

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

DESAFIOS E PERSPECTIVAS



GREICE LOPES CEZAR
MARA ANDREA KAI BELLINI
MICHELLE DAL BERTO SASSO
(ORGANIZADORAS)

GREICE LOPES CEZAR
MARA ANDREA KAI BELLINI
MICHELLE DAL BERTO SASSO
(ORGANIZADORAS)

**DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
NA CONSTRUÇÃO DA
JUSTIÇA SOCIAL**
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Capa: Canva
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D536 Diálogos interdisciplinares na construção da justiça social [recurso eletrônico] : desafios e perspectivas / organizadoras: Greice Lopes Cezar, Mara Andrea Kai Bellini, Michelle Dal Berto Sasso. – Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
86 p.

ISBN 978-65-6135-185-0
DOI 10.46550/978-65-6135-185-0

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação docente.
I. Cezar, Greice Lopes (org.). II. Bellini, Mara Andrea Kai (org.).
III. Sasso, Michelle Dal Berto (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação	11
Greice Lopes Cezar	
Mara Andrea Kai Bellini	
Michelle Dal Berto Sasso	
Capítulo 1 - Docência em construção: interdisciplinaridade e prática pedagógica no Ensino Superior de Direito	13
Denice Sousa Andrade	
Luana Santos Ribeiro	
Capítulo 2 - O trabalho voluntário enquanto ferramenta de auxílio à promoção da cidadania.....	27
Greice Lopes Cezar	
Michelle Dal Berto Sasso	
Mara Andréa Kai Bellini	
Capítulo 3 - O estágio no ensino superior para a formação docente: um relato de experiência	37
Luana Santos Ribeiro	
Denice Sousa Andrade	
Valeska Martins	
Capítulo 4 - Práticas socioculturais e a linguagem: uma análise das narrativas emocionais na educação infantil	51
Michelle Dal Berto Sasso	
Mara Andréa Kai Bellini	
Greice Lopes Cezar	
Capítulo 5 - Liberdade de expressão <i>versus</i> violência política de gênero: limites entre a crítica legítima e o discurso de ódio contra mulheres nas redes sociais.....	67
Priscila Souza de Pietro	
Nariel Diotto	
Sobre as autoras.....	85

Apresentação

O e-book, intitulado *Diálogos Interdisciplinares na Construção da Justiça Social: Desafios e Perspectivas*, surge como uma obra que propõe reflexão e ação, reunindo diferentes olhares e experiências em torno de um propósito comum: compreender e fortalecer caminhos para uma sociedade mais justa, crítica e solidária.

Organizado por Greice Lopes Cesar, Mara Andrea Kai Bellini e Michelle Dal Berto Sasso, o livro apresenta capítulos que abordam temáticas centrais da contemporaneidade, articulando perspectivas educacionais, sociais e culturais. Explora os desafios da formação docente e a importância de práticas pedagógicas reflexivas e humanizadas, bem como o engajamento social, destacando o voluntariado como instrumento de transformação e a experiência do estágio no ensino superior como espaço de aprendizagem, autonomia e construção profissional.

A obra também se debruça sobre o universo da infância e das emoções, evidenciando como experiências familiares e escolares contribuem para a formação da identidade e dos sentimentos desde os primeiros anos de vida. Além disso, promove reflexão sobre liberdade de expressão e limites éticos frente à violência política de gênero, discutindo a necessidade de respeito e equidade no espaço público, inclusive digital.

Resultado de um diálogo interdisciplinar, o e-book convida o leitor a pensar sobre educação, práticas sociais e culturais, e o papel de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e participativa.

Greice Lopes Cesar
Mara Andrea Kai Bellini
Michelle Dal Berto Sasso
(As organizadoras)

Capítulo 1

Docência em construção: interdisciplinaridade e prática pedagógica no Ensino Superior de Direito

Denice Sousa Andrade
Luana Santos Ribeiro

Considerações iniciais

A formação docente no ensino superior envolve dimensões técnicas, sociais, culturais e históricas que configuram a identidade profissional do professor. Sua estrutura se fundamenta nas interações entre indivíduos e coletividades, nas quais o professor, o aluno e a comunidade acadêmica se inserem como participantes ativos. A prática pedagógica, portanto, constitui-se na confluência entre experiência, contexto histórico e valores culturais. O conteúdo que o professor ensina e a forma como organiza sua ação educativa refletem demandas e expectativas da sociedade, que orientam o que deve ser ensinado, o modo de ensinar e os significados atribuídos ao aprender. O conhecimento pedagógico adquire sentido quando construído em interação, validado socialmente e direcionado às demandas contemporâneas (TARDIF, 2014). Assim, o processo de ensinar integra conteúdos, práticas reflexivas e abertura ao diálogo com a realidade acadêmica e social.

