o que se traduz em um processo contínuo de reprodução da dominação por via da internalização dos *habitus* subordinados.

A noção de *habitus*, fundamental em sua teoria, está diretamente implicada na reprodução da violência simbólica. Trata-se de disposições duráveis e transponíveis que orientam a ação dos indivíduos, moldadas pelas experiências anteriores e pelo contexto social. Como essas disposições são internalizadas, os sujeitos tendem a agir de maneira a reproduzir a estrutura social existente, sem necessidade de coerção direta. A violência simbólica, portanto, opera por meio do *habitus*, fazendo com que as desigualdades pareçam naturais, reforçando a ilusão da meritocracia e do reconhecimento legítimo (Bourdieu, 1989).

Nesse contexto, a escola é um dos principais espaços de exercício da violência simbólica, ao promover uma linguagem e uma cultura que são vistas como neutras, mas que, na verdade, refletem os valores das classes dominantes. Bourdieu (1989) demonstra como o sistema educacional impõe uma cultura arbitrária disfarçada de universal, penalizando os estudantes que não dominam esse código. O fracasso escolar, nesse cenário, não é interpretado como expressão da desigualdade social, mas como déficit individual, perpetuando a ordem vigente de forma legitimada.

Ademais, a relação entre a violência simbólica e a linguagem é explicada por Bourdieu (1989, 2007), apontando-se que a linguagem é um campo de disputa, no qual diferentes agentes lutam para impor uma definição legítima do mundo social. A autoridade do locutor – sua posição no espaço social e o capital simbólico que detém – é o que confere força performativa à sua fala. Assim, o que é dito por um professor universitário ou por um político adquire valor de verdade, enquanto a fala do subalterno tende a ser desacreditada ou ignorada, revelando a dimensão simbólica da dominação linguística (Bourdieu, 2007).

A economia das trocas simbólicas permite compreender como os bens simbólicos (como prestígio, honra e reconhecimento) funcionam dentro de uma lógica aparentemente desinteressada, mas que na verdade está vinculada a estratégias de distinção e reprodução social. Ao analisá-los sob a ótica econômica, Bourdieu (2007) mostra que esses bens são trocados como valores escassos, cujo acesso depende da posse de capital simbólico, reforçando as assimetrias sociais sem que isso seja percebido como violência.

Bourdieu (1989) sugere que as estruturas de dominação atravessam diferentes campos sociais, e que os mecanismos de imposição simbólica atuam em múltiplas dimensões da vida social. Assim, categorias como “feminino” ou “negro”, quando associadas a atributos negativos por meio de discursos hegemônicos, operam como formas de violência simbólica, naturalizando hierarquias.

No campo político, Bourdieu (1989, 2007) destaca como os discursos institucionais e midiáticos são veículos privilegiados da violência simbólica. A mídia, por exemplo, ao selecionar quais temas são relevantes e quais vozes são ouvidas, contribui para a construção de uma visão de mundo que favorece os interesses dos grupos dominantes. A neutralidade jornalística, nesse sentido, é uma forma de ilusão que oculta as relações de poder subjacentes às práticas discursivas. Ou seja, o campo midiático torna-se espaço de disputa pela autoridade simbólica.

É importante ressaltar que a violência simbólica não é necessariamente consciente por parte de quem a exerce. Ela decorre da estrutura objetiva dos campos sociais e da internalização das disposições subjetivas, o que torna sua identificação complexa. Tanto dominadores quanto dominados agem de acordo com as regras do jogo social (doxa), sem questioná-las. Isso confere à violência simbólica um caráter invisível e perverso, pois ela se perpetua mesmo na ausência de intenção explícita de dominação (Bourdieu, 1989).

Percebe-se que o conceito de violência simbólica articula teoria social, análise dos campos e crítica à reprodução das desigualdades. Longe de ser um conceito restrito à sociologia da cultura ou da educação, ele permite compreender como as estruturas de dominação operam cotidianamente, de forma legitimada, nos mais diversos contextos. Ao desvendar os mecanismos simbólicos de imposição da ordem social, Bourdieu (2007) fornece instrumentos teóricos para uma crítica radical das formas naturalizadas de desigualdade e exclusão.

Por seu turno, Michel Foucault (2011) analisa a transformação das práticas punitivas ao longo da história, deslocando o foco da violência física pública para formas mais sutis e contínuas de controle social. A punição deixa de ser um espetáculo corporal, como os suplícios, e passa a se realizar por meio da vigilância, da disciplina e da normalização dos corpos. Essa mudança está articulada a uma nova racionalidade do poder, que não atua apenas sobre o corpo físico, mas se infiltra nos comportamentos, nas práticas e nos discursos, criando sujeitos que se autocensuram e se autorregulam. A prisão, nesse contexto, não é apenas uma instituição punitiva, mas um modelo paradigmático de exercício do poder disciplinar.

Foucault (2011) demonstra que o poder disciplinar opera por meio de dispositivos que visam a controlar, classificar e corrigir os indivíduos, com destaque para instituições como a escola, o

quartel, o hospital e a fábrica. Esses espaços funcionam segundo uma lógica de vigilância contínua e hierarquizada, baseada na observação minuciosa dos corpos, no registro dos desvios e na correção dos comportamentos. O panoptismo exemplifica esse mecanismo de poder: trata-se de uma arquitetura que permite ver sem ser visto, induzindo nos indivíduos à sensação de serem constantemente observados, o que os leva a internalizar as normas e a se comportar de forma conforme, sem necessidade de coerção direta.

O poder disciplinar, segundo Foucault (2011), não é concentrado nem centralizado, mas capilar, disseminando-se por todo o corpo social. Ele atua na produção de subjetividades, moldando os indivíduos a partir de normas de conduta que definem o que é considerado normal ou anormal, produtivo ou desviante. A disciplina, portanto, não apenas controla, mas fabrica sujeitos úteis e dóceis, adequados às exigências dos sistemas institucionais e econômicos. Nesse sentido, o castigo deixa de ser um ato de vingança soberana e se torna uma técnica de gestão da população, articulada a saberes específicos como a criminologia, a psicologia e a pedagogia.

Considerando essa perspectiva, Ribeiro (2016) apresenta uma crítica contundente à escola regular brasileira, denunciando a forma como ela perpetua, naturaliza e invisibiliza práticas de violência simbólica contra alunos com deficiência. Fundamentada na teoria bourdieusiana, a autora afirma que, sob o discurso oficial da inclusão, mantém-se uma lógica pedagógica excludente, sustentada por práticas docentes negligentes, baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência visual e ausência de planejamento efetivo. Essa omissão se revela na delegação da responsabilidade didática às Salas de Recursos Multifuncionais, na invisibilidade dos alunos nos Projetos Políticos Pedagógicos e na ausência de adaptações curriculares. A escola, portanto, torna-se um espaço de exclusão simbólica legitimada, que desconsidera as diferenças sob o pretexto da igualdade formal e reforça desigualdades sob a aparência de normalidade.

Ribeiro (2016) também denuncia o papel ativo dos professores na reprodução da dominação simbólica, não apenas por omissão, mas por discursos e atitudes que reforçam a inferiorização dos alunos com deficiência. As chamadas “profecias pedagógicas negativas” — expectativas reduzidas quanto ao potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência — operam como formas veladas de exclusão e desresponsabilização institucional. A autora aponta que muitos docentes acreditam que o fracasso dos alunos se deve à deficiência em si, e não à ausência de mediação ou à precariedade das condições de ensino. Assim, a deficiência torna-se um marcador absoluto da identidade escolar, eclipsando a singularidade dos sujeitos e bloqueando possibilidades de autonomia, participação e sucesso acadêmico.

Outro eixo crítico central dessa problematização social está nas relações interpessoais assimétricas que os alunos com deficiência vivenciam tanto com os colegas quanto com os professores. Ribeiro (2016) evidencia que esses estudantes são frequentemente vítimas de microviolências cotidianas, como apelidos, exclusão de brincadeiras e negação de participação em atividades coletivas. Tais práticas, comumente tratadas como “brincadeiras de mau gosto”, configuram um sistema relacional hierarquizante, em que os estudantes videntes assumem a posição dominante. A escola, ao não intervir, legitima esse desequilíbrio de poder, reforçando estigmas e naturalizando a marginalização dos alunos com deficiência. A autora mostra que, mesmo quando fisicamente presentes, esses alunos permanecem socialmente invisíveis, submetidos a uma lógica de rejeição travestida de normalidade.

Ribeiro (2016) argumenta que a violência simbólica institucionalizada atinge dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos alunos com deficiência, comprometendo profundamente seus processos formativos. A internalização da inferioridade imposta pela escola leva muitos desses alunos à evitação, ao silenciamento e, nos casos mais graves, à evasão escolar. Ribeiro (2016) sustenta que a superação desse quadro exige uma ruptura com a lógica meritocrática e padronizada que orienta as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que os docentes adotem uma postura crítica, planejem estratégias de ensino inclusivas, baseadas em outras experiências que não apenas a exposição, e reconheçam a centralidade do ambiente escolar na constituição da subjetividade dos alunos. A escola precisa, portanto, deixar de reforçar desigualdades estruturais e passar a atuar como espaço de emancipação real, que reconheça, respeite e valorize a diversidade.

Nessa mesma direção, Bezerra (2021) denuncia que o discurso da inclusão tem sido instrumentalizado para ocultar práticas reiteradas de exclusão, revelando-se como uma forma contemporânea de violência simbólica. Ao exigir que alunos com deficiência se adaptem às normas previamente estabelecidas pela escola regular, sem questionar as estruturas que os marginalizam, institucionaliza-se um processo de dominação que é naturalizado por todos os agentes envolvidos. A pseudoaceitação da diversidade, sem a devida transformação das práticas pedagógicas, impõe aos sujeitos da educação especial uma constante sensação de inadequação, legitimando o fracasso escolar como algo inerente à deficiência. A violência simbólica se expressa na suposta neutralidade das regras escolares, que ignoram os marcadores da diferença e culpabilizam os alunos pelas barreiras que enfrentam.

Santos e Moreira (2021) argumentam que a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, sem mudanças estruturais no currículo e na formação docente, culmina na invisibilização de suas necessidades e na reprodução de desigualdades historicamente construídas.

Os autores apontam que a violência simbólica se manifesta quando a escola considera suficiente o acesso físico à sala de aula, desconsiderando as mediações necessárias para o efetivo processo de ensino-aprendizagem. Essa lógica transforma a inclusão em um simulacro. A repetição de práticas pedagógicas padronizadas, que desconsideram a diversidade, constitui-se como forma perversa de exclusão legitimada, operando silenciosamente na manutenção das hierarquias escolares. Conforme os autores,

a urgente necessidade de investimentos públicos na formação dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e em materiais didáticos que sejam, efetivamente, voltados para inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Além disso, torna-se necessário a configuração de campanhas que façam valer a diferença como eixo nodal de uma sociedade marcada pela diversidade (Santos; Moreira, 2021, p. 173).

Fernandes e Rodrigues (2023) contribuem com uma leitura crítica do discurso inclusivo vigente ao demonstrarem como o aparato legal que institui a inclusão opera, na prática, como mecanismo de manutenção de um modelo educacional excludente. Segundo os autores, o sistema educacional se apropria da retórica da igualdade para manter estruturas de poder que beneficiam os sujeitos normativos, transferindo para os estudantes com deficiência a responsabilidade por se adaptarem a um ambiente hostil. A violência simbólica se concretiza, portanto, na imposição de um padrão de normalidade que marginaliza aquilo que escapa à norma, ao mesmo tempo em que se apresenta como política de justiça social.

Semelhantemente, Tiradentes (2015) aponta que a escola regular, ao acolher formalmente os alunos com deficiência, cria uma aparência de inclusão que, na verdade, encobre um processo contínuo de segregação simbólica. A autora destaca que a violência simbólica se manifesta na linguagem dos documentos escolares, na postura dos profissionais e na forma como os alunos com deficiência são posicionados dentro do espaço escolar. A exigência de comportamentos padronizados, a negação de adaptações curriculares e a escassez de recursos pedagógicos adequados configuram uma lógica de inclusão excludente, que desresponsabiliza a instituição e individualiza o fracasso. A escola, assim, torna-se um espaço de sofrimento cotidiano para esses sujeitos, onde a presença física não equivale à participação efetiva, mas sim à legitimação de sua inferiorização social.

Deve-se ressaltar que Bezerra (2021), Tiradentes (2015) e Araújo (2022) convergem ao denunciar o descompasso entre o discurso normativo da inclusão escolar e as condições reais de sua execução, apontando para uma omissão estrutural do Estado na efetivação das políticas públicas voltadas aos alunos com deficiência. Bezerra (2021) evidencia que, embora a legislação assegure o

direito à educação inclusiva, a ausência de reorganização institucional e de financiamento adequado transfere à escola e aos professores a responsabilidade pela adaptação e pelo atendimento especializado, mesmo sem formação nem suporte técnico-pedagógico. De forma semelhante, Tiradentes (2015) argumenta que o Estado se exime do compromisso político de garantir os meios para a inclusão ao delegar à escola comum a tarefa de absorver, de forma solitária, as demandas complexas desses estudantes. Araújo (2022), por sua vez, denuncia que a não disponibilização de profissionais da educação especial nas turmas regulares configura uma falha grave da gestão pública, que compromete não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e a aprendizagem com qualidade. A crítica compartilhada pelos autores revela que a inclusão, tal como tem sido implementada, se sustenta em uma lógica de responsabilização moral das escolas e dos docentes, enquanto o Estado permanece ausente na oferta de condições estruturais e humanas indispensáveis à concretização do direito à educação para todos.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRESENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marca um momento de inflexão normativa ao consagrar, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado. Já o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, essa previsão legal, apesar de aparentemente inclusiva, opera um deslocamento simbólico: a generalização do direito à educação oculta a especificidade das necessidades de sujeitos historicamente marginalizados, impondo a norma do aluno ideal como medida da inclusão (Bezerra, 2021; Santos; Moreira, 2021).

Menos de uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, reforça esse deslocamento. No artigo 58, a lei prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, sem detalhar os meios pelos quais essa inclusão deve ocorrer. Conforme Bezerra (2021) e Sobrinho Filho e Silva (2020), tal imprecisão normativa gera ambiguidade e favorece o repasse de responsabilidades do Estado para a escola, caracterizando uma forma sutil de violência simbólica.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o discurso da inclusão se fortalece institucionalmente, porém ainda carece de correspondência material. Santos e Moreira (2021) indicam que a política se estrutura sobre princípios abstratos de equidade e cidadania, desconsiderando as disparidades regionais, orçamentárias e de formação docente.

De outra parte, a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece importantes garantias legais, como o direito à acessibilidade, ao atendimento educacional especializado e ao ensino em todos os níveis. Contudo, Miranda, Nascimento e Barreto (2020) apontam que o texto legal incorre em omissões estratégicas ao não explicitar obrigações operacionais do Estado para a implementação dessas garantias, o que perpetua um modelo de responsabilização descentralizada e ineficaz. Nessa mesma direção, Sobrinho Filho e Silva (2020) enfatizam que o suposto universalismo da norma oculta a ausência de condições concretas, o que impõe aos professores e gestores escolares a tarefa de operacionalizar uma inclusão sem meios, convertendo o discurso jurídico em instrumento de culpabilização dos profissionais da educação.

A análise de Vieira (2010) ressalta que, mesmo após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), o Brasil adotou um modelo de implementação normativa marcado pela fragmentação institucional. A ausência de articulação entre os diferentes entes federativos e de investimentos em políticas públicas estruturantes impede a consolidação de práticas inclusivas. Essa desconexão entre norma e prática é caracterizada por Bourdieu como forma de violência simbólica legitimada pelo próprio aparato jurídico.

Considera-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas ambiciosas de inclusão, como a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns. No entanto, Abreu e Rodrigues (2020) observam que tais metas não vieram acompanhadas de mecanismos de fiscalização e responsabilização institucional. O uso estratégico da linguagem legal em metas não vinculantes perpetua um ciclo de promessas não cumpridas, reforçando o simbolismo vazio da legislação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, menciona a necessidade de garantir uma educação equitativa e inclusiva. Entretanto, conforme apontam Santos e Moreira (2021), o documento carece de diretrizes específicas para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência, tratando a diversidade como um princípio genérico, o que contribui para o apagamento das particularidades dos sujeitos com deficiência e reproduz as lógicas simbólicas de exclusão.

Finalmente, o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, representa um marco de inflexão no debate educacional ao resgatar a ideia de escolas e classes bilaterais específicas como possibilidade preferencial para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial. Embora o texto do decreto enfatize a equidade e o respeito às singularidades, sua diretriz reintroduz

a dualidade institucional entre o ensino comum e o especializado, contrariando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O discurso da liberdade de escolha, central no decreto, transfere para as famílias a responsabilidade por optar entre diferentes modelos de escolarização, desonerando o Estado de garantir o suporte necessário na escola regular e desmobilizando o compromisso com a transformação estrutural das práticas escolares excludentes.

A análise crítica do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) evidencia traços de violência simbólica institucional ao reforçar mecanismos que, sob o pretexto da diversidade de ofertas, legitimam a segregação educacional de estudantes com deficiência. Ao priorizar a criação ou manutenção de classes e instituições especializadas, o decreto camufla a insuficiência de investimentos na rede comum, reafirmando a lógica da exclusão sob uma roupagem legal e técnica. A suposta valorização da singularidade oculta o fracasso do Estado em oferecer condições objetivas para que a inclusão ocorra de forma efetiva nas escolas regulares. Nesse contexto, a retomada da educação especial como sistema paralelo configura-se como resposta simbólica às críticas dirigidas à política de inclusão, sem enfrentar as causas estruturais da exclusão.

Bezerra (2021) argumenta que, ao não reconhecer explicitamente as limitações institucionais, as leis acabam por construir uma imagem idealizada da escola inclusiva, que se torna inatingível para a maioria das unidades escolares públicas brasileiras. A comparação constante com esse ideal normativo gera frustração e desqualificação da prática docente. A análise da legislação também revela que as ações afirmativas para a inclusão são frequentemente condicionadas à lógica da economicidade, como demonstram Miranda, Nascimento e Barreto (2020). A ausência de previsão orçamentária específica para a contratação de professores da educação especial, intérpretes de Libras e profissionais de apoio evidencia a baixa prioridade orçamentária da pauta, transformando o direito em letra morta e impondo barreiras veladas à escolarização plena dos estudantes com deficiência.

Santos e Moreira (2021) destacam que, ao se apoiar na ambiguidade jurídica e na descentralização administrativa, o Estado transfere a responsabilidade pela inclusão às redes municipais e estaduais, que, por sua vez, operam com restrições financeiras severas. O resultado é um sistema de inclusão que opera mais como ideal retórico do que como prática efetiva. Nesse sentido, na perspectiva de Abreu e Rodrigues (2020), os marcos legais perpetuam a escola como campo de reprodução das normas sociais hegemônicas, com currículos inflexíveis e ausência de mediações pedagógicas específicas. Esse movimento evidencia a violência simbólica do processo normativo, que impõe à diferença o dever de adaptação. A violência simbólica inscrita na legislação educacional se manifesta,

sobretudo, na forma como a deficiência é tratada como um problema a ser superado no indivíduo e não como questão estrutural.

Nesse contexto, Ribeiro (2016), por exemplo, descreve casos em que alunos com deficiência visual permanecem invisíveis nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e têm sua participação negligenciada nas práticas curriculares, sendo relegados às Salas de Recursos Multifuncionais, que funcionam de modo desvinculado das atividades da sala de aula comum. A autora evidencia, ainda, a existência de “profecias pedagógicas negativas”, nas quais os docentes pressupõem fracasso escolar com base na deficiência, anulando as possibilidades de aprendizagem desses estudantes.

Bezerra (2021) também relata situações em que professores, diante da ausência de formação e suporte institucional, tratam a presença do aluno com deficiência como um problema a ser resolvido por outros profissionais, delegando funções didáticas e reforçando a exclusão sob o disfarce da inclusão. Um dos exemplos destacados envolve a exclusão de alunos de atividades comuns da turma, com justificativas centradas em sua suposta incapacidade de acompanhar o conteúdo, ao invés de adaptações curriculares efetivas. Essas práticas ilustram como a violência simbólica se materializa no cotidiano escolar, por meio da negligência, da baixa expectativa e da desresponsabilização pedagógica, revelando uma inclusão apenas formal.