A formação do educador inscreve-se em um processo dialógico contínuo, em que ensinar implica interagir, refletir e transformar. A prática pedagógica envolve movimento, criatividade e reciprocidade. O educador, ao exercer sua função, também se forma e se renova. Conforme destaca Freire (1987, 1996), o ensino deve ser compreendido como espaço de diálogo e de trocas recíprocas, no qual educadores e estudantes se constituem como sujeitos ativos na construção do saber. Essa perspectiva humanizadora valoriza a participação discente, fortalece a criticidade e amplia a relevância da experiência formativa, situando a docência como ação capaz de articular conhecimento, reflexão e emancipação.

Nessa perspectiva, a educação caracteriza-se como prática social de transformação. Rossato (2002) observa que o saber se constitui ao longo do tempo por meio das experiências compartilhadas, configurando

um processo em constante evolução. O professor atua como mediador do conhecimento, criando condições para que o estudante se torne protagonista de sua aprendizagem. A sala de aula passa a representar um espaço de vida, reflexão e produção de sentido, no qual todos aprendem e ensinam de forma interdependente. Essa compreensão afasta visões mecanicistas do ensino e valoriza as dimensões afetivas e relacionais que sustentam o processo educativo (FREIRE, 1987).

A atuação docente contemporânea exige estratégias que favoreçam a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes. O professor precisa desenvolver competências que promovam o diálogo, a escuta e a integração de saberes, reconhecendo a diversidade de experiências presentes em sala de aula. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos se relacionam às vivências e contextos sociais dos alunos, transformando o conhecimento em ferramenta de interpretação e ação sobre o mundo (FREIRE, 1983; MIRAYO, 2004).

Essa postura dialógica requer abertura e disposição para aprender com o outro. O professor amplia sua compreensão da realidade ao mediar discussões baseadas em experiências concretas, permitindo que o aluno perceba o saber como elemento de emancipação e pertencimento social. A educação assume, assim, uma dimensão ética e humanizadora, pois estimula a corresponsabilidade na produção do conhecimento e na construção de uma sociedade mais crítica e solidária (FREIRE, 1987).

A docência, entendida como processo social e coletivo, integra-se às finalidades institucionais da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), cujo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027) reafirma o compromisso com a produção e socialização do conhecimento científico de base sólida e comprometido com o desenvolvimento humano e regional. Em convergência, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (PPC-Direito) estabelece a educação como um processo dinâmico, intencional e espontâneo, orientado à formação de sujeitos humanizados e críticos, capazes de contribuir para a transformação social (PPC-DIREITO, 2019, p.36).

O estágio em docência realizado no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, na disciplina Psicologia Aplicada ao Direito, exemplifica esse movimento formativo. A atividade possibilitou a vivência de metodologias diversificadas e a integração entre graduação e pós-graduação, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Além disso, promoveu a interdisciplinaridade

entre Psicologia e Direito, o que contribuiu para ampliar a compreensão sobre o comportamento humano em contextos jurídicos. Essa interação reforça a importância de abordagens que preservem a identidade de cada área, ao mesmo tempo em que promovem diálogo e cooperação (JAPIASSU, 1976; TRINDADE, 2008).

Esse alinhamento entre prática docente e missão institucional fortalece a compreensão da docência como ação transformadora. O estágio de docência, ao oportunizar a vivência direta do processo educativo, permitiu que a mestrande aplicasse e revisse as práticas pedagógicas construídas ao longo da formação. O exercício de planejar, ministrar e refletir sobre as aulas ampliou o entendimento da docência como atividade complexa, que requer sensibilidade, rigor teórico e compromisso ético. Essa experiência consolidou o papel do estágio como espaço formativo essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica, reflexiva e socialmente engajada

A disciplina abordou conteúdos como perícia psicológica, assédio moral e sexual, dano psíquico e saúde mental no trabalho, oferecendo aos acadêmicos do curso de Direito elementos para desenvolver uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade social. O estágio docente, nesse contexto, consolidou-se como espaço de experimentação de estratégias pedagógicas, estimulando a participação ativa dos alunos e valorizando a aprendizagem colaborativa.