Mas então caberia ao professor do ensino regular o “fazer tudo”? Essa é exatamente uma das contradições centrais apontadas pela literatura crítica: a responsabilização individual do professor da sala comum é, por si só, uma expressão da violência simbólica estruturada pela política inclusiva como está formulada e implementada. Os estudos de Bezerra (2021), Santos e Moreira (2021), Ribeiro (2016) e Tiradentes (2015) mostram que o Estado delega à escola – e especialmente ao professor – uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com sistemas mais amplos de apoio institucional, como formação continuada, infraestrutura adequada, equipes multidisciplinares e presença articulada e constante em qualquer escola dos profissionais da educação especial. Ou seja, o professor não deveria ser o único responsável por garantir a inclusão plena. No entanto, como a legislação não impõe mecanismos obrigatórios de suporte e acompanhamento técnico-pedagógico, o cumprimento da norma legal recai sobre o docente que, muitas vezes, não tem a formação, o tempo, nem as condições estruturais para realizar esse trabalho sozinho. Isso resulta numa inclusão precarizada e culpabilizante, em que o fracasso escolar do aluno com deficiência é atribuído à suposta ineficiência do professor, e não à omissão do Estado em garantir os meios para que a inclusão se efetive. A crítica central que emerge dos autores é que a legislação inclusiva, ao ser construída em termos de universalização do acesso sem corresponsabilização estatal pela permanência com qualidade, transforma-se em um instrumento de opressão simbólica. A retórica da inclusão se torna um

mecanismo para desresponsabilizar as esferas superiores do poder público, deslocando o problema para os agentes escolares, principalmente o professor da sala comum, ou, em algumas situações, para o próprio aluno de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (representa um marco na tentativa de universalização do acesso à educação escolar, ao estabelecer que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar. No entanto, essa diretriz, ao assumir como premissa que a inclusão deve ocorrer no espaço da escola comum sem condicionar essa transição a garantias materiais, estruturais e pedagógicas efetivas, engendra uma violência simbólica ao naturalizar a exclusão no interior da própria inclusão. A generalidade das diretrizes e a ausência de previsão normativa explícita sobre o financiamento, a reestruturação física das escolas e a formação docente contribuem para transferir à escola, e mais especificamente ao professor, a responsabilidade pela adaptação, mascarando a omissão estatal na criação de condições reais de acesso e permanência.

Outro elemento de violência simbólica presente na política reside na dualidade entre os princípios declaratórios e os mecanismos operacionais. A Política de 2008 reafirma o direito à educação como universal e indivisível, mas delega à lógica institucional da matrícula, ao uso de recursos multifuncionais e à organização da escola o encargo de operacionalizar a inclusão. A estrutura legal, ao não estabelecer dispositivos normativos vinculantes que obriguem o poder público a criar condições para a efetivação dos direitos anunciados, configura um arcabouço retórico que encobre desigualdades históricas e empurra para a retaguarda da gestão escolar e familiar a resolução de problemas estruturais. A maior de todas as violências simbólicas presente na legislação é justamente o silêncio acerca de como se pode materializar, na prática, a inclusão, sem a responsabilização do Estado pelos custos por trás desse movimento.

Ou seja, o real efeito da promulgação da lei de inclusão, sem o devido suporte, foi a transferência da responsabilidade pela inclusão para a escola regular, sem garantir as condições materiais, humanas e pedagógicas necessárias. Isso resultou em uma inclusão formal, mas excludente na prática, na qual os estudantes com deficiência permanecem fisicamente presentes, porém marginalizados dos processos de ensino-aprendizagem, expostos à negligência institucional, sobrecarga docente e exclusão simbólica.

Diante de todos os apontamentos, conclui-se que é necessário repensar os fundamentos e os dispositivos legais da política de inclusão escolar. Isso implica reconhecer que a escola pública, sozinha, não tem capacidade de cumprir a função de inclusão plena sem o comprometimento efetivo do Estado na oferta de recursos, profissionais especializados e políticas intersetoriais. A superação da exclusão simbólica exige, portanto, a reconstrução de um pacto federativo de responsabilidades que assegure a transversalidade da política educacional com os sistemas de saúde, assistência social e formação docente, de modo a garantir que o direito à educação não seja apenas um enunciado jurídico, mas uma realidade vivida.

Reconhece-se, entretanto, que este estudo possui limitações, especialmente quanto à ausência de análise empírica direta de contextos escolares específicos, o que restringe a generalização de suas conclusões. A investigação concentrou-se na análise teórica, o que permitiu aprofundar os fundamentos da crítica à legislação inclusiva, mas não contemplou a escuta de sujeitos diretamente envolvidos nas dinâmicas escolares. Recomenda-se, assim, que estudos futuros ampliem essa abordagem, incorporando metodologias de campo que possibilitem examinar os efeitos concretos da legislação nas práticas escolares, especialmente em escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane Marques Santiago; RODRIGUES, Kleber Fernando. Estigmatização e violência simbólica: processos excludentes no contexto da educação inclusiva. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2020.

ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA, Guilherme Vasconcelos; DO CARMO KABENGELE, Daniela. Pessoas com deficiência: barreiras arquitetônicas e atitudinais que reproduzem violência simbólica. **Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 8, n. 17, p. 193-204, 2021.

ARAUJO, Luana Adriano. Guerra ao autismo da violência simbólica à urgência legal. **Revista Peri**. v. 14 n. 2, 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, 2021.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 189, p. 1, 1º out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015.

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

FERNANDES, Deise Birk; RODRIGUES, Jordana Cristiana. A violência oculta por trás da dita inclusão: uma proposta de intervenção pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 508–521, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Élide Cristina da Silva de; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.

MIRANDA, Joelma Rejane dos Santos Nascimento de; NASCIMENTO, Marcos dos Santos; BARRETO, Esmênia Soares Costa. A busca pela inclusão no processo de ensino e aprendizagem: fatores, causas e consequências. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** 2020.

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: Impactos à inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 1095-1098, 2016.

SOBRINHO FILHO, Antonio Rodrigues; SILVA, Gilberlândia Soares da. A efetividade como ferramenta no processo de inclusão na educação infantil nos anos iniciais. **IV Cited – Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** 2020.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR: DISCRIMINAÇÃO, INCLUSÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO. **Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro**, v. 6, n. 2, p. 33-48, 2015.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. **PONTES, Reinaldo n. & CRUZ, Roberto R.(Orgs.). Educação Inclusiva e Violência nas Escolas.** Belém: UNAMA, p. 108-124, 2010.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA TEMÁTICA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA INTERFACE PEDAGÓGICA ENTRE AS DISCIPLINAS DE MATEMÁTICA E HISTÓRIA

Josiane dos Santos Cardoso¹

Vagner Luciano Coelho de Lima Andrade²

RESUMO

Este artigo discute uma viagem histórica de descobertas na matemática, apresentando uma cronologia dessa ciência, desde seus começos até os dias atuais. O estudo destaca aspectos relevantes de antigos matemáticos que tiveram uma contribuição significativa para o avanço dos números, estabelecendo uma comparação entre épocas. A abordagem utilizada foi a pesquisa bibliográfica, obtida por meio da análise de materiais já publicados (artigos, livros, etc). A conclusão obtida foi que é crucial estudar o passado da ciência matemática, permitindo que estudantes e pesquisadores tenham uma compreensão mais abrangente do percurso histórico da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. História. Matemática.

ABSTRACT

This article discusses a historical journey of discoveries in mathematics, presenting a chronological overview of this science from its origins to the present day. The study highlights relevant aspects of the work of ancient mathematicians who made significant contributions to the development of mathematics, establishing a comparison across different historical periods. The methodological approach adopted was bibliographic research, based on the analysis of previously published materials, such as articles, books, and other academic sources. The study concludes that examining

¹ Pedagoga licenciada em ULBRA Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Matemática pela IPÊMIG.

² Guia de Turismo. Geógrafo, historiador e biólogo. Especialista em Gestão e Educação Ambiental e em Ecologia e Monitoramento Ambiental. Mestre em Direção e Consultoria Turística com ênfase em Turismo Sustentável. Agente Ambiental em Ação da Rede Ação Ambiental. Rua 26, nº 85, Pintados - Zona Rural, CEP 32.440-000. Distrito do Parque Duval de Barros, Ibirité. Minas Gerais, Brasil

the history of mathematics is essential, as it enables students and researchers to gain a broader understanding of the historical development of this field.

KEYWORDS: Teaching. History. Mathematics.

I INTRODUÇÃO

A origem da Matemática como a entendemos atualmente remonta ao Antigo Egito e ao Império Babilônico, aproximadamente em 3500 a.C. No entanto, desde a pré-história, os humanos já aplicavam os princípios de contagem e medição. Portanto, a matemática não foi inventada por ninguém, mas surgiu da necessidade humana de medir e contar objetos. A origem da matemática está na interação do ser humano com a natureza. Durante a pré-história, o homem pré-histórico precisava calcular a distância entre fontes de água para determinar se conseguiria capturar um animal, entre outras coisas. Posteriormente, à medida que se tornou sedentário, tornou-se necessário conhecer a quantidade de alimentos necessária para se alimentar. Também era necessário compreender como e quando ocorriam as estações do ano, já que isso implicava saber quando plantar e quando colher. Assim, percebemos que a matemática é intrínseca à humanidade.

No Ocidente, a origem da Matemática remonta ao Antigo Egito e ao Império Babilônico, aproximadamente em 3500 a.C. Os dois impérios criaram um sistema de contagem e medição para poderem cobrar impostos de seus cidadãos, gerenciar o cultivo e a colheita, erguer construções, entre outras tarefas. Assim como os incas e astecas, outras civilizações americanas desenvolveram um sistema de contagem avançado com os mesmos propósitos. A história do Egito está fortemente associada ao rio Nilo, uma vez que os egípcios precisavam tirar proveito das suas cheias. Portanto, foi ali que surgiram modelos para estabelecer a extensão das terras. Para tal, utilizaram partes do corpo humano como os pés, o antebraço e o braço. Da mesma forma, desenvolveram uma escrita onde cada símbolo representava 10 ou múltiplos desse número. Vale ressaltar que este sistema se assemelha aos dez dedos que possuímos nas mãos.

Os egípcios usaram a matemática para analisar os astros e elaborar o calendário que conhecemos hoje no mundo ocidental. Eles dividiram os dias em doze meses ou 365 dias, com base no movimento do Sol e da Terra. Também determinaram que um dia tem aproximadamente vinte e quatro horas de duração. A origem da matemática na Babilônia está relacionada à necessidade de administrar os impostos recolhidos. Os babilônios não empregaram o sistema decimal, uma vez que não contavam apenas com os dedos das mãos. Eles utilizavam as falanges da mão direita e prosseguiram com a contagem na mão esquerda, contando até o número 60. Este sistema é conhecido como sexagenário e é o responsável pela subdivisão das horas e minutos em 60 segmentos. Hoje em

dia, costumamos dividir um minuto em 60 segundos e uma hora em 60 minutos. Em contrapartida, os babilônios desenvolveram um sistema de numeração cuneiforme e registravam os símbolos em tábuas de argila.

A antiguidade grega inclui o período do século desde o século VI a.C. a.C. Os gregos empregaram a matemática para propósitos práticos e filosóficos. De fato, um dos pré-requisitos para a aprendizagem da filosofia era a compreensão da matemática, particularmente da geometria. Eles desenvolveram teorias sobre a essência dos números, categorizando-os em pares e ímpares, primos e compostos, números amigos e números figurados. Assim, os gregos conseguiram transformar a matemática em uma ciência fundamentada em teoria e princípios. Diversos matemáticos gregos desenvolveram conceitos que ainda são ensinados hoje, como o Teorema de Pitágoras ou o Teorema de Tales. Os romanos mantiveram todas as invenções gregas em suas construções, como os aquedutos, a extensa rede de vias ou o sistema de arrecadação de impostos. Os algarismos romanos eram representados por letras e sua técnica de multiplicação simplificava o cálculo mental. No momento, os algarismos romanos são utilizados nos capítulos de livros e para indicar os séculos.

No período conhecido como Alta Idade Média, a matemática foi vista como uma superstição e não era considerada um campo de estudo relevante pelos acadêmicos. Contudo, isso muda a partir do século XI. Portanto, longe de ser uma “era obscura”, durante essa época os humanos continuaram a gerar conhecimento. Um dos matemáticos mais notáveis foi o uzbeque Al-Khowârizmî, que adaptou as obras de matemática hindus para a Casa da Sabedoria, localizada em Bagdá. As suas criações tornaram os números tão populares entre os árabes quanto os escrevemos atualmente. Supõe-se que os comerciantes árabes os introduziram aos europeus por meio de suas operações comerciais. Na era moderna, os sinais de adição e subtração foram definidos, conforme apresentado no livro “Aritmética Comercial” de João Widman d’Eger, publicado em 1489. Anteriormente, as somas eram assinaladas com a letra “p”, derivada do termo latino “plus”. Em contrapartida, a subtração era indicada pelo termo “minus” e, posteriormente, pela sua abreviação “mus” com um traço acima. A matemática seguiu as transformações pelas quais as ciências passaram durante o período denominado Revolução Científica.

A calculadora, criada pelo francês Blaise Pascal, é um dos grandes avanços. Ele também escreveu sobre geometria em seu “Tratado do Triângulo Aritmético”, e sobre fenômenos físicos teorizados no “Princípio de Pascal”, que aborda a lei das pressões em um líquido. Similarmente, o filósofo francês René Descartes teve um papel crucial no desenvolvimento da geometria e do método científico. No livro “Discurso do Método”, suas reflexões foram apresentadas, defendendo a aplicação da

lógica e da comprovação matemática para chegar a conclusões acerca das causas dos fenômenos naturais. Em contrapartida, o matemático inglês Isaac Newton expressou a lei da gravidade por meio de números e geometria. As suas concepções estabeleceram o modelo heliocêntrico, que ainda é estudado como as Leis de Newton. Durante a Revolução Industrial, a matemática progrediu de maneira notável. As indústrias e as instituições de ensino superior se transformaram em um amplo campo para a pesquisa de novos teoremas e inovações diversas. Na álgebra, os matemáticos se concentraram na elaboração de soluções para equações, quatérnios, conjuntos de permutações e grupos abstratos. As teorias de Albert Einstein, já no século XX, redefiniram o conceito de Física. Assim, os matemáticos se depararam com novos desafios para traduzir em números as ideias do brilhante cientista. A teoria da relatividade introduziu uma nova visão sobre o entendimento do espaço, do tempo e até mesmo do indivíduo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como surgiu a matemática?? Origem da matemática? Matemática no antigo Egito? Numeração egípcia? Matemática no império babilônico? Numeração babilônica? Matemática na Grécia antiga? Matemática na Roma antiga? Números romanos Matemática na idade média Matemática na idade moderna? Matemática da idade contemporânea Educação matemática: uma interface pedagógica? Para dissertar sobre como surgiu a matemática, deliberando sobre a origem da matemática recorre-se aos textos de Castillo, Mendes e Sánchez, que apresentaram uma pesquisa sobre história da matemática em artigos de periódicos brasileiros entre 1985 - 2018, que totalizou em 735 publicações no período supracitado. Sobre a História da matemática teve como base fundamentos, os escritos disponíveis no Site Academialab, no Site Infoescola, no Site Sua Pesquisa e no Site Toda Matéria.

A pesquisa desenvolvida sobre a Matemática no antigo Egito e sobre a Numeração egípcia, encontrou respaldo em Beck, em seu artigo “A matemática no Egito Antigo”. sobre Matemática no império babilônico e a Numeração babilônica, no site Educação Pública, o texto intitulado “A concepção da matemática através da história” é base fundamental para pesquisas e detalhes referente a este período histórico da matemática. Ortiz também contrui para elucidação dos fatos em seu trabalho nomeado “A história da Matemática: a Matemática da Babilônia. Acerca do tema Matemática na Grécia antiga, recorreu-se à GUERRA e seu texto “MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES HISTÓRICAS”

Rossetto em seu escritos “UM RESGATE HISTÓRICO: A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA” deliberou sobre a Matemática na Roma antiga e os Números romanos. A Matemática na ida-

de média teve como fundamentação o relevante trabalho da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, onde o Instituto de Matemática e Estatística criou uma documentação relevante sobre a História da Matemática. Para a historiografia da idade moderna, utilizou-se, o material da UNIVESP, uma ferramenta fantástica totalmente interativa denominada de Linha do Tempo da Matemática.

Para analisar a Matemática da idade contemporânea, recorreu-se ao Site Matetatica onde se encontra uma contextualização sobre a História da matemática, apontando como surgiu, quem inventou e os maiores matemáticos do mundo. Por fim, na parte inerente sobre Educação matemática: uma interface pedagógica, destaca-se Andrade e Souza, no artigo “HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO BRASIL: potencialidades na formação do professor de matemática, na sequencia buscou-se informações no Conceitos do Mundo, que escreveram sobre a Linguagem Algébrica. Saito e Dias desenvolveram uma Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. e Valente com sua publicação “História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática

2 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A importância deste texto reside na comprovação de que a matemática é uma das ciências mais antigas, tendo surgido antes da antiguidade na Mesopotâmia, Índia e China. A edificação das pirâmides, que teve início há mais de 4.500 anos no Egito antigo, com suas formas meticulosamente calculadas, é um claro sinal da presença de um vasto saber matemático.

Investigar a história da matemática e suas contribuições ao longo dos anos é de grande importância, pois proporciona uma perspectiva crítica sobre o progresso desta ciência que tantos benefícios proporcionou à humanidade. A história da matemática pode revelar as práticas que constituem o campo de experiência do matemático, ou seja, o aspecto tangível do seu trabalho. De onde surgiu a Matemática? De onde veio? Como evoluiu? Como evoluiu e se tornou o que é atualmente? São questões relevantes discutidas ao longo deste estudo.

Neste estudo, faremos uso de artigos e materiais de referência em um cenário bibliográfico. A pesquisa bibliográfica é realizada com base em material previamente preparado, composto principalmente por livros e artigos científicos. O estudo foi conduzido com base na metodologia qualitativa, contribuindo significativamente para a criação de estudos promissores e pertinentes sobre o tema em questão, debatendo a questão e analisando materiais de referência e referências bibliográficas. A pesquisa bibliográfica é realizada com base em material previamente preparado, predominantemente livros e artigos científicos.

Apesar de quase todos os estudos demandarem algum tipo de trabalho deste tipo, existem estudos que são exclusivamente baseados em fontes bibliográficas. Parte das pesquisas exploratórias pode ser caracterizada como pesquisas bibliográficas, assim como algumas pesquisas realizadas através da técnica de análise de conteúdo. Para realizar a pesquisa, empregamos métodos baseados em materiais já publicados, como revistas, artigos e livros. Esses materiais proporcionaram uma visão instrumental do conhecimento e incitaram um debate autêntico sobre o tema, levando em conta as visões dos estudiosos e pesquisadores escolhidos para a compreensão e debate propostos.

Assim, as discussões entre os professores e os pesquisadores deste estudo visam promover uma reflexão que forneça um entendimento da temática proposta que corresponda aos resultados do estudo, auxiliando em análises futuras sobre a educação matemática e seus aspectos históricos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo da história da matemática se concentra na origem das descobertas matemáticas e nos métodos e notações matemáticas do passado. Antes do advento da era moderna e da propagação global do saber, apenas alguns exemplos escritos de avanços matemáticos foram divulgados. Desde 3000 a.C., os estados mesopotâmicos da Suméria, Acádia e Assíria, juntamente com o Egito Antigo e o estado levantino de Ebla, iniciaram o uso de aritmética, álgebra e geometria para fins tributários, comércio, trocas, além de padrões naturais, na astronomia e na elaboração de calendários. Os primeiros registros matemáticos conhecidos provêm da Mesopotâmia e do Egito - Plimpton 322, datado de aproximadamente 2000 a 1900 a.C., o Papiro de Rhind (Egito por volta de 1800 a.C.) e o Papiro de Moscou, datado de aproximadamente 1890 a.C. Todos esses textos fazem referência aos denominados ternos pitagóricos, portanto, por dedução, o teorema de Pitágoras parece ser o avanço matemático mais antigo e disseminado após a aritmética e geometria fundamentais. Para Guerra, 2022, p. 04):

Em contraste com a matemática dos egípcios, da qual existem apenas algumas fontes por causa dos papiros sensíveis, existem cerca de 400 tábuas de argila da matemática babilônica que foram escavadas desde cerca de 1850. As inscrições foram rabiscadas no barro ainda mole usando escrita cuneiforme e queimadas ou secas ao sol.

A maioria dos materiais encontrados data do período entre 1800 e 1600 a.C. e abrange tópicos como frações, álgebra, equações quadráticas e cúbicas e o teorema de Pitágoras. Os números eram escritos dígitos a dígito da esquerda para a direita, como são hoje, com os dígitos mais significativos à esquerda. Tal como acontece com o sistema decimal de

hoje, os números foram ordenados pelo valor posicional de seus dígitos. (Nos 11 modernos, o 1 inicial tem o valor 10 e o dígito final tem o valor 1).

Os babilônios não tinham um dígito para zero, portanto não era considerado um número, mas representado como a ausência de um algarismo e com um espaço. Na Europa antiga, a matemática era praticada pelos gregos como uma ciência dentro da estrutura da filosofia (Fossa, 20083).

A investigação da matemática como uma “ciência demonstrativa” teve início no século VI a.C., com os pitagóricos, que cunharam a palavra “matemática” a partir do termo grego antigo μάθημα (matema), que se traduz como “objeto de instrução”. A matemática grega aperfeiçoou consideravelmente os métodos (particularmente ao introduzir o raciocínio dedutivo e o rigor matemático nas avaliações) e ampliou a área da matemática. Apesar de não terem contribuído significativamente para a matemática teórica, os antigos romanos aplicavam a matemática em áreas como topografia, engenharia estrutural, mecânica, contabilidade, elaboração de calendários lunares e solares, além de outras artes e ofícios. A contribuição inicial da matemática chinesa inclui um sistema de valor posicional e a utilização pioneira de números negativos. O sistema numérico hindu-arábico e as normas para a utilização de suas operações, atualmente utilizados globalmente, foram desenvolvidos na Índia durante o primeiro milênio d.C. e trazidos ao Ocidente pela matemática islâmica por meio do trabalho de Alcuarismi. Por outro lado, a matemática islâmica desenvolveu e ampliou a matemática já conhecida por essas civilizações. A matemática desenvolvida pela civilização maia do México e da América Central foi contemporânea e independente dessas tradições, onde o conceito de zero foi representado por um símbolo padrão em numerais maias. De acordo com Lessa (s/d, on line)

Os Primórdios da Contagem e da Matemática

Há milhares de anos, o ato de contar elementos tornou-se importante para o homem primitivo. Este conceito não nasceu de um único indivíduo ou de uma tribo específica, mas foi uma percepção natural. Antes de existir a definição de um número como um símbolo propriamente dito, que representa uma quantidade, essa relação era feita entre objetos diferentes. Um exemplo alegórico é aquele em que um pastor de ovelhas pode contar o seu rebanho usando pedras num saco, ou seja, se num rebanho existem 150 ovelhas, então ele teria 150 pedras, uma para cada ovelha. E isso se estendeu posteriormente para contar dias, estações do ano, entre outras medidas usadas pelo homem primitivo. Um exemplo disso é o osso de Lebombos, que é um artefato arqueológico datado em 35.000 anos A.C., que serviu, segundo estudiosos, como um bastão calendário. Posteriormente

³ FOSSA, John Andrew. Matemática, história e compreensão. Revista Cocar, v. 2, n. 4, p. 7-16, 2008.

toda a construção da matemática baseou-se em aplicações, ou seja, na agricultura com a medição de terras, tempo necessário para plantio e colheita, observação dos astros a fim de prever eventos, entre outros.

Matemática Egípcia, Babilônica e Oriental

Sem dúvida, as civilizações Egípcias e Babilônicas foram excelentes contribuintes para a matemática. Este fato é notável devido à complexidade em suas construções, que são até hoje palco de discussões sobre como foram construídas, um sistema numérico bem definido, o princípio das equações entre outros elementos que foram a chave para o início da matemática moderna. Por exemplo, o Papiro de Rhind é um documento onde estão escritos os numerais egípcios. No Museu Britânico encontram-se algumas tábuas babilônicas feitas de argila onde estão escritos 36 problemas sobre construção, onde alguns deles abordam as primeiras tentativas da solução de uma equação do segundo grau. No oriente, a matemática teve um avanço surpreendente com a representação simbólica de números muito grandes, números negativos e decimais. Os países árabes foram o berço da geometria, da álgebra e da aritmética.

A partir do século XII, diversos textos gregos e árabes sobre matemática foram convertidos para o latim, contribuindo para o avanço da matemática na Europa Medieval. Desde a antiguidade até o período medieval, as eras de descoberta matemática foram muitas vezes intercaladas com séculos de estagnação. Iniciando-se na Itália renascentista no século XV, avanços matemáticos interagindo com avanços científicos ocorreram em um ritmo ascendente que persiste até os dias de hoje. Isso engloba a contribuição pioneira de Isaac Newton e Gottfried Wilhelm Leibniz para o avanço do cálculo infinitesimal durante o século XVII. Os conceitos fundamentais do pensamento matemático são números, padrões naturais, magnitude e forma. Pesquisas contemporâneas sobre cognição animal revelaram que esses conceitos não são exclusivos dos seres humanos. Essas ideias teriam integrado o dia a dia das comunidades de caçadores-coletores. A noção da evolução gradual do conceito de “número” ao longo do tempo é apoiada pela presença de linguagens que mantêm a distinção entre “um”, “dois” e “muitos”, mas não para números superiores a dois. De acordo com o site Conceitos do Mundo (2022, on line):

A linguagem algébrica é a linguagem da matemática. Ou seja, para um sistema de expressão que usa símbolos e números para expressar o que normalmente comunicamos por meio de palavras, e que nos permitem formular teoremas, resolver problemas e expressar proporções ou relações formais de outra natureza.

A linguagem algébrica nasceu, logicamente, junto com a álgebra, o ramo da matemática que estuda a relação e combinação de elementos abstratos de acordo com certas regras.

Esses elementos podem ser números ou quantidades, mas também podem ser valores desconhecidos ou certos intervalos numéricos, para os quais letras (conhecidas como incógnitas ou variáveis) são usadas.

Originalmente, esse campo do conhecimento era denominado al-jabr wa l-muqabala, ou seja, “a ciência de restaurar o equilíbrio”, conforme formulada por um de seus pais, o astrônomo, geógrafo e matemático persa Al-Juarismi (ca. 780- cerca de 850). O nome veio do estudo de como mover um termo de um lado para o outro de uma equação, ou como adicionar um a ambos os lados para preservar a proporção. Com o tempo, al-jabr veio Latina como algeber ou álgebra.

O osso de Ishango, localizado perto das margens do rio Nilo (nordeste do Congo), pode ter mais de vinte mil anos. Ele é composto por uma sequência de marcas esculpidas em três colunas ao longo de sua extensão. As interpretações mais frequentes sugerem que o osso de Ishango representa a mais antiga representação conhecida de sequências de números primos ou um calendário lunar de seis meses. Argumenta-se que o surgimento do conceito de números primos só pode ter acontecido após o conceito de divisão, que remonta a cerca de dez mil anos a.C., e que provavelmente o conceito de números primos não foi compreendido até aproximadamente 500 a.C. Ele acrescenta que “não houve qualquer tentativa de elucidar por que uma contagem de algo deve mostrar múltiplos de dois, números primos entre dez e vinte e alguns números que são quase múltiplos de dez”. O osso de Ishango pode ter influenciado o progresso subsequente da matemática egípcia. Assim como algumas entradas no osso de Ishango, a aritmética egípcia também utilizou a multiplicação por dois; no entanto, essa afirmação é contestada. Os egípcios pré-dinásticos do quinto milênio a.C. retratavam de forma pictórica figuras geométricas. Foi argumentado que as estruturas megalíticas na Inglaterra e na Escócia, datadas do terceiro milênio a.C., incorporam conceitos geométricos como círculos, elipses e ternos pitagóricos em sua arquitetura. Contudo, todos os pontos mencionados são contestados, e os documentos matemáticos mais antigos conhecidos atualmente provêm de fontes egípcias, babilônicas e dinásticas. Já o site IME - Instituto de Matemática e Estatística da USP - Universidade de São Paulo (2024, on line)

A História da Ciência e, em particular, a História da Matemática, constitui um dos capítulos mais interessantes do conhecimento. Permite compreender a origem das idéias que deram forma à nossa cultura e observar também os aspectos humanos do seu desenvolvimento: enxergar os homens que criaram essas idéias e estudar as circunstâncias em que elas se desenvolveram.

Assim, esta história é um valioso instrumento para o ensino/aprendizado da própria matemática. Podemos entender porque cada conceito foi introduzido nesta ciência

e porque, no fundo, ele sempre era algo natural no seu momento. Permite também estabelecer conexões com a história, a filosofia, a geografia e várias outras manifestações da cultura.

Conhecendo a história da matemática percebemos que as teorias que hoje aparecem acabadas e elegantes resultaram sempre de desafios que os matemáticos enfrentaram, que foram desenvolvidas com grande esforço e, quase sempre, numa ordem bem diferente daquela em que são apresentadas após todo o processo de descoberta.

A Matemática Babilônica, também chamada de Assírio-Babilônica, engloba todas as formas de matemática criadas pelos habitantes da Mesopotâmia, desde a época dos Sumérios antigos até a queda da Babilônia em 539 a.C. São abundantes e bem documentados os textos matemáticos da Mesopotâmia. De acordo com a sequência cronológica, são divididos em duas categorias: uma da Primeira dinastia babilônica (1830-1531 a.C.), e a segunda abrange principalmente o período do Império Selêucida nos últimos três ou quatro séculos a.C. No que diz respeito ao conteúdo, existem apenas ligeiras variações entre os dois conjuntos de textos. Portanto, a matemática Babilônica manteve-se inalterada em seu conteúdo por aproximadamente dois mil anos. Ao contrário da falta de fontes para a Matemática Egípcia, o conhecimento sobre a matemática Babilônica provém de 400 tábuas de argila, descobertas desde o início do século XIX. As tábuas eram gravadas em escrita cuneiforme enquanto a argila ainda estava úmida, e posteriormente assadas em fornos ou expostas ao sol. A maior parte das tábuas de argila é datada entre 1800 e 1600 a.C, abordando temas como frações, álgebra, equações quadráticas e cúbicas, além do teorema de Pitágoras. Segundo Ortiz, 2020, on line):

Localizada entre os Rios Tigre e Eufrates, a cidade da Babilônia era a mais conhecida e desenvolvida da região da Mesopotâmia. Por este motivo, é que se diz matemática da Babilônia para se referir à matemática da região da Mesopotâmia. A contagem de ovelhas e grãos caracteriza os primeiros vestígios da matemática da região, com uso de tokens e tabletas de argila para o auxílio de tais contagens. As marcações feitas na argila para controle do rebanho continham dois símbolos, um que se referia ao 1 e outro para o 10. Com estes dois símbolos e utilizando o sistema sexagesimal, os babilônicos expressavam quantidades e desenvolveram várias metodologias para resolver problemas algébricos e geométricos. Existem muitas semelhanças na matemática utilizada atualmente com a matemática da Babilônia, evidenciando a sua influência e persistência ao longo da história. Apesar de ser um material descoberto há vários anos, ainda se tem muitas pesquisas e debates sobre a tradução e interpretação do conteúdos dos tabletas. Deste modo, os

vestígios da matemática da Babilônia apresentam possibilidade de inspiração para novos rumos na matemática atual e no campo do ensino da matemática.

Os indícios escritos da aplicação da matemática remontam a pelo menos 3200 a.C., conforme evidenciado pelos rótulos de marfim encontrados na Tumba U-j em Abidos. Esses rótulos parecem ter sido aplicados em itens funerários e alguns possuem inscrições numéricas. Existem outras provas do uso do sistema numérico decimal no Narmer Macehead, que exhibe oferendas de 400.000 bois, 1.422.000 cabras e 120.000 prisioneiros. As evidências arqueológicas indicam que o antigo sistema de contagem do Egito remonta à África Subsaariana. Ademais, as representações geométricas fractal, comuns entre as culturas da África Subsaariana, também são observadas na arquitetura egípcia e nos símbolos cosmológicos. A prova do emprego da matemática durante o Império Antigo (cerca de 2690–2180 a.C.) é limitada, mas pode ser inferida de inscrições em uma parede próxima a uma mastaba em Meidum que indicam as orientações para a inclinação da mastaba. As linhas no diagrama estão separadas por um côvado, evidenciando a utilização desta unidade de medida. Os primeiros registros matemáticos autênticos são da 12ª Dinastia (cerca de 1990–1800 a.C.). O Papiro de Moscou, o Rolo de Couro Egípcio Matemático, o Papiro de Lahun, que integra a vasta coleção de Papiros de Kahun, e o Papiro 6619 de Berlim são todos da mesma época. O Papiro de Rhind, datado aproximadamente em 1650 a.C., baseia-se num texto matemático mais antigo da 12.ª dinastia.

Artefato	Descrição
Papiro Rhind	Também conhecido como Papiro Ahmes, em homenagem ao escriba que o copiou. Acredita-se que o texto original tenha sido escrito por volta de 1850 a.C.. Em 1858, o colecionador escocês Henry Rhind o comprou em uma cidade à beira do Nilo. Desde então o documento, que hoje se encontra no Museu Britânico, passou a ser conhecido como Papiro Rhind. O papiro tem 32 cm de largura por 513 cm de comprimento, foi escrito em hierático (uma simplificação dos hieróglifos, lia-se da direita para a esquerda), e contém uma série de tabelas nas quais constam os quocientes de vários tipos de divisão de números naturais, e ainda 84 problemas envolvendo fatos da vida cotidiana acompanhados de suas soluções.
Papiro de Moscou	Escrito aproximadamente em 1890 a.C. por um escriba desconhecido, o Papiro de Moscou inicialmente era conhecido como Papiro de Golenishchev, em homenagem ao egiptólogo V. S. Golenishchev, que o comprou em 1893. Em 1917, foi comprado pelo Museu de Belas Artes de Moscou. Contém 25 problemas, dos quais muitos se parecem com os do Papiro Rhind. No entanto, alguns problemas são bastante distintos, como um que se refere à área de uma superfície curva e outro que se refere à área de uma pirâmide truncada, além de problemas que resultarão na equação $2x + x = 9$.

Papiro de Berlim	Acredita-se que tenha sido escrito aproximadamente em 1800 a.C.. Foi comprado em 1850 por Henry Rhind na cidade de Luxor. No entanto, devido ao mau estado em que se encontrava, só pôde ser analisado 50 anos mais tarde por Shack Shackenburg. Atualmente, o Papiro se encontra no Museu Staatliche em Berlim. Dois dos problemas contidos neste Papiro dão origem a sistemas de equações nos quais uma das equações é de 1º grau e a outra é de 2º grau. Portanto, pela primeira vez na história (pelo que se sabe até hoje), é apresentada uma solução para uma equação de 2º grau.
------------------	--

Quadro I - Descrição dos papiros matemáticos encontrados

Fonte: Transcrito na íntegra de Carvalho (s/d, p.02-04)

Os chamados textos de problemas matemáticos são encontrados no papiro de Moscou e no papiro de Rhind. Eles são compostos por uma série de problemas que possuem soluções. Estes textos podem ter sido redigidos por um docente ou estudante engajado na solução de problemas comuns de matemática. Uma peculiaridade da antiga matemática egípcia é a utilização de frações unitárias. Os escribas recorriam a tabelas para auxiliar na manipulação dessas frações. Por exemplo, o Rolo de Couro do Matemático Egípcio é uma tabela de frações unitárias que são representadas como a soma de outras frações unitárias. O Papiro de Rhind, juntamente com alguns outros textos, inclui tabelas. Essas tabelas possibilitavam aos escribas reescrever qualquer fração como uma combinação de frações unitárias. No período do Império Novo (aproximadamente entre 1550 e 1070 a.C.), são mencionados problemas matemáticos no Papiro de Anastasi I literário, enquanto o Papiro de Wilbour, da era de Ramessés III, documenta medições de terras. Vários óstracos foram descobertos na comunidade de trabalhadores de Deir Almedina, que documentam a quantidade de detritos removidos durante a abertura dos túmulos. Carvalho (s/d, pag. 49-50):

O historiador grego do século V a.C., Heródoto, se referia ao Egito como “uma dádiva do Nilo”. Isto porque o Egito, na época, era um extenso oásis localizado no nordeste da África às margens do Rio Nilo, com cerca de 1000 Km de comprimento e entre 10 e 20 Km de largura cercado por desertos e mares. Até 1798, as únicas fontes históricas do Egito faraônico eram os escritos de Heródoto e do escrivão de Ptolomeu II, Manetão. No entanto, estes documentos, por razões desconhecidas, continham muitas informações pouco precisas ou incorretas. Em 1798, o general Napoleão Bonaparte comandou uma expedição, cercada por especialistas, com o objetivo de desvendar os mistérios da civilização egípcia. Por isso esta data é conhecida como a “redescoberta do Egito Antigo”. Em 1822, o francês Jean-François Champollion decifrou o sistema de escrita egípcia, os hieróglifos. Desde então, muitos segredos do Egito Antigo foram descobertos por meio de fontes confiáveis. Através desses escritos, sabemos hoje que os egípcios eram governados de forma absoluta por seu líder político, militar e religioso, o faraó, que adoravam diversos

deuses, que eram hábeis escultores e que já naquela época utilizavam a razão para resolver problemas práticos. As principais realizações dos egípcios no campo da matemática foram a construção das pirâmides, a invenção de um calendário solar e a criação de um sistema de numeração próprio. A maior parte daquilo que sabemos sobre a matemática do Egito Antigo se deve a existência de três documentos importantes: o Papiro Rhind, o Papiro de Moscou e o Papiro de Berlim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor deste texto está em confirmar que a matemática é uma das ciências mais antigas, tendo surgido antes da antiguidade na Mesopotâmia, Índia e China. A construção das pirâmides, iniciada há mais de 4.500 anos no antigo Egito, com suas formas meticulosamente planejadas, é um inegável indício da existência de um profundo conhecimento matemático.

Este estudo forneceu uma cronologia desde o início da matemática até o século XVIII, permitindo observar o extenso caminho histórico percorrido pela maior ciência exata já identificada. A matemática não pode ser representada de forma independente, desvinculada das demais ciências, uma vez que estão interligadas, como evidenciado na interdisciplinaridade entre história e matemática. O estudo apresentou proeminentes pensadores, filósofos e matemáticos que tiveram um papel crucial no surgimento desta ciência que há muito fascina o mundo, atuando como ponte para outras disciplinas, como Engenharia, Tecnologias, Física, entre outras. O objetivo deste artigo é ser relevante no cenário acadêmico e científico, servindo como fundamento para estudos futuros na área, integrando as disciplinas de História e Matemática em um cenário de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kleberth Guilherme. Tonivaldo Barbosa de SOUZA. HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NO BRASIL: Principais marcos da evolução da pesquisa científica matemática no Brasil. In: V. 6 N. 18 (2019): BOLETIM CEARENSE DE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA MATEMÁTICA Disponível em <<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2036>> Acesso em 11. out. 2024

BECK, Vinicius Carvalho. A matemática no Egito Antigo. Disponível em <<https://editora.pucrs.br/anais/erematsul/comunicacoes/38VINICIUSCARVALHOBECK.pdf>>

Acesso em 13. out. 2024

CASTILLO, Luis Andrés ; MENDES, Iran Abreu, SÁNCHEZ, Ivonne C. PESQUISA SOBRE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA EM ARTIGOS DE PERIÓDICOS BRASILEIROS ENTRE 1985 - 2018. Disponível em <<https://>

repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235450/Pesquisa%20sobre%20Hist%c3%b3ria%20da%20Matem%c3%a1tica%20em%20artigos%20de%20peri%c3%b3dicos%20brasileiros%20entre%201985%20-%202018.pdf?sequence=1> Acesso em 13. out. 2024

CENTRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA EM PESQUISA SOBRE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA. Artigos (1985 - 2022). Disponível em <*https://crephimat.com.br/artigos*> Acesso em 13. out. 2024

CONCEITOS DO MUNDO. Linguagem Algébrica. Disponível em <*https://conceitosdomundo.pt/linguagem-algebrica/#:~:text=A%20linguagem%20alg%C3%A9brica%20%C3%A9%20a%20linguagem%20da%20matem%C3%A1tica,,expressar%20propor%C3%A7%C3%B5es%20ou%20rela%C3%A7%C3%B5es%20formais%20de%20outra%20natureza.*> Acesso em 09. out. 2024

EDUCAÇÃO PÚBLICA. A concepção da matemática através da história. In: Número Especial – V Seminário Cearense de História da Matemática - Boletim Cearense de Educação e História da Matemática – Volume 9, Número 26, 198 – 213, 2022. Disponível em <*https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-concepcao-da-matematica-atraves-da-historia*> Acesso em 07. out. 2024

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES HISTÓRICAS Disponível em <*https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/17_avaete_matematica_contribuicoes_e_reflexoes_historicas_0.pdf*> Acesso em 11. out. 2024

ORTIZ, Samara. A história da Matemática: a Matemática da Babilônia. Disponível em <*https://www.researchgate.net/publication/351661897_A_Matematica_da_Babilonia*> Acesso em 11. out. 2024

ROSSETTO, Hallynnee Héllenn Pires. UM RESGATE HISTÓRICO: A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA (Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. MEDIANEIRA, 2013. Disponível em <*http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20816/3/MD_EDUMTE_2014_2_43.pdf*> Acesso em 11. out. 2024

SAITO, Fumikazu. DIAS, Marisa da Silva, Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. In: Ciências. educacionais (Bauru) 19 (1) • 2013 Disponível em <*https://www.scielo.br/j/ciedu/a/M9LvJrYJPBT9tHMDtprRjZL/*> Acesso em 09. out. 2024

SITE ACADEMIALAB. História da matemática. Disponível em <*https://academia-lab.com/enciclop%C3%A9dia/historia-da-matematica/*> Acesso em 09. out. 2024

SITE INFOESCOLA. História da Matemática. Disponível em <<https://www.infoescola.com/matematica/historia-da-matematica/>> Acesso em 11. out. 2024

SITE MATETATICA. História da matemática: como surgiu, quem inventou e os maiores matemáticos do mundo. Disponível em <<https://matetatica.com.br/2023/03/29/historia-da-matematica-como-surgiu-queminventou-e-os-maiores-matematicos-do-mundo/>> Acesso em 07. out. 2024

SITE SUA PESQUISA. Matemática. Disponível em <<https://www.suapesquisa.com/matematica/>> Acesso em 07. out. 2024

SITE TODA MATERIA. História da Matemática. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/historia-da-matematica/>> Acesso em 09. out. 2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Matemática e Estatística. História. Disponível em <<https://www.ime.usp.br/~leo/imatica/historia/>> Acesso em 13. out. 2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Matemática e Estatística. Disponível em <<https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20182/mat0341/introducao4.pdf>> Acesso em 09. out. 2024

UNIVESP Linha do Tempo da Matemática. Disponível em <Disponível em <<https://apps.univesp.br/linha-do-tempo-da-matematica/>> Acesso em 07. out. 2024

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160381>> Acesso em 07. out. 2024

SEÇÃO 3

REVOLUÇÃO AMERICANA – RECONSTRUÇÃO



FAZENDO A HISTÓRIA: DUZENTOS E CINQUENTA ANOS DA REVOLUÇÃO AMERICANA (1776-2026). E O BRASIL?

MAKING HISTORY: TWO HUNDRED AND FIFTY YEARS OF THE AMERICAN REVOLUTION (1776–2026). AND BRAZIL?

Rafael Tallarico¹

RESUMO:

Os Estados Unidos da América do Norte nasceu sob a premissa da igualdade e liberdade de todos em nível constitucional. Não se trata de uma liberdade material, institucionalmente forçada, e por isso fantasiosa, mas axiologicamente valorativa da capacidade individual, instrumento maior para o aperfeiçoamento da condição humana. Instaura-se nessa nação uma livre competição cujo objetivo é a constante eficiência e prosperidade material da nação e de seus cidadãos. O mercado é instrumentalizado pela legislação para gerar riquezas e assim garantir a liberdade de todos dentro do Estado.

Summary: The United States of America was born under the constitutional premise of equality and liberty for all. It is not a material freedom, institutionally imposed and therefore illusory, but rather an axiologically grounded recognition of individual capacity as the primary instrument for the improvement of the human condition. In this nation, free competition is established with the aim of constant efficiency and material prosperity for both the country and its citizens. The market is structured and guided by legislation to generate wealth and thereby ensure the freedom of all within the State.

¹ O autor é Graduado em Direito pela Escola Mineira de Direito da PUC/MG. Mestre e Doutor em Direito e Justiça pela Faculdade de Direito da UFMG. Certificado pelo IBMEC/SP em Relações Internacionais e Diplomacia. Escritor de artigos em obras em Direito, Filosofia e Diplomacia. É professor universitário de Direito Internacional, Direito Econômico, Direito Empresarial, Hermenêutica Jurídica e Estatuto da OAB. Advogado na área Empresarial.

Palavra-Chave: Revolução Americana

Key Words: American Revolution

I FORMAÇÃO CULTURAL CONTEMPORÂNEA DO OCIDENTE

Nada evoca mais a liberdade individual, dentro do Estado e da comunidade politicamente organizada à independência financeira do indivíduo. Foi sob essa premissa que os pais fundadores dos Estados Unidos da América do Norte proclamaram a independência dos EUA em 1776, o que, juntamente à Revolução Industrial da Inglaterra e à Revolução Francesa de 1789, constituíram eventos fundamentais para o início da Era Contemporânea, resultado do caminhar do Espírito Universal à Liberdade no Ocidente.

O papel dos Estados Unidos da América do Norte faziam se sentir já no século XIX. Após a Guerra Civil (1861-1865). Os Estados Unidos da América do Norte consumiam mais energia e

2 "A declaração da Independência, adotada em 04 de julho de 1776, não somente anunciava o nascimento de uma nova nação, como ainda estabelecia uma filosofia de liberdade humana que daí em diante seria uma força dinâmica em todo o mundo ocidental. Ela se respaldava, não em reivindicações particulares, e sim numa ampla base de liberdade individual que poderia conquistar o apoio geral de todo o país. A sua filosofia política é explícita. Consideramos, como atos evidentes as verdades que afirmam serem todos os homens criadores iguais e dotados pelos eu Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Que para garantir esses direitos, derivando-se a sua força justa do consentimento dos governados: que sempre que qualquer forma de governo se tornar destruidora desses fins, o povo terá o direito de alterá-lo ou aboli-lo, e de constituir um novo governo que tenha por alicerces esses princípios, e organizar o seu poder de forma que lhes pareça a melhor maneira de conseguir a sua segurança e felicidade. A Declaração de Independência significou algo muito importante e de muito maior alcance do que uma simples notícia pública de separação. As suas ideias inspiraram um fervor da massa pela causa americana, pois instalava no homem comum um sentimento de sua importância, inspirava-o para a luta pela liberdade individual, pelo autogoverno e um lugar digno na sociedade." (DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s/a, p. 40).

3 "... Conforme essa determinação abstrata, pode-se dizer que história universal é a representação do espírito no esforço de elaborar o conhecimento de que ele é em si mesmo. E, como a semente carrega em si toda a natureza da árvore, o sabor a forma dos frutos, assim os primeiros traços do espírito já contém também, virtualmente, toda história. Os orientais ainda não sabem que o espírito, ou o homem como tal, é livre em si mesmo; e porque não o sabem, eles não o são. Eles sabem apenas que só *um* ser humano é livre, mas por isso mesmo tal liberdade é apenas arbitrariedade, barbárie e embrutecimento reprimidos, ou suavidade da paixão, mansidão desta mesma paixão, que é apenas contingência da natureza ou capricho. Esse *único* é, consequentemente, um déspota, e não um homem livre. Só entre os gregos é que surgiu a consciência da liberdade, e por isso eles foram livres, e não homem como tal. Em mesmo Platão ou Aristóteles o sabiam. Destarte, os gregos não apenas tiveram escravos, como suas vidas e a existência de sua agradável liberdade estavam ligadas a isso. Além disso, sua liberdade em parte não era senão uma flor ocasional, passageira e limitada, e em parte a cruel servidão do homem, do ser humano. Só as nações germânicas, no cristianismo, tomaram consciência de que o homem é livre como homem, que a liberdade do espírito constitui a sua natureza mais intrínseca. Essa consciência desenvolveu-se, inicialmente na religião, na mais íntima região do espírito. Porém, foi outra tarefa a de incutir esse princípio na essência mundana, tarefa que exige penoso e longo esforço cultural para ser executada. A escravidão por exemplo, não acabou de chofre com a aceitação da religião cristã. Muito menos a liberdade reinou a seguir, e tão poucos governos e as constituições foram organizados de maneira racional ou sequer baseados no princípio da liberdade. Essa aplicação do princípio aos assuntos do mundo, a atuação e a penetração dele na condição profana, eis o ovo processo que constitui a própria história. Já chamei a atenção para diferença que existe entre o princípio como tal e a sua aplicação, isto é, sua introdução e execução na realidade do espírito e da vida. Essa diferença é uma determinação básica em nossa ciência, da qual devemos sempre nos lembrar. Considerando o princípio cristão da autoconsciência e da liberdade assinali estas pági-

produziam mais carvão e aço que toda a Europa. O peso da força militar e da econômica é o que determina a hegemonia na sociedade internacional. O interesse nacional, tradução maior da “Razão de Estado” é alcançado por um conjunto de fatores que mutuamente interagem para redundar na liderança da sociedade internacional. Um colosso industrial estava sendo formado no norte do continente Americano.

A Europa era organizada politicamente, no século XVIII em monarquias absolutas, exceto a Inglaterra, que havia constitucionalizado o poder do rei em 1688 através do Parlamento. Os Estados Unidos da América do Norte⁴, ao contrário do modelo europeu, mas suprasumindo a História Universal (e Europeia), nasceu em 1776 como um presidencialismo federativo⁵ regido totalmente pela democracia. Em termos Filosóficos, por isso dialéticos, “apenas existe liberdade onde todos são livres e se reconhecem mutuamente como livres”.

A sociedade é resultado do espírito, sendo o homem elemento mínimo seu, politicamente falando, na concepção aristotélica. Como é claro, o expressar da vontade se torna elementar para a determinação dos rumos do ordenamento jurídico. Em termos políticos, essa vontade é expressa pelo povo, detentor da soberania, através do Poder Constituinte (Constituição) e do Congresso

nas, provisoriamente a diferença que também surge em essência, na própria observação no princípio da liberdade: *A história universal é o progresso na consciência da liberdade* – um progresso cuja necessidade temos de reconhecer.

Ao falar de uma maneira geral sobre a distinção entre o saber e a liberdade, disse que os orientais só sabiam que um *único* homem era livre, e no mundo grego e romano *alguns* eram livres, enquanto nós sabemos que *todos* os homens em si – isto é, o homem como homem são livres. Isso significou, ao mesmo tempo, a divisão da história universal e o modo como nós iremos tratá-la. Entretanto, essa observação ainda é superficial; falta esclarecer alguns conceitos.” (HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da história*/ trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. P 24-25).

⁴ “Do lado de cá do Atlântico, diferentemente, desde o início do século XIX, é reconhecido o valor normativo da Constituição, como documento máximo da ordem jurídica. Peculiaridades históricas que concorreram para esse fato.

Nos Estados Unidos, ao contrário do que acontecia na Europa na mesma época, não havia preocupação maior com o poder Executivo. O presidente da república era eleito pelo voto popular. Não era adversário temido, como foram os monarcas do final do absolutismo. O perigo que assustava era justamente o da extensão desmensurada do Poder Legislativo. O caminho que os norte-americanos arquitetaram para si foi o do equilíbrio dos poderes, precavendo-se contra as ambições hegemônicas do Congresso. A desconfiança para com o parlamento não retraçada aos fatores desencadeadores da independência norte americana. Leis britânicas das vésperas da independência, em especial no que tange à taxação, provocaram a indignação dos colonos, que as viram como resultado de um parlamento corrompido, que se arrogara poder ilimitado. O parlamento britânico se assomou aos colonos como força hostil à liberdade. A nova nação deveria precatar-se contra a legislatura propensa às medidas tirânicas. Haveria de ser construído um governo limitado. Percebeu-se, enfim, que a manutenção da liberdade não somente exige o estabelecimento de garantias para a sociedade em face do Estado, como também a proteção das minorias em face de um eventual abuso democrático.” (MENDES, Gilmar Ferreira., BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de direito constitucional. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 48).

⁵“(…)quanto maior a sociedade desde que se conserve dentro dos limites práticos mais necessitada será de um governo autônomo. E felizmente para a “causa republicana”, tais limites considerados práticos, podem ser largamente ampliados, graças a uma judiciosa modificação e adaptação do “princípio federal”. (HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. O federalista. Tradução Heitor Almeida Herrera. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1984, p. 84)

Nacional, cuja figura histórica de maior expressão é o Parlamento, criado para o fim de impedir a arbitrariedade do poder real absoluto, embora ter sido necessário na Evolução da História Universal.

A expressão da vontade do povo encontra-se na Constituição no Mundo Ocidental. O Estado é o guardião da liberdade, desenhada constitucionalmente, através do Máximo Ético, o Direito. Somente onde existe a igualdade e a liberdade de todos pode existir um Estado Democrático de Direito, no qual há Tripartição de Poderes e respeito aos Direitos Humanos, na moldura contemporânea constitucional.

A concepção de Liberdade já implica uma liberdade de todos, com o reconhecimento do próprio Direito e a sustentação do Estado. O maior instrumento de garantia da liberdade de todos é a Constituição⁶.

O conceito de liberdade é universal e encontra-se historicamente dentro do Estado Democrático de Direito, em termos contemporâneos, no qual todos são iguais perante a Lei, valendo para governantes e governados.

O Ocidente é o hemisfério do cristianismo. A condição humana encontra-se intimamente atrelada a essa religião cujas raízes nascem no monoteísmo judaico. Os Dez Mandamentos de Moisés são a estrutura da organização jurídica do Ocidente firmada no cristianismo. O Deus do Monte Sinai (Antigo Testamento) é o mesmo “Verbo Eterno” (Novo Testamento). O ser deve ser reconhecido como pessoa, em si e para si, ao longo da evolução histórica do Espírito Universal.

“Nessa época da história, a Palestina era um lugar almejado por todos os povos, pois se localizava á beira do rio Jordão, com muita vegetação e terra fértil; possuía um corredor de passagem obrigatório entre a Ásia, África, Mesopotâmia e o Egito.

(...)

...Os Dez Mandamentos eram leis da sociedade hebraica. Foi um povoado marcado por muitos juízes e reis, com muita disputa e guerras por toda terra, religião e poder. Os hebreus sempre almejaram a paz com todo os povos.” (TALLARICO, Rafael; RIBEIRO, Sirlei de Brito; SANRTOS, Josefina de Souza. 2017, p.21)

⁶ “Os estadistas que se reuniram em Philadelphia, eram favoráveis aos conceitos de Montesquieu quanto ao equilíbrio de poder na política. Tratava-se de um princípio já reforçado pela experiência colonial e os escritos de Locke, que eram conhecidos da maioria dos delegados. Essas influências levaram à convicção de que deveriam ser estabelecidos três ramos de governos iguais e coordenados. Os poderes executivo, legislativo e judiciário deveriam ser harmoniosamente equilibrados de tal modo que nunca um pudesse prevalecer sobre o outro. Os delegados concordaram que o legislativo deveria consistir em duas Casas, da mesma forma que os legislativos coloniais e o Parlamento inglês.” (DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s/a, p. 50).

O entrelaçamento do reconhecimento da personalidade romana com a pessoa universal cristã será o norte para todas as legislações ocidentais, sejam elas latinas, germânicas ou anglo-saxônicas. A liberdade não deve ser apenas exterior, mas também interior, e esta será uma resultante do caminhar histórico do Espírito Universal, que trilhou no Velho Mundo e “atravessou” o Atlântico, rumo ao Novo Mundo.

2 OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE NA HISTÓRICA OCIDENTAL

As Grandes Navegações fizeram com que os “súditos” buscassem o reconhecimento de sua personalidade de direito, uma vez que as trocas em escala internacional implicavam liberdade contratual, e só contrata quem é senhor de si, senhor de seu próprio arbítrio. A descoberta do novo mundo⁷ exigia homens livres e conscientes de seu papel na construção da nação.

O pioneiro desse desbravamento político foram os Estados Unidos da América do Norte⁸. Em 1766, declaram a sua independência e inscrevem na Constituição a igualdade de todos os homens perante a Lei, sejam eles índios, negros, mestiços ou brancos, na suas mais diversas nacionalidades.

Os Estados Unidos da América do Norte nasceram como uma nação capitalista, valorizando a liberdade individual, a livre concorrência e a propriedade privada. Isso é salutar, uma vez que apenas a propriedade privada garante a independência individual dentro de uma coletividade.

A pluralidade humana, que tem como base a valorização da diferença, encontra nos “pais fundadores” dos Estados Unidos da América do Norte os timoneiros do navegar igualitário-político do século XVIII. Somente homens diferentes são livres. Em termos hegelianos, as diferenças integram o absoluto, o todo.

⁷ “As colônias eram comunidades autossuficientes com saídas próprias para o mar. Cada uma delas se tornou uma entidade distinta, marcada por uma forte individualidade, mas, a despeito desse individualismo, os problemas de comércio, navegação, fabricação e moeda interessava, a todas as colônias e faziam sentir a necessidade de uma regulamentação comum, e por isso, depois da conquista da Independência que cortou os vínculos com a Inglaterra, levou à federação.” (DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s/a, p.3)

⁸ “Jonh Adams, o segundo Presidente dos Estados Unidos, declarou que a história da revolução Americana, começou, na realidade, desde 1620. A revolução efetuou-se muito antes de começar a guerra. Ela estava no espírito e no coração do povo, disse ele, e acrescentou ainda que os princípios e paixões que levaram os americanos a revolta deveriam ser pesquisados desde duzentos anos e descobertos na história do país desde a primeira plantação na América.

Numa forma prática, no entanto, a primeira cisão aberta entre a Inglaterra e a América começou em 1763, mais de um século e meio depois de ter sido fundada a primeira colônia permanente em Jamestown, Virgínia. As colônias tinham crescido muito em força econômica e conquistas culturais e praticamente todas tinham muitos anos de governo próprio em seu passado.” (DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s/a, p. 22).

O caminho da verdade acena para a necessidade de igualdade de todos, para a realização da justiça. Os Estados Unidos da América do Norte em 1776 foi declarado independente sob a assertiva de todos serem primeiramente iguais e livres, o que exige o reconhecimento individual do ser e sua potencialidade criativa e produtiva.

Os Estados Unidos da América do Norte foram colonizados principalmente por ingleses e escoceses, dos quais herdaram o ímpeto da liberdade política. Os judeus⁹ que se transferiam para o novo mundo, ao Norte, trouxeram consigo a habilidade em lidar com finanças e a energia de gerenciamento monetário. A nascente nação do norte da América é favorecida pelos ares da grandeza e da liberdade.

O sistema presidencial instalado nos Estados Unidos da América do Norte é a prova robusta do espírito empreendedor da nova nação. A rotatividade do poder sinaliza para a alternância de interesses no comando diante das necessidades do país. É uma forma de impedir o jugo do arbítrio de

⁹ “A história dos judeus nos Estados Unidos remonta aos séculos XVII e XVIII. Comunidades judaicas já existiam nos Estados Unidos desde os tempos coloniais, com indivíduos vivendo em diversas cidades antes da Revolução Americana. As primeiras comunidades judaicas eram compostas principalmente por imigrantes sefarditas do Brasil, Amsterdã ou Inglaterra, muitos deles fugindo da Inquisição.

Redes locais, regionais e, por vezes, internacionais, privadas e não reconhecidas pela sociedade, foram observadas nesses grupos, com o objetivo de facilitar casamentos e relações comerciais. Essa pequena e reservada comunidade colonial existia, em grande parte, como judeus não declarados e não praticantes, sendo que muitos optavam por casamentos inter-religiosos. Posteriormente, a população judaica asquenazita, muito mais numerosa, que passou a povoar Nova York, Nova Jersey e outras regiões que viriam a formar os Estados Unidos, alterou esse perfil demográfico.

Até a década de 1830, a comunidade judaica de Charleston, na Carolina do Sul, era a maior da América do Norte. No final do século XIX e início do século XX, muitos imigrantes judeus chegaram da Europa. Por exemplo, muitos judeus alemães chegaram em meados do século XIX, estabeleceram lojas de roupas em cidades por todo o país, fundaram sinagogas reformistas e atuaram no setor bancário em Nova York. A imigração de judeus asquenazes falantes de iídiche oriental, entre 1880 e 1914, trouxe uma nova onda de imigração judaica para a cidade de Nova York, incluindo muitos que se tornaram ativos nos movimentos socialista e trabalhista, bem como judeus ortodoxos e conservadores.

Refugiados chegaram de comunidades da diáspora na Europa durante e após o Holocausto e, depois de 1970, da União Soviética. Politicamente, os judeus americanos têm sido especialmente ativos como parte da coalizão liberal do New Deal do Partido Democrata desde a década de 1930, embora recentemente haja um elemento republicano conservador entre os ortodoxos. Eles demonstraram altos níveis de escolaridade e altas taxas de ascensão social em comparação com vários outros grupos étnicos e religiosos dentro dos Estados Unidos. As comunidades judaicas em pequenas cidades diminuíram, com a população se concentrando cada vez mais em grandes áreas metropolitanas. O antisemitismo nos EUA persistiu até o século XXI, embora numerosas mudanças culturais tenham ocorrido, como a eleição de muitos judeus para cargos governamentais nos níveis local, estadual e nacional.

Na década de 1940, os judeus representavam 3,7% da população nacional. Em 2019, com cerca de 7,1 milhões, a população representa 2% do total nacional — e está diminuindo como resultado das baixas taxas de natalidade e da assimilação judaica. Os maiores centros populacionais judaicos são as áreas metropolitanas de Nova York (2,1 milhões), Los Angeles (617.000), Miami (527.750), Washington, DC (297.290), Chicago (294.280) e Filadélfia (292.450).” (História dos judeus nos Estados Unidos. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Jews_in_the_United_States. Acesso em: 13 fev. 2026, 16:00h).

apenas uma classe, que se diz elite, mas às vezes não o é em razão da corrosão de seus ideais e ações que visam apenas a si e nunca à coletividade.

“Proeminentes no hemisfério, os Estados Unidos começaram a aparecer no quadro mais amplo das questões internacionais. Tinham se tornado potência mundial quase sem querer. Atravessando o continente, firmaram sua superioridade por todo o litoral, sempre reafirmando que não tinham o desejo de fazer uma política externa de grande potência. No final do processo, os Estados Unidos ostentavam o grau de poder que os tornou fator internacional, malgrado suas preferências. Os líderes americanos podiam insistir que sua política externa básica era servir de farol para o resto da humanidade, mas na verdade, alguns começaram a perceber que o poder dos Estados Unidos lhe dava uma voz nos assuntos do momento e que não era preciso esperar que a humanidade inteira virasse democrática para só então fazer parte do sistema internacional. Ninguém o disse com mais precisão que Theodore Roosevelt. Ele foi o primeiro presidente a pregar a obrigação americana de fazer sua influência ser sentida globalmente e a relacionar os Estados Unidos com o mundo nos termos de um conceito de interesse nacional.” (KISSINGER, 2012, p. 21-22)

A liberdade individual somente pode se dar dentro da comunidade, o que acarreta o reconhecimento do outro e pelo outro. A liberdade individual depende da liberdade do outro, ou de todos.

“Sendo os Estados Unidos os primeiros a experimentarem a forma federal de Estado, deve-se também a eles o primeiro tipo de configuração que se propôs para que os Estados federados participassem da elaboração da vontade nacional, por intermédio de uma estrutura bicameral de Legislativo.

Nessa composição de Legislativo bicameral, o Senado Federal encarna a representação estatal e, nesse modelo, igualitária. Essa igualdade, pressupondo a já citada negociação para a formação do novo Estado, foi reivindicação dos Estados menores e compensada, de certa forma, com a representação proporcional da Câmara Baixa. As relações desse modo de representação igualitária guardam conexões estreitas com a Confederação, uma vez que, nessa forma de Estado componente para ser reconhecido em condições iguais de soberania.” (BERNARDES, 2010, P. 103-105)

A independência americana em 1776¹⁰ foi a clara demonstração do andar do espírito universal naqueles tempos. O Novo Mundo germinou com o patrimônio europeu, indicando o caminho a ser seguido pelo próprio Velho Mundo. Inicia-se a Revolução Francesa.

A Constituição nos Estados Unidos da América do Norte, é a garantia da igualdade e liberdade dos cidadãos, que se produz por meio do controle de constitucionalidade das normas. Uma vez que a Lei Maior é a mentora da liberdade, as demais leis devem segui-la, sempre respeitando a dignidade da pessoa humana.

Segundo o pensamento de Henry Kissinger, o Estados Unidos da América do Norte possuem uma responsabilidade que ultrapassa os limites territoriais da nação. Ser exportador da paz global tem o objetivo de manter a ordem interna nos outros países, em que pese os mesmos serem soberanos. É uma postura ética, em nível estatal.

Estado de Direito é o Estado Ético. A ética implica em conhecimento, desde os tempos de Sócrates. A educação e a cultura são os instrumentos para a disseminação do conhecimento.

A Revolução Industrial na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte exigiu uma nova postura política e constitucional dos países nos quais estava ocorrendo. Apenas homens livres consomem e, para serem livres, mister se faz que as legislações dos Estados garantam a liberdade individual e a limitação do poder político, ensejando monarquias parlamentares na Europa e o presidencialismo nos Estados Unidos da América do Norte.

Ambos pressupõem a representação política como condição mínima para a legitimidade do governante

3 A REVOLUÇÃO FRANCESA COMO MOMENTO HISTÓRICO FUNDAMENTAL

A Revolução Francesa de 1789 foi o momento a partir do qual todos são “livres e iguais” na História Universal. Influenciou todas as nações do mundo, inclusive as islâmicas.

“ Quanto menos esperadas, mas perturbadoras são as revoluções. Foi assim com a Revolução Francesa, que proclamou uma ordem doméstica e internacional tão diferente do sistema vertsfaliano quanto possível. Abandonando a separação entre política interna e

¹⁰ “ A declaração da Independência significou algo muito mais importante e de muito maior alcance do que uma simples notícia pública da separação. As suas ideias inspiraram em fervor da massa pela causa americana, pois instilava no homem comum um sentimento de sua importância, inspira-o para lutar pela liberdade individual, pelo auto governo e um lugar digno na sociedade.” (DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s/a, p. 40).

externa, ela ressuscitou – e talvez tenha superado – as paixões da Guerra dos Trinta Anos, substituindo o impulso religioso do século XVII por uma cruzada laica. Ela demonstrou de que forma mudanças internas no interior das sociedades tem a capacidade de abalar o equilíbrio internacional de forma mais profunda do que uma agressão vinda de fora – uma lição que seria trazida para a casa pelas convulsões ocorridas no século XX, muitas das quais derivaram explicitamente dos conceitos introduzidos pela primeira vez pela Revolução Francesa.” (KISSINGER, 2014, pag. 47).

A França no final do século XVIII era o país mais importante da Europa, ao lado da Inglaterra, que despontava nos “mares” de praticamente todo mundo. A França era o “centro” da Civilização Ocidental, destino da evolução do Espírito Universal, que caminhava do Velho Mundo para o Novo Mundo.

“A Revolução Francesa aconteceu no país mais rico da Europa, ainda que seu governo estivesse temporariamente falido. Seu ímpeto original pode ser atribuído a lideranças – em sua maior parte aristocratas e pertencentes à alta burguesia – que procuravam colocar o modo como seu país era governado em consonância com os princípios do Iluminismo. Ela adquiriu um ímpeto não previsto por aqueles que fizeram a revolução e inconcebível para a elite governante até então no poder” (KISSINGER, 2014, pag. 48)

O Império Napoleônico, herdeiro maior da Revolução Francesa, tentou unir o espírito europeu no sentido de eliminar os resquícios do antigo regime e garantir a propriedade privada e as práticas capitalistas em todo o continente. O uso da força foi um instrumento para se garantir a ordem e o desenvolvimento das instituições capitalistas no Velho Mundo. Napoleão foi o “espírito universal montado em um cavalo”, a chegada da burguesia ao poder e a expansão do capitalismo no continente europeu.

“ A Revolução Francesa ultrapassou o Direito público interno, proclamando teses de valor internacional. Ainda que a estas não se conformasse, principalmente pelo extraordinário avanço ideológico em relação à realidade ética vigente daí a violência das reações despertadas, os seus princípios de humanidade e universalismo se projetaram, para constituir, no futuro, os verdadeiros alicerces dos direitos e deveres fundamentais do Estado, defendendo a independência da nação, o direito que tem cada povo de adotar a Constituição que preferir, condenando com veemência a intervenção estranha, direta ou indireta, como atentatória às liberdades. Proclamou-se que a guerra não pode justificar-se como manifestação da vontade soberana do Estado. Deve ser legitimada, e é crime, se visa à conquista. Consequentemente, só é justa a guerra de legítima defesa, sendo jurídica a associação à legítima defesa de outrem.” (BOSON, 2000, P.38)

O Congresso de Viena de 1815, após a derrocada do Império Napoleônico¹¹, foi uma tentativa de restauração¹² do Antigo Regime.

Era impossível uma sociedade europeia industrial coexistir com os privilégios do Antigo Regime. A constitucionalização do poder do rei, após 1815, se torna mais necessária ainda. Os homens, uma vez livres, não querem retornar ao estado agrilhado de escravidão outrora existente e já superado no século XIX.

4 UMA NAÇÃO DE INDIVÍDUOS LIVRES

Os Estados Unidos da América do Norte, desde o final do século XVIII e durante todo século XIX, já são uma nação de homens livres.

“...As Declarações de Direitos, iniciadas com a da Virgínia, importam em limitações do poder estatal como tal, inspiradas na crença na existência de Direitos naturais e imprescritíveis do homem. Contudo a Declaração de Independência, de autoria de Thomas Jefferson e posterior à Declaração de Virgínia, pois é de 04.07.1776, teve maior repercussão ainda que não tivesse natureza jurídica como esta última.”(SILVA, 2016, pg. 154)

O homem ocidental deve ser livre, no interior e no exterior, através da Razão e da legislação garantidora de sua condição humana. Os Estados Unidos da América do Norte foram a primeira nação no Ocidente a insculpirem dentro da Constituição as garantias individuais e a propriedade

¹¹ “As guerras napoleônicas (que sucederam à Revolução Francesa), o bloqueio imposto por Napoleão aos produtos britânicos na Europa (1806-1807) e a subsequente invasão da Península Ibérica (1807-1808) pelos exércitos franceses selaram a sorte da casa de Bragança em Portugal, tradicional aliada do Reino Unido da Grã-Bretanha.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, página 279)

¹² “Em 1815, a derrota de Napoleão encerrou um longo período de guerras que afetou toda a Europa e o mundo colonial. Com o fim do Império napoleônico, em larga medida um prolongamento da Revolução Francesa, os defensores do absolutismo estavam determinados a erradicar os princípios revolucionários de 1789 e, especialmente, os princípios republicanos jacobinos de 1793. O resultado imediato do fim das guerras napoleônicas foi a restauração das monarquias absolutistas que haviam sido destituídas pelos exércitos franceses. O relógio da história voltava a andar para trás.

Em Portugal, a dominação francesa e o tumulto das guerras provocaram uma situação crítica. A retirada das tropas francesas de Junot deixara o reino empobrecido. Pior: o comércio colonial, principal fonte de riqueza dos comerciantes portugueses, desaparecera por conta da abertura dos portos.

De fato, o comércio com o Brasil representava 9/10 das transações externas portuguesas. Com a transferência da corte para os trópicos e a abertura dos portos, o comércio do Brasil passou quase todo para as mãos de comerciantes ingleses. Os produtores destes pagavam menos impostos nas alfândegas dos portos do Brasil do que os importados de Portugal. Tal situação provocou a falência de poucas indústrias existentes em Portugal. Ou seja, o fim do comércio colonial significou a ruína dos comerciantes portugueses.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 292-293)

privada em face de um poder nacional que já nasceu representativo, por ser presidencialista, e descentralizado e federativo.

“A Declaração de Virgínia consubstanciava os alicerces dos direitos do homem, tais como:

- 1) Todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes;
- 2) todo o poder está investido no povo e, portanto, dele deriva, e os magistrados são seus depositários e servos, e a todo tempo por ele responsáveis;
- 3) O governo é, ou deve ser instituído para o bem comum e benefício, proteção e segurança do povo, nação ou comunidade;
- 4) Ninguém tem privilégios exclusivos nem cargos ou serviços públicos será hereditários;
- 5) Os Poderes Executivo e Legislativo do Estado deverão ser separados e distintos do Judiciário e, para garantir contra a opressão, os membros dos dois primeiros teriam que ter investidura temporária e as vagas seriam preenchidas por eleições frequentes;
- 6) As eleições dos representantes do povo devem ser livres;
- 7) é legítimo todo poder de suspensão da lei ou da sua execução, em consentimento dos representantes do povo;

(...) (SILVA, 2016, P. 155-156)

Todo o movimento constitucional do século XVIII percorre o mundo ocidental para maximizar a proteção do indivíduo e de sua personalidade.

Esse caminhar vai em direção à construção da pessoa de direito, o que, no mundo contemporâneo, se encontra presente em todas as constituições democráticas do Hemisfério Ocidental.

O século XIX viu no liberalismo econômico a alavanca para impulsionar o crescimento nacional através da industrialização, dentro de um sistema internacional capitalista. A Europa vive um período de extrema prosperidade cujas representações se dão com as luzes de Paris e a nobreza dos modos da era vitoriana. Enormes construções são realizadas em todo o ocidente, demonstrando o poderio econômico e político da elite industrial. As grandes cidades dos Estados Unidos da América do Norte não ficam para trás.

As cidades aumentam e a vida se torna lentamente urbana.

A condição humana, quando se pensa na terceira fase da Revolução Industrial, está intimamente ligada ao modo de produção das fábricas. Não existem mais escravos, nem servos, mas operários. Estes sabem que são livres e querem exteriorizar essa liberdade, buscando o reconhecimento do próprio arbítrio.

A Revolução Industrial, no século XIX, exigia homens livres, uma vez que apenas estes são consumidores, e o conhecimento do trabalho em escala industrial não aceitava qualquer trabalho que tivesse resquícios da escravidão, posto que somente o homem livre é capaz de aprender, conhecer e transmitir as habilidades do trabalho de fábrica. Uma nova especialização do trabalho surge, fazendo com que os homens devam ser mais iguais e livres perante a legislação.

5 PARTICIPAÇÃO NORTE-AMERICANA NA POLÍTICA INTERNACIONAL NO SÉCULO XX

A participação dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial sinalizou o enorme peso dessa nação na sociedade internacional e demonstrou o intuito dessa nação em liderar a política mundial. A roda da História Universal¹³ sempre gira para frente e isso tornou-se uma realidade no relacionamento do EUA¹⁴ com o Ocidente e o mundo.

¹³ “Aparecera um sistema internacional cuja rigidez e estilo de confrontação lembram o da Guerra Fria. Mas, na verdade, a ordem interacional de antes da Primeira Guerra Mundial era muito mais volátil que a do mundo da Guerra Fria. Na Era Nuclear, somente os Estados Unidos e a União Soviética possuíam os recursos técnicos para dar início a uma guerra geral em que os riscos eram tão fantásticos que nenhuma das superpotências ousou delegar poder tão aterrador a um aliado, por mais próximo que fosse. Em contraste, antes da Primeira Guerra mundial, cada membro das duas principais coalisões estava em posição não só de começar a guerra, mas de chantagear seus aliados e apoiar.

Durante algum tempo, o próprio sistema de alianças causou certa moderação. A França segurava a Rússia, nos conflitos que envolviam a Áustria. A Alemanha desempenhava o mesmo papel com a Áustria, vis-à-vis a Rússia. Na crise da Bósnia de 1908, a França deixou claro que não iria à guerra em assunto balcânico. Durante a crise marroquina de 1911, o presidente francês Calliaux, foi avisado de qualquer tentativa francesa de solucionar uma crise colonial pela força não receberia o apoio russo. Na Guerra dos Balcãs de 1912, a Alemanha advertiu a Áustria de que havia limites para o apoio alemão, e a Inglaterra pressionou a Rússia para moderar sua ação favorável à volúvel e imprevisível liga balcânica, comandada pela Sérvia. Na Conferência de Londres de 1913, a Inglaterra ajudou a impedir a anexação servia da Albânia que teria sido intolerável à Áustria.

A Conferência de Londres de 1913 seria o entanto, a última vez em que o sistema internacional de antes da Primeira Guerra Mundial foi capaz de apagar conflitos. A Sérvia estava descontente com o apoio fraco da Rússia, ao passo em que a Rússia aborrecia o ar inglês de árbitro imparcial e a clara relutância da França em ir à guerra. A Áustria, à beira de desmoronar sobre as pressões russas e sul-eslavas, reclamava da Alemanha não estar apoiando com mais vigor. Sérvia, Rússia e Áustria esperavam todas, maior apoio de seus aliados; A França, a Inglaterra e a Alemanha temiam perder seus sócios se não os apoiassem melhor na próxima crise.

Depois disto, cada grande potência foi tomada pelo pânico de que uma atitude conciliatória a faria parecer fraca e inconstante, fazendo seus parceiros abandoná-la frente a uma colisão hostil. Os países começaram a aceitar níveis de risco injustificados pelos seus interesses nacionais históricos ou por qualquer objetivo estratégico racional de longo prazo. A máxima de Richelieu de que os meios devem corresponder aos fins era violada quase diariamente. A Alemanha tomou o risco de uma grande guerra mundial para que a vissem apoiando a política sul-eslava de Viena na qual não tinha nenhum interesse nacional. A Rússia estava disposta a arriscar uma luta de morte com a Alemanha a fim de ser considerada o aliado fiel da Sérvia. Alemanha e Rússia não tinham nenhum conflito importante entre si, confrontavam-se por procuração.

(...)

Para não ser superado em sua incoerência, o Kaiser prometeu à Áustria, em 1913, que na próxima crise a Alemanha iria com ela a guerra se necessário fosse. A 7 de julho de 1914 o chanceler alemão explicou a política que, menos de quatro semanas depois conduziria à guerra: “Se os estimularmos (aos austríacos), eles dirão que entraram empurrados; se os dissuadirmos, nos acusarão de os termos deixado em apuros. Eles se voltarão então para as potências ocidentais, cujo os braços estão totalmente abertos e nós perderemos nosso ‘último aliado, da maneira como ele é’”. A exata vantagem que teria a Áustria numa aliança com a Tríplice Entente

Apesar de não ter participado no Tratado de Versalhes, por força do ainda predominante sentimento isolacionista¹⁵ do Congresso Americano, o EUA passou a fazer parte das grandes decisões da política internacional. Sempre foi uma “nação europeia fora da Europa”. Segundo o pensamento hegeliano, o patrimônio cultural do Espírito Universal saiu do Velho Mundo e foi para o Novo Mundo.

Em 1933, Franklin Delano Roosevelt havia compreendido muito bem que os regimes autoritários¹⁶ nazi-facistas instalados na Europa iriam levar o mundo novamente a um conflito mundial e os Estados Unidos da América do Norte deveriam ser o arsenal das democracias.

permaneceu indefinida. Tão pouco era provável que a Áustria se unisse a um grupo que incluía a Rússia, a quem convinha liquidar a posição balcânica da Áustria. Historicamente as alianças formaram-se para aumentar a força das nações em caso de guerra; às vésperas da Primeira Guerra Mundial, a finalidade principal da guerra era aumentar a força das alianças.

¹⁴ “As peculiaridades que os Estados Unidos se atribuíram ao longo da história resultaram em duas posturas contraditórias da política externa. Primeira, a de que os Estados Unidos melhor atendem aos seus valores aperfeiçoando a democracia em casa e servindo,

Os governos dos principais países simplesmente não viram as implicações da tecnologia disponível, ou das colisões que formava tão febrilmente. Pareciam cegos ao grande número de baixas da Guerra de Secessão americana, relativamente recente, e acreditavam um embate rápido e decisivo. Jamais ocorreu a eles que a falha em correlatar suas alianças a objetivos políticos nacionais levaria ao fim da civilização que conheciam. Cada aliança tinha muito em jogo para deixar que funcionasse a tradicional diplomacia do Concerto Europeu. Em vez de permiti-lo, as grandes potências conseguiram montar uma “máquina do juízo final” diplomática, embora alheias ao que haviam feito.” (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*; tradução Saul S. Geffter, Ann Mary Fighiera Perpétuo, tradução revista Heitor Aquino Ferreira. – São Paulo: Saraiva, 2012. P. 174-176) assim, de farol para o resto da humanidade; segunda, a de que os valores americanos impõem aos Estados Unidos a obrigação de promovê-los no mundo inteiro. Dividido entre a nostalgia de um passado limpo e o desejo de um futuro perfeito, o pensamento americano tem oscilado entre o isolacionismo e o engajamento, embora predomine, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a realidade da interdependência. (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 1)

¹⁵ O policiamento do acordo de Versalhes baseava-se em dois conceitos gerais, que se anulavam mutuamente. O primeiro falhou, por ser muito abrangente, o segundo, por ser rancoroso demais. O conceito de segurança coletiva era tão genérico que ficou inaplicável aos quadros mais prováveis de perturbação da paz. A cooperação formal franco-britânica, que lhe tomou o lugar era por demais tênue e ambivalente para reagir aos desafios alemães. E antes de transcorrerem cinco anos, as duas potências vencidas na guerra encontraram-se em Rapallo. A crescente elaboração entre a Alemanha e a União Soviética foi um golpe mortal para o sistema de Versalhes, algo que as democracias totalmente desorganizadas, não conseguiram perceber de imediato.

No final da Primeira Guerra Mundial o antiquíssimo debate sobre os papéis relativos da moralidade e do interesse, nas questões internacionais, parecia estar solucionado em favor da lei e da ética. Sob o choque do desastre, muitos ansiavam por um mundo melhor, livre de coisas como a *Realpolitik*, que diziam que, aniquilara a juventude de uma geração. Os Estados Unidos capitalizaram um processo, mesmo voltando ao seu velho isolacionismo. A herança de Wilson foi que a Europa enveredou no caminho wilsoniano, de tentar a estabilizada, via segurança coletiva, como um substituto ao método tradicional europeu de alianças e equilíbrio de poder, apesar da ausência dos Estados Unidos. (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 221)

¹⁶ O advento de Hitler ao poder é uma das maiores calamidades da história do mundo. Não fora por ele, a queda do castelo de cartas da ordem internacional de Versalhes poderia ocorrer de maneira pacífica, ou pelo menos, não catastrófica. Era inevitável que a Alemanha se tornasse, naquela ordem, a nação mais forte do continente;...

Hitler chegou a eminência pela oratória. Ao contrário de outros líderes, ao contrário de outros chefes revolucionários, era um aventureiro político solitário, que não representava nenhuma escola importante do pensamento político. Sua filosofia, expressa em *Minha Luta* (*Mein Kampf*), variava do banal ao fantástico, e não passava de uma nova versão popular da posição convencional radical de

Em 1939 já saltava aos olhos que o presidente Roosevelt¹⁷ tentava incessantemente convencer pedagogicamente os cidadãos americanos que mais cedo ou mais tarde o EUA deveria sair diretamente em socorro das democracias europeias. A partir da invasão da Polônia pela Alemanha em 1939, a política americana entrou em uma via de mão única: preparar-se para a guerra ou aguardar que os submarinos alemães comesçassem a torpedear o território nacional a partir de Nova York.

Em dezembro de 1941, o ataque japonês a Pearl Harbour obrigou definitivamente o EUA a entrar na guerra. Roosevelt já previa isso a anos.

direita. Isolada como tal, nunca teria lançado uma corrente intelectual que culminassem em revolução, como foi o caso de *O capital*, de Marx, ou da obra dos filósofos do século XVIII.

A habilidade demagógica catapultou Hitler à liderança da Alemanha, que continuou sendo a vidra mestra de sua carreira. Com os instintos do proscrito, e uma visão infalível para fraquezas psicológicas, ele manipulou seus adversários de perda em perda, até se verem liquidados, prontos a aceitar o seu domínio. No campo internacional, ele explorou implacavelmente a consciência pesada das democracias com o Tratado de Versalhes. (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 263)

¹⁷ “Para os políticos contemporâneos, que governam por pesquisa de opinião pública, o papel de Roosevelt, levando o povo isolacionista a participar da guerra, é uma lição prática sobre a liderança numa democracia. Mais cedo ou mais tarde, a ameaça ao equilíbrio do poder europeu forçaria os Estados Unidos a intervirem para pôr fim ao avanço da Alemanha rumo à dominação mundial. O poderio crescente dos Estados Unidos levaria o país, eventualmente, ao centro da arena internacional. Se aconteceu tão depressa e decisivamente, foi por obra de Franklin Delano Roosevelt.

Todos os grandes líderes caminham solitários. A solidão vem da capacidade de discernir desafios invisíveis aos contemporâneos. Roosevelt conduziu um povo isolacionista a uma guerra entre países, cujos conflitos, havia poucos anos, eram considerados incompatíveis com os valores americanos e irrelevantes à sua segurança. Após 1940, Roosevelt convenceu o congresso, que aprovar a exportação esmagadora a série de Leis de Neutralidade poucos anos antes, a aprovar uma ajuda americana cada vez maior à Inglaterra, só se detendo diante da beligerância aberta, e ocasionalmente ultrapassando o mesmo esse limite. Finalmente o ataque japonês a Pearl Harbour eliminou as últimas perplexidades americanas. Roosevelt foi capaz de convencer dos perigos horrendos de uma vitória do Eixo, uma sociedade que durante dois séculos viveu a invulnerabilidade. E fez com que a entrada americana fosse o primeiro passo de um compromisso internacional permanente. Na guerra, seu talento manteve em vigor a aliança e moldou as instituições multilaterais que até hoje servem à comunidade nas nações.

Nenhum presidente, com a possível exceção de Abraham Lincoln, deixou marca tão decisiva na história americana. Roosevelt fez o juramento do cargo no momento de incerteza nacional, quando a fé americana na capacidade infinita de progresso do Novo Mundo estava abalada pela grande depressão. À sua volta, as democracias pareciam titubeantes, e Governos antidemocráticos, de esquerda e de direita, ganhavam terreno.

Depois que Roosevelt restaurou a esperança interna, o destino impôs-lhe a obrigação de defender a democracia em escala mundial. ...
(...)

Este foi o presidente que impulsionou os Estados Unidos para o papel da liderança internacional onde questões de guerra ou paz, progresso ou estagnação, no mundo inteiro, passaram a depender da sua visão e do seu engajamento.

A viagem americana, do envolvimento na Primeira Guerra Mundial à participação ativa na Segunda, foi longa – interrompida como foi, pela meia-volta da nação para o isolacionismo. A força da aversão americana pelas questões internacionais dá uma ideia do feito de Roosevelt. ” (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*; tradução Saul S. Gefter, Ann Mary Fighiera Perpétuo, tradução revista Heitor Aquino Ferreira. – São Paulo: Saraiva, 2012. P. 329 -331).

Após um enorme esforço com os soviéticos, ingleses e depois com os franceses, o EUA conseguiu vencer a Alemanha nazista e em maio de 1945 as tropas americanas encontraram-se com as tropas soviéticas em Berlim. A Segunda Guerra Mundial iniciada em 1939 havia-se findado em 1945.

O EUA, em 1945, já era uma superpotência militar e econômica. O plano de recuperação da Europa, também conhecido como Plano Marshall, deu enorme impulso as empresas americanas no sentido de atraírem capitais quase infinitos. O EUA era a maior economia do mundo. Tudo isso é fruto do engenhoso trabalho do estadista Franklin Delano Roosevelt¹⁸, um homem público, visionário e cheio do sentimento de justiça social.

“Para os políticos contemporâneos, que governam por pesquisas de opinião pública, o papel de Roosevelt, levando o povo isolacionista a participar da guerra, é uma lição prática sobre a liderança numa democracia. Mas cedo ou mais tarde, a ameaça ao equilíbrio do poder europeu forçaria os Estados Unidos a intervirem para pôr fim ao avanço da Alemanha rumo a dominação mundial. O poderio crescente dos Estados Unidos levaria o país, eventualmente, ao centro da arena internacional. Se aconteceu tão depressa e decisivamente, foi por obra de Franklin Delano Roosevelt” (KISSINGER, 2012, pg. 329).

Os EUA souberam trazer para si a História Universal, pelo predomínio das práticas econômicas de natureza capitalista. Foi o país que melhor leitura teve do cenário mundial pós Segunda Guerra (1945), concedendo ajuda econômica à Europa Ocidental, mas com o fito de passar a ser o centro financeiro mundial. A disseminação dos ideais democráticos foi a matriz para se alcançar a influência mundial.

“De qualquer forma, a história não perdoará o fracasso devido a magnitude da tarefa. O que os Estados Unidos devem aprender a dominar é a transição de uma época em que todas as escolhas pareciam aberta para outra em que ainda podem realizar mais que qualquer outra sociedade, se forem capazes de entender seus limites. Durante a maior

¹⁸ Ter Roosevelt cedido a tradicional ‘milha a mais’ durante a guerra foi preparação para as grandes iniciativas com o que os Estados Unidos iriam restaurar o equilíbrio global – embora negassem o tempo todo, que era isso de fato o que faziam. A concepção de Roosevelt do mundo de depois da guerra talvez tenha sido excessivamente otimista. Mas, a luz da história americana, quase certamente, foi uma etapa que os Estados Unidos tinham de cumprir para haver esperanças de vencer a crise seguinte. No final, Roosevelt guiou a sociedade em duas das mais tremendas crises de sua história. Não se teria saído tão bem se tivesse um senso maior da relatividade histórica.

(...)

Qual Moisés, Franklin Delano Roosevelt viu a Terra Prometida, mas não lhe foi dado alcançá-la. Quando morreu, os exércitos aliados estavam nas profundezas da Alemanha, e a batalha de Okinawa, prelúdio da invasão aliada das grandes ilhas do Japão havia apenas começado’ (KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 379-381).

parte da sua história, os Estados Unidos não conheceram ameaça externa à sua sobrevivência. Quando essa ameaça, enfim se apresentou, durante a Guerra-Fria, foi totalmente derrotada. A experiência americana encorajou, desse modo, a convicção de que os Estados Unidos, caso único entre as nações do mundo, são inexpugnáveis e podem vencer pelo exemplo de suas virtudes e boas ações.” (KISSINGER, 2012, pg. 786).

O Estados Unidos da América do Norte¹⁹ passam a liderar o mundo livre capitalista, enquanto a União Soviética liderou o bloco socialista, de economias centralmente planejadas. Foi o período conhecido como “Guerra Fria” (1946-1989).

6 A INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL

Os Estados Unidos da América do Norte foram colônia de povoamento enquanto o Brasil foi colônia de exploração. Esse fator deixou raízes profundas nas histórias destas nações e em seus respectivos enquadramentos internacionais até os dias atuais.

Os “pais fundadores” dos Estados Unidos da América do Norte criaram uma nação, através da força da Constituição, na qual os homens livres e iguais pudesse participar ativamente do processo político da nação e vendo seus interesses representados através do Poder Legislativo. “Sem representação não há taxação”.

¹⁹ No final de 1945, os formuladores políticos americanos estavam perplexos. Potsdam e as conferências de ministros do exterior haviam dado em nada. Stalin parecia impor sua vontade na Europa Oriental, sem ligar a crença americana na democracia. Na Polônia, na Bulgária e na Romênia, diplomatas americanos viam-se, a toda hora, ante a intransigência soviética. Na Alemanha e na Itália, derrotadas, Moscou parecia esquecer o que era “parceria”. Que deviam fazer os americanos numa situação dessas?

Na primavera de 1946, Truman começou a enfrentar a questão com a política de “endurecimento”, ao exigir com sucesso, a saída soviética do Azerbaijão. Mas o fez no modo wilsoniano. Como Roosevelt, Truman negou o equilíbrio do poder, não quis justificar os atos americanos em termos de segurança, e buscou, sempre que possível, associá-los a princípios gerais, aplicáveis a toda humanidade e coerentes com a nova das Cartas das Nações Unidas. Truman viu a batalha que vinha, entre os Estados Unidos e a União Soviética, como a luta entre o bem e o mal, sem relação com esferas de influência.

Mas esferas de influência política formavam-se de fato, como quer que os estadistas americanos as chamassem. Existiriam até o colapso do comunismo, quatro décadas depois. Sob a liderança dos Estados Unidos, as zonas de ocupação ocidentais na Alemanha foram englobadas, enquanto a União Soviética transformou os países da Europa Oriental em seus apêndices. As antigas potências do Eixo – Itália, Japão, e após, 1949, a República Federal da Alemanha – aos poucos, tomaram um rumo de uma aliança com os Estados Unidos. Embora a União Soviética tenha acimentado o seu domínio sob a Alemanha Oriental por meio do Pacto de Varsóvia, essa aliança nominal era obviamente mantida pela coação. Ao mesmo tempo, o Kremlin fez o máximo para cortar o processo de consolidação ocidental, promovendo as guerrilhas na Grécia e manifestações em massa dos partidos comunistas Europeus ocidentais, especialmente na França e na Itália.

Os americanos viram que era preciso resistir à expansão soviética ... (KISSINGER, Henry. Diplomacia. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 405-406).

No Brasil²⁰, os fundadores da nação, principalmente José Bonifácio de Andrada e Silva²¹, criaram um “Império”, ao estilo das cortes europeias e era realmente europeia, mistura da Casa de Bragança (Portugal) como a casa dos Habsburgos (Áustria). O imperador Dom Pedro II falava 23 idiomas.

O “Novo Mundo”²², com suas particularidades meridionais e setentrionais tornou-se o lar de pessoas que vinham principalmente da Europa, e depois da África. Um Continente com feições hu-

²⁰ “A Revolução de Independência política, em 1822, foi o principal acontecimento da história do Brasil na primeira metade do século XIX.

A Independência, deflagrada no bojo da grande vaga revolucionária de 1820, que atingi parte do mundo ocidental, inscreve-se no contexto das grandes revoluções e movimentos que marcaram o início da Idade Contemporânea. À revolução logo se seguiu uma contrarrevolução, mas nem por isso deixou de ter havido uma ruptura: embora mantendo o regime monárquico, o Brasil separou-se definitivamente de Portugal no plano político-institucional e diplomático.

Com efeito, a Revolução Americana (1776) e as Revoluções Francesas (a de 1789, mas de sobretudo a de 1793), e também a partir dos anos 1780, a Primeira Revolução Industrial na Inglaterra (1760-1830), as revoluções de descolonização da América do Sul, no Caribe e no México mudaram a fisionomia da história, principalmente no mundo atlântico. Esse longo processo revolucionário cobre o intervalo que vai de 1789 a 1848, período de crise e ruptura com o Antigo Regime e com o antigo sistema colonial, denominado pelo historiador Eric Hobsbawm, *A Era das Revoluções*, título, aliás, de livro clássico de sua autoria. (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 278-279)

²¹ “Embora tenha escrito relativamente pouco, José Bonifácio tornou-se uma referência fundamental na formação de nossa nacionalidade, vale dizer, de uma cultura que já se pretendia brasileira, peculiar. Isso a despeito de seu sotaque portuense, e do sotaque de sua mulher, Narcisa, de ascendência irlandesa. Além de estudos de mineralogia, traduções e poesias, deixou inúmeros outros estudos publicados até mesmo na Europa- apontamentos, ensaios, correspondência, e notas pessoais importantes e curiosas

Monarquista de índole reformista e liberal, foi também engolfado nas contradições do processo de Independência. Intelectual e cientista dos mais destacados da Europa, personagem proeminente em Portugal, na França e em certos redutos da vida científica europeia em círculos da cultura da Ilustração, era viajado e cosmopolita, um pesquisador, um tradutor, crítico, homem de ação e de visão ampla.

Ao regressar à sua terra natal em 1819, com 56 anos, após 36 anos longe do Brasil, Bonifácio foi o principal artífice na tentativa de consolidação do império luso-brasileiro, projeto ultrapassado não só pela Revolução Liberal de 1820, em Portugal, em que se manifestaram propostas majoritariamente recolonizadoras, mas também pela Revolução da Independência do Brasil. Com efeito, voltava ao Brasil com a companheira Narcisa O’Leary, mulher fora dos padrões comuns, com a filha Gabriela e a filha que tivera com uma amante, Narcisa Cândida, criada por sua mulher.

Como temperamento, para além da *persona*, - que a historiografia oficial fixou como austera,-, o Patriarca, com o cabelo preso à nuca por uma fivela, era um homem divertido e irreverente, falastrão, anticonvencional, bom dançarino- até sobre mesas- e bom copo.

Com a Revolução do Porto, foi nomeado em 1820, presidente da Junta Provisória de São Paulo, escrevendo uma importante *Lembranças e apontamentos do governo provisório de São Paulo para os seus deputados*, com instruções aos representantes de São Paulo nas Cortes de Lisboa. Durante o processo de Independência, exerceu papel decisivo com Pedro I: foi quem, em 1822, o instou a desobedecer às ordens de Lisboa.

Nos embates entre a Revolução descolonizadora, a contrarrevolução e a conciliação, o Andrada teve papel decisivo na liderança da construção do moderno Estado brasileiro. Em 1833, foi definitivamente aliado do poder, mas o Brasil, ainda que dependente e escravocrata, já ocupava lugar estável no concerto das nações, embora numa situação muitíssimo diferente do que preconizara o Patriarca.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 307-308).

²² “No início dos Tempos Modernos, os reinos cristãos da Europa ocidental deram início ao longo processo de expansão comercial e geográfica que resultou no estabelecimento de comunicações regulares com populações e regiões até então desconhecidas entre si.

manas diversificadas, mas destinado a seguir o exemplo paradigmático nos “irmãos do norte”, até mesmo pelos interesses da “Grande Nação do Oeste”²³, no dizer de Napoleão Bonaparte.

Seguindo o “destino” da antiga metrópole portuguesa, o Brasil a partir de 1822, se alinhou à Inglaterra. O Tratado de Methuen de 1703, entre Portugal²⁴ e Inglaterra²⁵, transferiu para a jovem

Os habitantes de algumas regiões- como, por exemplo, os do recém-descoberto continente americano (o *Mundus Novus*), onde alguns povos viviam num estágio avançado de civilização- ne sequer suspeitavam que existissem outros povos e continentes. Enquanto os europeus estavam informados da existência de países distantes na África e na Ásia, e conheciam seus produtos, embora não soubessem onde exatamente tais países ficavam. No limiar do século XVI, as grandes navegações puseram estes povos em contato.

A vida dos habitantes do litoral do Atlântico Sul mudou radicalmente com a chegada dos europeus. A vinda daqueles homens barbados, pouco asseados e carregados de reluzentes e estrondosas armas introduziu os tupis na Idade do Ferro- para o bem e para o mal.

As ferramentas trazidas pelos europeus facilitaram o árduo trabalho nas roças e nas florestas subtropicais. Por outro lado, o contato com habitantes americanos com os colonizadores resultou numa das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade. Nessa verdadeira hecatombe, milhões de indígenas morreram ao longo dos primeiros séculos de contato com entre civilizações, e dizimados pelo trabalho compulsório e penoso nas minas e plantações do Novo Mundo.

O “nascimento” do Brasil está intimamente vinculado aos acontecimentos que marcaram o início dos Tempos Modernos. Muitas das contradições que vivemos atualmente ainda são fruto daquele momento histórico de encontros e desencontros de culturas.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 41-42)

²³ “Também os interesses comerciais americanos relativos ao Brasil começaram a esboçar-se desde o começo do século. No ambiente nordestino- já trabalhado pelas ideias da Ilustração e da Revolução, e marcado por antagonismos sociais crescentes-, o modelo americano polarizava algumas consciências progressistas. A começar pelo próprio líder revolucionário padre João Ribeiro, discípulo direto de Arruda Câmara, que oscilava entre a leitura de Condorcet e o estudo da Constituição dos Estados Unidos, chegando mesmo a procurar por um revolucionário esclarecido apto a ser “nosso Franklin”. Os principais protagonistas da história da independência das colônias inglesas eram revividos na imaginação dos pernambucanos, a ponto de José Maria de Vasconcelos Bourbon, conselheiro do governo provisório, ter a “ vaidade de se não assinar senão Wasthon”, segundo um observador português.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 294-295)

²⁴ “Da mesma forma, a administração era obrigada a fechar os olhos do outro lado do Atlântico. O outro brasileiro, quando não era contrabandeado no Rio de Janeiro ou na Bahia, chegava a Portugal e facilmente encontrava o caminho rumo à Inglaterra, maior fornecedora de produtos manufaturados consumidos no reino e na colônia. Embora a exportação de ouro de Portugal fosse estritamente proibida por lei, boa parte do ouro brasileiro era utilizada para equilibrar a balança comercial portuguesa com a Inglaterra, que aumentou o volume de suas exportações para Portugal. Os barcos de guerra ingleses e o navio de passageiros que realizava a carreira semanal entre Lisboa e Falmouth, cujos serviço teve início em 1706, estavam oficialmente isentos de busca por parte das autoridades portuguesas, o que facilitava a ação dos contrabandistas.

Estima-se que entre 1700 e 1750, o cômputo do fluxo anual de ouro brasileiro de Portugal para a Inglaterra atingiu uma soma de 1 milhão e 2 milhões de libras esterlinas. Os “moidores”, moedas de ouro luso-brasileiras, circulavam correntemente na Inglaterra.

A partir de então, Londres tornou-se o principal mercado de metais preciosos da Europa ocidental, condição que lhe permitiu o domínio das rotas comerciais do Extremo Oriente, além de facilitar a aquisição de suprimentos navais no Báltico. O ouro do Brasil e os lucros acumulados no tráfico de escravos- somados à pilhagem sistemática do subcontinente indiano a partir de 1760- constituíram-se as condições financeiras que possibilitaram a Revolução Industrial.

Na Inglaterra, o ouro brasileiro ajudaria a alavancar a revolução burguesa, que inaugurou uma nova etapa da história do capitalismo, agora baseado no binômio indústria-imperialismo. No Brasil, sua diminuição conduziria às sedições e inconfidências, fazendo ferver ideias de reforma e de revolução, aprofundando a crise do sistema colonial.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 178-179)

²⁵ “naquele momento, estavam em pauta o reconhecimento internacional do novo Império e a intrusão e “interiorização” do império inglês no sistema luso- brasileiro. Ao contrário do que aconteceu nas ex-colônias espanholas da América, a Independência do Brasil,

nação brasileiro o “ônus” de continuar pagando as dívidas acumuladas pelo déficit comercial português. O Patriarca Jose Bonifácio Andrada e Silva²⁶, todavia, imaginava um futuro promissor para a jovem nação, o Brasil.

O Brasil tornou-se independente de Portugal em 1822. Apesar do rompimento colonial (sob o prisma real) ter se dado em 1808²⁷, com a chegada da Família Real Portuguesa, foi em 1822 que (sob o prisma formal), o rompimento com a antiga metrópole ocorre, tendo sido os Estados Unidos da América do Norte a primeira nação do mundo a reconhecer a independência do Brasil. Os norte-americanos não queriam “colônias” no Novo Mundo, tuteladas pelas “cabeças coroadas da Europa”.

Apesar do passado colonial de exploração, houve grande avanço com a Independência do Brasil em 1822, impulsionado e influenciado pela Revolução Americana de 1776. Os “pais fundadores” dos Estados Unidos da América do Norte influenciaram os arquitetos da independência brasileira, entre eles José Bonifácio de Andrada e Silva.

O Período Imperial do Brasil vai de 1822 a 1889. Sem qualquer dúvida, este momento de “cabeças coroadas” na História do Brasil foi fundamental para a unificação do país. As Revoltas para emancipação (Cabanagem, Sabinada, Farroupilha...) sofreram o ímpeto da resistência unificadora do Império do Brasil. A vinda da família real Portuguesa para o Brasil em 1808 antecipou o destino de grandeza continental no território brasileiro (e até militar, no II Reinado- D. Pedro II, de 1840 a 1889).

efetivada á sombra do poderio inglês, consolidou um regime monarquista de base escravista. Potência hegemônica, a Inglaterra reconheceria a Independência do Brasil em 1825, ao ver consolidados seus privilégios de nação mais favorecida no comércio com o Brasil e renovados seus “direitos” á jurisdição extraterritorial: ou seja, as leis locais do Império não alcançariam os intocáveis súditos ingleses.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5º edição. São Paulo: Editora 34, 2016, página 433)

²⁶“Como afirmou o historiador José Honório Rodrigues, o projeto de José Bonifácio sobre a abolição do tráfico e da escravidão constitui a mais importante obra brasileira contra o tráfico. O mesmo se poderia dizer dom projeto sobre os índios.

Sua compacta correspondência e ação diplomáticas qualificam-no também como fundador da política exterior brasileira.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5º edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 309).

²⁷ “Primeiramente instalado com sua família no Rio de Janeiro- no casarão dos governadores coloniais, situado na atual praça 15 de Novembro, e depois em São Cristóvão- , responsável direto por cerca de 15 mil pessoas que transmigram para a ex-colônia, João tomou algumas medidas que alteraram a situação de dependência do brasil. A administração colonial foi parcialmente substituída pela administração de um Estado-nação, independente. O Rio de Janeiro tornou-se a capital e a sede do governo. O príncipe regente criou ministérios e secretarias, passando a governar com o auxílio de três ministérios: o da Guerra e estrangeiros, o da Marinha, e o da Fazenda e Interior.

(...)

No fim do século XVIII, a capital do Vice- Reino já era o principal centro distribuidor de escravos para todo o país e para o interior da capitania.” (MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 5º edição. São Paulo: Editora 34, 2016, páginas 287-288)

A família real brasileira tinha origens europeias. Isso incomodava muito os Estados Unidos da América do Norte que não queriam “cabeças coroadas europeias” no Novo Mundo (América). Nota-se que no século XIX os EUA já miravam o alcance da Razão de Estado, ou seja, a grandeza nacional através do estrito interesse nacional.

A Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 não alterou a estrutura social do Brasil. A escravidão fora abolida pela Lei Áurea em 1888, mas o país continuava a privilegiar as classes rurais exportadoras em detrimento da maioria absoluta da população, que era analfabeta e pobre. Não havia a previsão de “direitos sociais” na Constituição da República Velha de 1891²⁸ (tal qual na Constituição de 1824), que levassem à valorização do indivíduo e favorecesse sua potencialização criadora. Foram constituições liberais. A História não pode ser julgada, mas interpretada. Cada momento histórico faz parte da evolução do espírito universal da liberdade.

A Constituição brasileira de 1891 adotou a Tripartição de Poderes e o modelo Federativo, uma cópia fiel, nestes assuntos, da Constituição Norte- Americana²⁹ (1787). O Brasil, até hoje (Cons-

²⁸ “Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889 e a deposição de D. Pedro II, ficou insustentável a existência de uma Constituição Imperial, de modo que, aos **24 de fevereiro de 1891**, o Brasil conheceu sua **primeira Constituição Republicana**. Todas as Constituições brasileiras foram republicanas desde então. Desde tal Constituição, também adota-se o **modelo federativo**, de modo que as antigas províncias existentes no Império foram convertidas em Estados.

Convém frisar que, entre a proclamação da República e o advento da nova Lei Maior, o Brasil ficou sob a égide do Decreto n.º 1, de 15 de novembro de 1889, que instaurou um “Governo Provisório”, presidido pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

Promulgada, sofreu influência da **Constituição norte-americana de 1787**.”(LAZARI, Rafael de. *Manual de direito constitucional*. 4ª edição- Belo Horizonte, São Paulo: D’Plácido, 2020, página 89)

²⁹ “Posteriormente ao constitucionalismo antigo, tem-se o *constitucionalismo clássico (ou liberal)*, que se inicia com a **Constituição dos Estados Unidos da América**, em 1787, e com a **Constituição Francesa** de 1791 (esta última durou apenas dois anos, e teve como Preâmbulo a Declaração universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789).

Qual a diferença fundamental entre o constitucionalismo norte-americano e o constitucionalismo francês? Acerca do **constitucionalismo estadunidense**, Alejandro Herrera frisa que é necessário reconhecer a inevitável sobreposição que tiveram a teoria política e o constitucionalismo nos Estados Unidos. Para o autor, os teóricos políticos clássicos deste país são produto quase natural do constitucionalismo. Hamilton, Madison e Jefferson, entre outros, mostram a importância da ordem constitucional em seus escritos políticos. Não menos importante é o fato de que a Constituição dos Estados Unidos seja pioneira nos seguintes pontos: **está escrita em um único documento e mostra linguagem muito acessível para o cidadão médio**. Ademais, o constitucionalismo estadunidense convida a refletir sobre o **profundo interesse pela participação do povo no governo**. Por sua vez, sobre o **constitucionalismo francês** opina Dieter Grimm que, pouco mais tarde ao contexto norte-americano, quando na França se produz a quebra do poder hereditário, no curso da reconstrução do Estado também se abre espaço para um conceito de **Constituição jurídica, formalizada e carregada de conteúdo**. Em outros termos, a partir da Revolução Francesa e da consequente Constituição de 1791, se passa a definir Constituição como **regra fundamental que determina a maneira como a autoridade pública deve ser exercida**.

Em suma, apesar de ocorrerem quase simultaneamente, os constitucionalismos francês e norte-americano têm contextos distintos: nos EUA, se tratava de assegurar a independência completa em relação à Coroa Britânica, bem como a consolidação de uma união de estados outrora independentes; na França, se tratava de quebrar uma tradição monárquica histórica que produzia grandes discrepâncias sociais. Em comum, apenas a ideia de limitação do poder.” LAZARI, Rafael de. *Manual de direito constitucional*. 4ª edição- Belo Horizonte, São Paulo: D’Plácido, 2020, página 71-72)

tituição Cidadã de 1988³⁰), é constitucionalmente desenhado pela Tripartição de Poderes, pelo modelo Federativo, além do direito ao sufrágio universal e ao reconhecimento dos direitos humanos. Todo e qualquer Estado Democrático de Direito, na atualidade, deve possuir uma Constituição com esses itens, que na verdade constituem princípios constitucionais, ou “cláusulas pétreas” (artigo 60, parágrafo 4º da CRFB/1988).

Após a II Guerra Mundial, o Brasil, motivado pelos acordos com os EUA, a partir do ano de 1942, de utilização de parte do território nacional no Nordeste para bases norte-americanas, pela proximidade com o Norte da África, assistiu à aproximação “estratégica” com o bloco ocidental. A partir de 1964, o alinhamento ideológico, político e militar com os EUA se tornou inevitável. A proximidade geográfica e a proximidade diplomática de longa data (da qual José Bonifácio de Andrada e Silva grande mentor nos tempos imperiais do Brasil) foram fatores de peso para abordagens recíprocas em relações internacionais entre as referidas nações.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Cidadão, a constante busca de um “Estado Democrático de Direito”, no qual os direitos fundamentais da pessoa humana, tiveram no Brasil inspiração na perspectiva de “liberdade individual” e do “federalismo” da Revolução Americana de 1776 e da Constituição Norte Americana de 1787, tangenciado, sempre, pelos ideais democráticos, principalmente na participação política que evoluem com o caminhar histórico do Espírito Universal da Liberdade. Exemplos são a Carta de São Francisco de 1945 e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1948 dos quais o Brasil e os EUA são signatários.

Por serem nações de imigrantes, Brasil e EUA são muito próximos, apesar das diferenças impostas pelos diferentes desenhos colônias e políticos, mas ambos se enquadram materialmente e espiritualmente no modo econômico do capitalismo e da religião cristã (protestantismo e catolicismo são variante da cultura advinda do cristianismo).

O Brasil, de 1889 a 1969 denominava-se, como dito anteriormente “Estados Unidos do Brasil”. O modelo federativo norte-americano³¹, marco fundamental do constitucionalismo norte-americano

³⁰ “Fatores históricos à parte, tem-se que a Constituição federal atual, de 1988, foi a primeira e única na história constitucional brasileira a ser fruto de um processo *lento e gradual* de transição entre um governo ditatorial e outro efetivamente democrático. Um processo, aliás, que começou ao final da década de 1970 (dá-se como exemplo a Lei da Anistia de n.º 6.683, datada de 28 de agosto de 1977), e culminou com a promulgação de uma nova Carta norteadora aos cinco de outubro de 1988 após complexa reunião constituinte. Veja-se, pois, que diferentemente do que havia sido até então, houve um **processo paulatino de transição para uma experiência democrática o qual durou quase dez anos.**” (LAZARI, Rafael de. *Manual de direito constitucional*. 4ª edição- Belo Horizonte, São Paulo: D’Plácido, 2020, páginas 94-95)

³¹ “A **forma federativa de Estado** tem sua origem nos EUA, e data de 1787. Anteriormente, em 1776, tivemos a **proclamação da independência** das 13 colônias britânicas da América, passando cada qual a se intitular um novo Estado, **soberano**, com plena liberdade e independência.

no sempre foi fonte permanente inspiração da histórica constitucional brasileira (com passageiros momentos de exceção, como ocorreu entre 1937 e 1945).

O Novo mundo é herdeiro do patrimônio cultural e espiritual da Europa, Casa da Liberdade, sob o olhar hegeliano, na qual todos são “livres” e devem saber da própria liberdade.

Toda nação possui o seu momento fundamental de definição histórica, exemplo os EUA em 1776 (Revolução Americana) e a França (1789) com a Revolução Francesa. O Brasil ainda está a caminhar para o seu momento histórico fundamental. Bons exemplos não faltam.

7. CONCLUSÃO

O Estados Unidos, pátria da liberdade e da democracia, é o paradigma da Cidade da Colina. Kissinger não queria transformar a China politicamente, mas pretendia ter um parceiro econômico por longas décadas.

“Os Estados Unidos como uma cidade brilhando numa colina, não era, para Reagan uma metáfora; ela existia realmente para ele porque sua força de vontade a fazia existir”. (KISSINGER, 2014, pg. 312).

O Ocidente é o resultado do caminhar do Espírito Universal da Liberdade e da Justiça. É uma civilização judaico-cristã-germânica-europeia. Nela, o cristianismo tornou-se o principal diferenciador no que diz respeito à fé e cultura. É um modo de vida. Cristo é o último Adão. Então o homem cristão é o mais aperfeiçoado no que diz respeito à Consciência Jurídica e à Salvação.

Os Estados resolveram formar, através de um tratado internacional, intitulado **Artigos de Confederação**, a *Confederação dos Estados Americanos*, um pacto de colaboração a fim de se protegerem das constantes ameaças da antiga metrópole. No aludido **pacto confederativo** permitia-se a denúncia do tratado a qualquer tempo, consagrando-se, assim, o **direito de retirada**, de **separação**, de **secessão** do pacto.

A permissão do **direito de secessão** aumentava o problema das constantes ameaças e a fragilidade perante os eminentes ataques britânicos. Nesse sentido, buscando uma solução para aquela situação em que se encontravam, os **Estados Confederados** (ainda era uma Confederação de Estados soberanos) resolveram reunir-se na cidade da Filadélfia (todos, ausentando-se apenas o Estado de Rhode Island), onde, então, estruturaram as bases para a **Federação NORTE AMERICANA**. Nessa nova forma de Estado proposta não se permitiria mais o direito de secessão. Cada Estado cedia parcela de sua soberania para um órgão central, responsável pela centralização e unificação, formando-se os **Estados Unidos da América**, passando, neste momento, a ser **autônomos entre si**, dentro do pacto federativo.

Dizem os autores, então, que a formação da Federação dos EUA se deu através de um **movimento centrípeto**, de fora para dentro, estados soberanos cedendo parcela de sua soberania. Veremos que no Brasil a formação se deu através de um movimento **centrífugo**, do centro para fora, ou seja, um Estado unitário centralizado descentralizando-se. Em decorrência dessa razão histórica conseguimos entender por que os Estados norte-americanos têm autonomia muito maior que os Estados-membros brasileiros.” LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado-n 12º ed. Ver., atual. São Paulo: Saraiva, 2008, páginas 246-247)

“Que todos os homens possam se lembrar que são irmãos! Que tenham verdadeiro horror da tirania exercida nas almas, como tem como execrável o banditismo que destrói pela força o fruto do trabalho e da indústria pacífica! Se os flagelos da guerra são inevitáveis, não nos dilaceremos uns aos outros no seio da paz e empreguemos o instante de nossa existência em abençoar igualmente em mil línguas diversas, desde o Sião até a Califórnia, tua bondade que nos concedeu este instante. (VOLTAIRE, 2006, pag. 128).

Cediço é que o modelo democrático-presidencial-constitucional norte americano³² é mais eficiente e valoriza mais a potencialização individual da criatividade. O grande lema norte americano “WE THE PEOPLE” é um ideal que nunca poderá ser afastado. O governo deve atender ao povo. O contrário conduz ao autoritarismo e à desordem internacional.

“Os Estados Unidos tem a responsabilidade de conservar sua competitividade e seu papel mundial. O país deve fazer isso mediante suas próprias convicções tradicionais, não por meio de uma disputa com a China. Fomentar competitividade é um projeto essencialmente americano, que não devemos pedir a China que resolva por nós. A China, cumprindo sua própria interpretação e seu destino nacional, continuará a desenvolver sua economia e a perseguir um leque amplo de interesses na Ásia e além. Isso não é uma perspectiva que impõe os confrontos que levaram a Primeira Guerra Mundial. Sugere uma evolução em muitos aspectos dos quais China e Estados Unidos tanto cooperam como competem.” (KISSINGER, 2011, pg. 504)

³² “A competição crucial entre os Estados Unidos e a China muito provavelmente girará mais em torno das questões econômicas e sociais do que militares. Se as tendências presentes no crescimento econômico, saúde fiscal, gastos com infraestrutura e infraestrutura educacional continuarem, um *gap* no desenvolvimento-e nas percepções que terceiros terão da influência relativa- pode se instalar, particularmente na região da Ásia-Pacífico. Mas isso é uma perspectiva que cabe aos Estados Unidos impedir ou talvez reverter por seus próprios esforços.

Os Estados Unidos tem a responsabilidade de conservar sua competitividade e seu papel mundial. O país deve fazer isso mediante suas próprias convicções tradicionais, não por meio de uma disputa com a China. Fomentar competitividade é um projeto essencialmente americano, que não devemos pedir a China que resolva por nós. A China, cumprindo sua própria interpretação de seu destino nacional, continuará a desenvolver sua economia e a perseguir um leque amplo de interesses na Ásia e além. Isso não é uma perspectiva que impõe os confrontos que levaram à Primeira Guerra Mundial. Sugere uma evolução em muitos aspectos dos quais China e Estados Unidos tanto cooperam como competem.

A questão dos direitos humanos encontrará seu lugar no espectro total de interação. Os Estados Unidos não podem permanecer fiéis a si mesmos sem afirmar seu compromisso com princípios básicos de dignidade humana e participação popular no governo. Dada a natureza da tecnologia moderna, esses princípios não ficarão confinados às fronteiras nacionais. Mas a experiência tem mostrado que procurar em polos por meio do confronto provavelmente será contraproducente – sobretudo em um país com tal visão histórica de si mesmo, como China. Uma sucessão de governos americanos, incluindo os primeiros dois anos de Obama, tem contrabalançado substancialmente convicções morais de longo prazo com adaptações caso a caso de exigências na segurança nacional. A abordagem básica – discutida em capítulos precedentes – permanece válida; como atingir o equilíbrio necessário é o desafio para cada nova geração de ambos os lados. (KISSINGER, Henry. *Sobre a China*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 503-504)

Uma “Paz Perpétua” na sociedade internacional contemporânea, seguindo o dizer kantiano, dependerá da forma pela qual os EUA e o mundo (principalmente a China e a Rússia) se relacionarão e tratarão todos os assuntos internacionais. Um conflito direto entre essas potências seria o verdadeiro desperdício de recursos e capacidades humanas. Associar o relacionamento dessas potências a uma guerra inevitável é um discurso ideológico ultrapassado que não chegará a lugar algum. A “Liderança” é essencial nesse contexto, para definir novos patamares de seu povo e até da sociedade internacional.

“... A interação entre os líderes e o público, em uma democracia é sempre complexa. O líder que se atem a experiência de seu povo, num período de tumulto, adquire popularidade temporária, ao preço de uma condenação dos pósteros, cujo interesse ele negligencia. O que vai muito além da sua sociedade perde a influência. Um grande líder deve ser um educador ligando sua visão àquilo que é familiar. Mas deve estar, também, disposto a seguir sozinho, para possibilitar que sua sociedade tome o caminho que ele escolheu.

Há, inevitavelmente, em todo grande líder um elemento de astúcia que simplifica, às vezes, os objetivos, às vezes a magnitude da tarefa. Mas o teste fundamental é se ele encarna os valores de sua sociedade e a essência dos desafios. (KISSINGER, 2012, pag. 340 e 341)

O Líder, conforme Platão, deve ser o mais preparado da nação. Isso é uma premissa fundamental da Civilização Ocidental, que se quer livre em si e para si.

“... Os males não cessarão para os humanos antes que a raça dos puros e autênticos filósofos chegue ao poder, ou antes, que os chefes das cidades, por uma divina graça, ponham-se a filosofar verdadeiramente” (PLATÃO, 2007)

A “Cidade na Colina” permanece, no século XXI, o paradigma para a direção da sociedade internacional. A Revolução Americana de 1776 serve de farol para a civilização ocidental, na medida que é Farol³³ para o próprio Conceito de Soberania, em nível axiológico e estratégico, exemplo a dignidade humana e a segurança nacional e internacional.

³³ “Chegamos, então, à ideia de constitucionalismo moderno, destacando-se as constituições escritas como instrumentos para conter qualquer arbítrio decorrente do poder.

Dois são os marcos históricos e formais do constitucionalismo moderno: a Constituição norte-americana de 1787 e a francesa de 1791 (que teve como preâmbulo a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789), movimento

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Wilba Lúcia Maia. *A Federação e federalismo: uma análise com base na superação do Estado Nacional e no contexto do Estado Democrático de Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2010

BOSON, Gerson de Britto Mello. *Direito internacional público: o estado em direito das gentes*. Belo Horizonte: Del Rey, 2000

DEPARTAMENTO CULTURAL DA EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *Panorama da História dos Estados Unidos s/a*, 1983

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, Jonh. *O federalista*. Tradução Heitor Almeida Herrera. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1984.

HEGEL, George. *Filosofia da História*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

História dos judeus nos Estados Unidos. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Jews_in_the_United_States. Acesso em: 13 fev. 2026, 16:00h.

este deflagrado durante o Iluminismo e concretizado com uma transposição ao absolutismo reinante, por meio do qual se elegeu o povo como o titular legítimo do poder.

Podemos destacar então, neste primeiro momento, na concepção do constitucionalismo liberal, marcado pelo liberalismo clássico, os seguintes valores: individualismo, absenteísmo estatal, valorização da propriedade privada e proteção do indivíduo. Essa perspectiva, para se ter como um exemplo, influenciou profundamente as Constituições brasileiras de 1824 e 1891.

Conforme falamos, a concepção liberal (de valorização do indivíduo e afastamento do Estado) gerará concentração de renda e exclusão social, fazendo com que o Estado passe a ser chamado para evitar abusos e limitar o poder econômico.

Evidencia-se, então, aquilo que a doutrina chamou de segunda geração (ou dimensão) de direitos e que teve como documentos marcantes a Constituição do México de 1917 e a de Weimar de 1919, influenciando profundamente, a Constituição brasileira de 1934 (Estado social de direito).

(...)

Destacamos, também, o surgimento da ideia de proteção aos de fraternidade ou solidariedade, que são conceituados pela doutrina como direitos de terceira dimensão ou geração, destacando-se “... os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e do direito de comunicação.”

No Brasil conforme já apontado, essa perspectiva está consagrada no texto de 1988, embora esboçada nos textos de 1946 e 1967 (e EC n. 1/69).

(...)

O constitucionalismo do futuro sem dúvida terá de consolidar os chamados direitos humanos de terceira dimensão, incorporando à ideia de constitucionalismo social os valores do constitucionalismo fraternal e de solidariedade, avançando e estabelecendo um equilíbrio entre o constitucionalismo moderno e alguns excessos do contemporâneo.” (LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*-n 12ª ed. Ver., atual. São Paulo: Saraiva, 2008, páginas 06 -07)

KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2012.

KISSINGER, Henry. *Diplomacia*; tradução Saul S. Gefter, Ann Mary Fighiera Perpétuo, tradução revista Heitor Aquino Ferreira. – São Paulo: Saraiva, 2012.

KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Saraiva, 2013.

KISSINGER, Henry. *Diplomacia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

KISSINGER, Henry. *O mundo restaurado*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora 1973.

KISSINGER, Henry. *Sobre a China*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 503-504.

LAZARI, Rafael de. *Manual de direito constitucional*. 4ª edição- Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2020.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*-n 12º ed. Ver., atual. São Paulo: saraiva, 2008.

MENDES, Gilmar Ferreira., BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2015

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. 5ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016

PLATÃO, A República, 2ª edição São Paulo: editora Escala, 2007

SILVA, José Afonso. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo: Malheiros, 2016.

TALLARICO, Rafael; RIBEIRO, Sirlei de Brito; SANTOS, Josefina de Souza. *Federação Norte-Americana.: perspectivas no Direito Internacional Contemporâneo (Fundamentação no pensamento de Henry Kissinger)*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017)

VOLTAIRE. *Tratado Sobre a Tolerância*. São Paulo. Escala, 2006

A PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DE ALCATRAZ E A RAISON D'ÉTAT I: UMA LEITURA À LUZ DE HENRY KISSINGER

Rafael Tallarico²

RESUMO

Este artigo analisa a proposta de reconstrução da prisão de Alcatraz à luz da *raison d'État*. Sustenta-se que sua reativação simbólica opera como estratégia de dissuasão e contenção interna, legitimada pelo discurso da ordem e da segurança em contextos de instabilidade democrática. Com base na obra de Henry Kissinger, argumenta-se que estratégias extraordinárias permanecem ativas em regimes democráticos. O artigo defende que, mesmo em democracias, a lógica da *raison d'État* segue operante, assumindo novas formas normativas e discursivas, e reafirmando o papel do Estado como força estabilizadora em tempos de crise.

Palavras-chave: *raison d'État*; segurança; Henry Kissinger; Alcatraz; necessidade estratégica; ordem.

ABSTRACT

This article examines the proposal to reconstruct Alcatraz prison through the lens of *raison d'État*. It argues that its symbolic reactivation functions as a strategy of deterrence and internal containment, legitimized by the discourse of order and security amid democratic instability. Drawing on Henry Kissinger's work, the article suggests that extraordinary strategies remain operative within democracies. The article argues that, even within democratic regimes, the logic of *raison d'État* remains operative, taking on new normative and discursive forms while reaffirming the role of the State as a stabilizing force in times of crisis.

¹ *Raison d'État* é uma expressão francesa que significa 'razão de Estado', referindo-se ao princípio de que a sobrevivência e os interesses do Estado podem justificar ações fora das normas legais convencionais.

² O autor é mestre em Direito e Justiça e doutor pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais em Direito Constitucional Estratégico. Professor Universitário de Direito Internacional Público. Estagiário de Docência e Professor Convidado da disciplina "Ordem Mundial em Henry Kissinger" na Faculdade de Direito e Ciências do Estado da UFMG. Advogado na área empresarial.

Keywords: *raison d'État*; security; Henry Kissinger; Alcatraz; strategic necessity; order.

INTRODUÇÃO

A tensão entre liberdade individual e segurança coletiva constitui uma das principais contradições fundacionais do Estado moderno, atravessando as obras de Maquiavel³, Hobbes⁴ e Rousseau⁵ e desdobrando-se nas estruturas normativas das democracias contemporâneas. Em períodos de estabilidade, essa tensão tende a ser administrada por meio do equilíbrio institucional entre os Poderes, garantias constitucionais e o controle social das normas. Contudo, em contextos de instabilidade profunda, crises de governabilidade ou percepção de colapso da ordem pública, essa equação se reconfigura: o Estado recorre a medidas de exceção que evocam a tradição política da razão de Estado (*raison d'État*), muitas vezes sob a justificativa da defesa da soberania e da preservação da coesão nacional.

A reemergência desse tipo de racionalidade se manifesta em várias frentes: no reforço do aparato repressivo, na limitação de direitos civis e políticos, na ampliação da vigilância e no uso estratégico de símbolos públicos de autoridade. É nesse contexto que se insere a proposta, recentemente veiculada por líderes políticos norte-americanos, de reconstrução da penitenciária federal de Alcatraz. Mais do que uma medida administrativa ou penal, a proposta ativa um imaginário histórico e simbólico associado à contenção de ameaças internas e à pedagogia do medo como instrumento de governo.

Historicamente, Alcatraz operou não apenas como prisão de segurança máxima, mas como signo de um Estado capaz de segregar, isolar e neutralizar aqueles considerados irre recuperáveis. Sua localização insular e o rigor de seu regime reforçavam sua função simbólica. Sua eventual reconstrução em pleno século XXI⁶ não pode ser lida de forma descontextualizada. Trata-se de um gesto político que opera na esfera do simbólico, do estratégico e do comunicacional, sendo indicativo de uma possível inflexão no regime de governança democrática.

A hipótese que orienta esta análise é que a reativação simbólica de Alcatraz constitui uma forma de rearticulação da razão de Estado em tempos de crise institucional e cultural. Para isso,

³ MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

⁴ HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

⁶ A leitura simbólica de Alcatraz é retomada pelos autores na análise dos usos contemporâneos da dissuasão estatal. Cf. LOQUE, Carla Pessanha; TALLARICO, Rafael. *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo* (2ª edição). São Paulo: D'Placido, 2024.

este artigo se vale do referencial teórico desenvolvido por Henry Kissinger, especialmente nas obras *Diplomacy*⁷ e *World Order*⁸, nas quais o autor defende que a ordem precede a justiça e que a estabilidade das instituições é a condição para qualquer projeto normativo. Sua perspectiva realista, ancorada na tradição da *Realpolitik*, fornece elementos para compreender o retorno de dispositivos de exceção dentro da legalidade democrática.

Como destaca a obra *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo*, “o exercício estratégico do poder punitivo em democracias liberais tende a se legitimar quando articulado à narrativa da ordem, não como forma de dominação, mas como resposta racional ao colapso das garantias mínimas de convivência”⁹. Nesse sentido, este artigo propõe articular a tradição da *raison d’État* aos desafios atuais das democracias ocidentais, com ênfase na análise do discurso político em torno da reconstrução de Alcatraz como instrumento de contenção simbólica.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada na tradição da razão de Estado como instrumento de preservação da ordem em contextos críticos. A partir da obra de Henry Kissinger e da análise do discurso político contemporâneo, examina-se como a proposta de reconstrução de Alcatraz reflete a lógica segundo a qual o Estado, diante da ameaça à estabilidade, reivindica a prerrogativa de restaurar a previsibilidade institucional.

2 A RAZÃO DE ESTADO E SUA TRADIÇÃO

A razão de Estado, enquanto princípio organizador da autoridade política, emerge no contexto europeu da transição entre o feudalismo e o Estado moderno, entre os séculos XVI e XVII. É nesse ambiente de guerras religiosas, fragmentação territorial e emergência de novas formas de soberania que se consolida a ideia de que o governante tem o dever de preservar a continuidade do Estado, ainda que para isso precise agir à margem da moral comum ou da legalidade ordinária. A *raison d’État* torna-se, assim, um instrumento de exceção autorizado pela urgência da estabilidade e da sobrevivência política.

A formulação clássica desse conceito é atribuída a Giovanni Botero, em sua obra *Della Ragion di Stato* (1589), na qual define a razão de Estado como o conjunto de meios prudentes e lícitos

⁷ KISSINGER, Henry. *Diplomacy*. New York: Simon & Schuster, 1994.

⁸ KISSINGER, Henry. *World Order*. New York: Penguin Press, 2014.

⁹ LOQUE, Carla Pessanha; TALLARICO, Rafael. *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo* (2ª edição). São Paulo: D’Placido 2024, p. 21.

que permitem ao príncipe conservar o poder e manter a ordem¹⁰. Botero rejeita o amoralismo de Maquiavel, propondo que o governante atue dentro dos limites da moral cristã, mas reconhece que, diante da ameaça à integridade do Estado, a moralidade pode ser relativizada em favor da necessidade. Para ele, o Estado deve buscar a estabilidade como um bem maior, mesmo que isso implique concessões práticas à ética.

Nos séculos seguintes, a noção é retomada e aprofundada por Friedrich Meinecke em sua obra *Die Idee der Staatsräson* (1924), na qual explora a tensão entre valores éticos e imperativos políticos. Meinecke argumenta que a razão de Estado opera como uma “moral funcional”, distinta da moralidade individual, mas dotada de uma lógica própria: a do interesse coletivo em situações críticas¹¹. Ele reconhece que essa racionalidade pode ser pervertida em regimes autoritários, mas sustenta que sua existência é inevitável sempre que a estabilidade do corpo político estiver em jogo.

Essa tradição da *raison d'État* se consolida como um campo teórico que não apenas justifica a ação excepcional do Estado, mas a integra como mecanismo estrutural da política. Em momentos de crise, o Estado suspende provisoriamente a norma para salvar a norma, movimento que autores como Carl Schmitt irão formalizar ao afirmar que “soberano é aquele que decide sobre o estado de exceção”¹². O ponto nevrálgico dessa doutrina é a afirmação de que o poder estatal não se subordina inteiramente à legalidade, mas a utiliza de forma estratégica para preservar sua própria existência.

A razão de Estado se distingue, nesse sentido, de correntes liberais e contratualistas que concebem o poder político como derivado do consentimento e regido por normas universais¹³. Enquanto o liberalismo aposta na limitação do poder pelo direito, a *raison d'État* parte da premissa inversa: em situações-limite, é o poder que redefine o direito para garantir a sobrevivência da ordem. Trata-se de uma doutrina de urgência, e não de normalidade. Por essa razão, sua presença é mais nítida em momentos de instabilidade, guerras, insurgências ou colapsos institucionais.

A relevância persistente da *raison d'État* reside em sua atuação discreta mesmo nas democracias mais consolidadas. Longe de ter sido superada pelo constitucionalismo moderno, ela se adaptou, reformulada pelas linguagens da governança global, da segurança nacional e da

¹⁰ BOTERO, Giovanni. *Della Ragion di Stato*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1589.

¹¹ MEINECKE, Friedrich. *Die Idee der Staatsräson*. München: Oldenbourg, 1924.

¹² SCHMITT, Carl. *Teologia política: quatro capítulos sobre a doutrina da soberania*. Tradução de Elisete Antoniuk. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

¹³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

preservação institucional, permanecendo como instrumento decisivo sempre que a estabilidade se vê ameaçada.

3 KISSINGER E A ORDEM COMO EIXO DA RAZÃO DE ESTADO

A doutrina da razão de Estado encontrou no século XX uma nova vitalidade por meio da obra de Henry Kissinger, que reinterpreta seus princípios à luz da política internacional contemporânea e da estabilidade interna das democracias. Herdeiro intelectual do realismo clássico, Kissinger insere-se na tradição que reconhece a política como campo de decisões pragmáticas voltadas à preservação da ordem, e não como arena para a realização de ideais universais. Nesse sentido, sua leitura da razão de Estado atualiza o arcabouço formulado por autores como Botero e Meinecke, ao articular a sobrevivência do Estado com a legitimidade derivada da estabilidade e da previsibilidade institucional¹⁴.

Em obras como *Diplomacy e World Order*, Kissinger sustenta que a ordem precede a justiça. Ou seja, sem uma base mínima de estabilidade interna ou equilíbrio internacional, projetos normativos, como os que orientam os regimes de direitos humanos ou os tratados multilaterais, tornam-se inviáveis¹⁵. Essa perspectiva contrasta frontalmente com o liberalismo político moderno, especialmente o de matriz kantiana, que aposta na institucionalização de normas universais como caminho para a paz e a justiça. Para Kissinger, no entanto, a paz só é sustentável quando ancorada no reconhecimento mútuo de zonas de influência e na aceitação das assimetrias do poder. Esse princípio opera tanto na política externa quanto na gestão interna do Estado.

A análise de Kissinger sobre o sistema internacional pós-Westfália revela um ceticismo metodológico em relação ao contratualismo liberal. A ausência de uma autoridade coercitiva internacional obriga os Estados a atuarem como unidades autônomas de sobrevivência, governadas não por normas universais, mas por interesses e necessidades estratégicas¹⁶. Ao reconhecer essa lógica, o autor aproxima-se da tradição maquiavélica, mas a ela adiciona o elemento da legitimidade como fator estruturante. A força por si só não sustenta uma ordem, a não ser que esteja vinculada a um arranjo percebido como aceitável pelos principais atores¹⁷.

¹⁴ MEINECKE, Friedrich. *Die Idee der Staatsräson*. München: Oldenbourg, 1924.

¹⁵ KISSINGER, Henry. *World Order*. New York: Penguin Press, 2014, p. 3.

¹⁶ BULL, Hedley. *The Anarchical Society: A Study of Order in World Politics*. New York: Columbia University Press, 1977.

¹⁷ KISSINGER, Henry. *Diplomacy*. New York: Simon & Schuster, 1994.

Essa concepção é resgatada no livro *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo*, que observa que “a razão de Estado reaparece em tempos de disfunção democrática ou desordem estratégica como cláusula de restabelecimento do pacto político”¹⁸. A ideia de ordem, nesse contexto, opera como condição ontológica do político. A política só existe na medida em que há uma arena regulada na qual os atores possam atuar. Por isso, diante de ameaças graves à integridade dessa arena, como o colapso da autoridade pública, a insurgência armada ou a ruptura institucional, torna-se legítimo o apelo a medidas extraordinárias.

Para Kissinger, o pragmatismo da razão de Estado não anula a dimensão normativa da política, mas a subordina à lógica da sobrevivência. É o que se observa na defesa da diplomacia coercitiva, da intervenção preventiva e do reforço de capacidades internas de dissuasão. Esses instrumentos, ainda que excepcionais, podem restaurar o equilíbrio necessário à reconstrução de pactos mais amplos e duradouros. A razão de Estado, nesse sentido, atua como mecanismo de transição entre a anomia e a institucionalidade.

Kissinger compreende, portanto, que a ordem não é um dado natural, mas uma construção histórica permanentemente ameaçada pelo caos. Ao legitimar ações de contenção e dissuasão diante de ameaças à soberania ou à estabilidade, a razão de Estado transforma-se em eixo de governança. Em sua visão, a excepcionalidade deve ser interpretada como resposta racional e temporária ao risco de colapso, e não como ruptura permanente da legalidade.

Ao resgatar os fundamentos clássicos da razão de Estado e conectá-los aos desafios geopolíticos e institucionais contemporâneos, Kissinger oferece uma gramática do poder fundada na ordem. Nessa gramática, a excepcionalidade não é desviante, mas integradora. Ela recompõe as condições mínimas da política quando esta se encontra ameaçada pela fragmentação. É nesse ponto que sua leitura se distancia de visões liberais idealizadas, aproximando-se da *realpolitik* como racionalidade de Estado e de governo.

4 ALCATRAZ COMO SÍMBOLO E INSTRUMENTO DE DISSUAÇÃO

A proposta de reconstrução da penitenciária de Alcatraz, no atual cenário político norte-americano, ultrapassa a lógica meramente carcerária. Alcatraz constitui, historicamente, um artefato simbólico associado à ideia de isolamento absoluto, disciplina rígida e separação dos elementos considerados irredimíveis dentro do corpo social. A evocação de sua reativação, especialmente em

¹⁸ LOQUE, Carla Pessanha; TALLARICO, Rafael. *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo* (2ª edição). D'Placido, 2024, p. 116.

discursos públicos e plataformas digitais, revela uma inflexão discursiva que combina securitização da política interna com pedagogia do poder estatal.

No imaginário coletivo, a ilha-prisão ocupa um lugar ambíguo. Representa tanto a autoridade estatal incontestável quanto o fracasso das instituições em lidar com os fatores estruturais da criminalidade. Sua revalorização política como ferramenta de contenção e dissuasão ocorre em um contexto em que a ordem interna é percebida como ameaçada não apenas por atos criminosos, mas também por insurgências sociais, polarização ideológica e perda de confiança nas instituições democráticas. Assim, Alcatraz reaparece como símbolo do retorno do Estado ao centro da cena, munido de sua face mais coercitiva e visível.

A teoria da razão de Estado ajuda a elucidar essa reatualização simbólica. A reconstrução da prisão não visa apenas à contenção física de indivíduos, mas à produção de um efeito exemplar. Ao demonstrar que o Estado dispõe de instrumentos extraordinários de repressão, reforça-se a autoridade institucional e reinstala-se uma forma de equilíbrio frente à percepção pública de impunidade e desordem. Trata-se de um gesto performativo com dimensões estratégicas e psicológicas, conforme apontado pelos autores em uma publicação anterior. O exercício simbólico da punição opera como regulador comportamental em sociedades saturadas por instabilidade¹⁹.

Essa lógica se insere na tradição da dissuasão como eixo da estabilidade. Kissinger, ao tratar da paz internacional, argumenta que a durabilidade de um arranjo político depende de sua capacidade de ser percebido como legítimo e temido ao mesmo tempo. A legitimidade é fruto da previsibilidade e da racionalidade estratégica, enquanto o temor decorre da demonstração de força²⁰. Transposta ao contexto doméstico, tal leitura implica que estruturas como Alcatraz funcionam como marcos visuais e institucionais da soberania estatal em ação.

Nesse sentido, a reconstrução da prisão conecta-se também com o fenômeno global de regressão democrática, em que Estados democráticos recorrem a mecanismos autoritários temporários em resposta a crises. A tensão entre liberdade e segurança reaparece, mas com um novo enquadramento. Não mais como dilema ético abstrato, mas como uma equação pragmática orientada à gestão do medo e da percepção pública. A reativação de Alcatraz, nesse quadro, não se explica apenas pela necessidade penal, mas como parte de uma estratégia comunicacional e disciplinadora.

¹⁹ LOQUE, Carla Pessanha; TALLARICO, Rafael. *Diplomacia e Segurança no Mundo Contemporâneo* (2ª edição). São Paulo: D'Placido, 2024, p. 182.

²⁰ KISSINGER, Henry. *World Order*. New York: Penguin Press, 2014, p. 9.

Portanto, mais do que um projeto arquitetônico ou penal, a proposta de reconstrução de Alcatraz deve ser compreendida como instrumento de reafirmação da razão de Estado. Ela cristaliza uma política de exceção dentro da legalidade democrática, legitimada pela retórica da proteção coletiva. Como afirma Kissinger, *"order has to be either imposed or it establishes itself by consensus"*²¹. A reafirmação da autoridade estatal, mesmo quando excepcional, não é um desvio da política. Ao contrário, constitui sua condição de possibilidade em tempos de ruptura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em A reconstrução simbólica de Alcatraz, como proposta amplamente difundida no debate político contemporâneo dos Estados Unidos da América, permite observar a resiliência da doutrina da razão de Estado no imaginário das democracias ocidentais. Longe de representar um desvio autoritário, tal proposta insere-se na gramática política do excepcional como mecanismo legítimo de contenção e restauração da ordem. Como demonstrado, a evocação de medidas excepcionais encontra amparo teórico na tradição iniciada com Botero e sistematizada por Meinecke, e ganha atualidade nas formulações de Henry Kissinger sobre a centralidade da ordem como pré-condição da política²².

Vivemos um momento histórico de disfunção institucional, marcada por instabilidade social, polarização ideológica, desinformação e erosão das estruturas estatais tradicionais. Nesse cenário, os Estados democráticos se veem pressionados a recorrer a mecanismos de exceção para responder a demandas urgentes de segurança e estabilidade. Desde a perspectiva kissingeriana, os autores entendem que a proposta de Alcatraz deve ser lida, portanto, menos como uma resposta penal e mais como uma tentativa de reconfigurar o pacto entre autoridade e legitimidade sob novas bases.

A análise de Kissinger contribui de maneira decisiva para a compreensão dessa inflexão. Sua insistência na precedência da ordem em relação à justiça, e sua crítica ao universalismo normativo dissociado da realidade geopolítica, permitem entender por que ações excepcionais podem ser não apenas justificáveis, mas necessárias em determinados contextos. Em suas palavras: *"It is an iron rule of history that what is not possible will not be achieved"*²³. Essa constatação reafirma o imperativo da prudência estratégica como fundamento da ação estatal.

²¹ "Order has to be either imposed or it establishes itself by consensus." KISSINGER, Henry. *World Order*. New York: Penguin Press, 2014, p. 9. Tradução nossa: "A ordem precisa ser imposta ou estabelecer-se por consenso."

²² MEINECKE, Friedrich. *Die Idee der Staatsräson*. München: Oldenbourg, 1924.

²³ "It is an iron rule of history that what is not possible will not be achieved." KISSINGER, Henry. *Diplomacy*. New York: Simon & Schuster, 1994, p. 46. Tradução livre pelos autores: "É uma regra inflexível da história que o que não é possível não será alcançado."

Por fim, importa reconhecer que a razão de Estado, quando aplicada com moderação e sob controle institucional, pode servir como instrumento de reconstrução do pacto social, desde que orientada pela restauração da ordem e não por sua perpetuação autoritária. O desafio reside em delimitar os contornos da excepcionalidade sem corroer os princípios que sustentam o Estado de Direito. A leitura kissingeriana oferece uma chave interpretativa para essa tarefa, ao afirmar que a política realista não prescinde de valores, mas os submete às exigências da sobrevivência e da estabilidade²⁴.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOTERO, Giovanni. Della Ragion di Stato. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1589.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOBBS, Thomas. Leviatã. São Paulo: Martin Claret, 2001.

KISSINGER, Henry. Diplomacy. New York: Simon & Schuster, 1994.

KISSINGER, Henry. World Order. New York: Penguin Press, 2014.

LOQUE, Carla Pessanha; TALLARICO, Rafael. Diplomacia e segurança no mundo contemporâneo (2ª edição). São Paulo: D'Placido, 2023.

MAQUIAVEL, Nicolau. O Príncipe. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEINECKE, Friedrich. Die Idee der Staatsräson. München: Oldenbourg, 1924.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O Contrato Social. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SCHMITT, Carl. Teologia política: quatro capítulos sobre a doutrina da soberania. São Paulo: Boitempo, 2006.

24 KISSINGER, Henry. World Order. New York: Penguin Press, 2014.

A imagem de Teseu enfrentando o labirinto nos lembra que algumas jornadas são tão antigas quanto a própria humanidade. Mais do que derrotar o Minotauro, o herói precisa lidar com a incerteza da novidade de cada passo a ser dado, o medo de se perder e a coragem de seguir adiante quando o caminho não está claro. Não é difícil reconhecer algo de nós mesmos nessa história. Em um mundo marcado por mudanças rápidas, novas tecnologias e desafios cada vez mais complexos, também somos chamados, todos os dias, a encontrar nossos próprios caminhos.

Essa experiência ganha ainda mais significado quando dialoga com a poesia “Labirinto”, de Jorge Luis Borges. Em seus versos, o labirinto deixa de ser apenas um lugar e passa a representar a própria vida, cheia de perguntas, desvios e possibilidades. Muitas vezes, buscamos respostas simples para questões que não são simples. Dos impactos da inteligência artificial às preocupações ambientais, das transformações nas relações humanas às incertezas sobre o futuro, seguimos percorrendo caminhos que exigem reflexão, sensibilidade e disposição para aprender.

É justamente nesse percurso que a educação, a leitura e a cultura revelam seu valor. Elas não oferecem atalhos, mas ajudam a iluminar a caminhada, ampliando nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Cada texto lido, cada ideia compartilhada e cada conhecimento construído coletivamente pode servir como um fio orientador em meio às complexidades do presente. É com esse espírito que emerge essa edição de Asa Palavra na segunda metade de 2026.