Refletir sobre a construção do docente a partir dessa experiência evidencia que o exercício da docência no ensino superior demanda formação contínua, abertura ao diálogo interdisciplinar e capacidade de adaptação às especificidades de cada contexto. O percurso relatado reafirma que a docência universitária constitui uma prática social e humanizadora, sustentada pelo compromisso de promover conhecimento qualificado e socialmente relevante.

A construção do docente

O conhecimento docente vai além do cognitivo ou epistemológico, estabelece-se como uma questão social, atrelada na interação entre os indivíduos e a coletividade que os cerca, incluindo professor, aluno e seus pares. O que o professor ensina e como ele transmite seu conhecimento está profundamente ligado às demandas, valores e expectativas da sociedade. Em outras palavras, o saber do professor não é autônomo ou desvinculado

do mundo, reflete as necessidades e interesses coletivos, assim como é influenciado por processos históricos, políticos e culturais que determinam o que é considerado relevante para ser aprendido e ensinado e reforça que o conhecimento só adquire valor quando reconhecido socialmente, o que evidencia a importância das interações humanas na legitimação do saber e destaca a importância da construção coletiva do conhecimento (TARDIF, 2014).

Nesse contexto, a formação do educador deve ser vista como um processo dialógico, que ocorre na interseção entre a prática docente e as demandas da sociedade. Ao ensinar, o educador não apenas transmite conteúdos, mas participa de um movimento dinâmico de trocas, influências e reconstruções de transformação do professor e alunos. A prática docente, portanto, está em constante evolução, acompanha as mudanças sociais e adapta-se a elas (FREIRE, 1996).

O conhecimento torna-se legítimo quando é validado pelo contexto social no qual está inserido. Assim, a prática docente vai além do indivíduo, torna-se uma construção compartilhada, fruto de interações, experiências e aprendizados mútuos entre professores, alunos e sociedade (TARDIF, 2014).

A educação é, essencialmente, um processo de transformação contínua, no qual docentes e discentes participam ativamente como sujeitos que aprendem e se educam mutuamente. Essa perspectiva, como destaca Rossato, enfatiza que a construção do conhecimento não é unilateral nem estática, mas um movimento dinâmico que ocorre ao longo do tempo, moldando e sendo moldado pelas experiências vividas por todos os envolvidos no processo educacional (ROSSATO, 2002).

O saber docente, assim como o discente, é construído em interação com o outro. O professor não é um transmissor de conteúdo, ele é um facilitador que promove espaços para a troca de ideias, reflexões e aprendizagens mútuas. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um espaço vivo, onde todos se educam ao mesmo tempo em que ensinam. Essa abordagem humaniza o processo educativo e afasta uma visão tecnicista e destaca a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do saber (FREIRE, 1987).

Na prática, reconhecer que todos são sujeitos nesse processo transformou a dinâmica do ensino. Por meio de estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo, a interação e a participação ativa, a relação entre professor e aluno deixa de ser hierárquica para se tornar colaborativa.

Ao criar oportunidades para que os estudantes expressem suas opiniões, questionem e debatam temas relevantes, os educadores também se enriquecem e ampliam sua visão de mundo e sua prática pedagógica (FREIRE, 1967, 1983, 1987; MIRAYO, 2004).

Esse movimento dialógico exige dos educadores uma postura de abertura e escuta, reconhecendo que o saber se constrói na relação. Ao promover discussões baseadas em experiências e vivências reais, o professor potencializa o aprendizado e contribui para que os alunos compreendam o conhecimento como algo relevante e aplicável às suas vidas. Essa prática traz novo sentido à educação como um ato de construção coletiva, no qual todos compartilham responsabilidades e contribuições (FREIRE, 1987).

Além disso, essa perspectiva enfatiza que a educação não é um processo isolado, mas faz parte de um contexto social. O aprendizado, tanto para docentes quanto para discentes, está profundamente ligado à interação com o mundo ao seu redor. O professor, ao adaptar suas práticas para atender às demandas contemporâneas e aos perfis diversos dos estudantes, contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e aptos a atuar em uma sociedade em constante transformação (FREIRE, 1967, 1987).

Em suma, a educação, enquanto processo de transformação mútua, perpassa a simples transmissão de conhecimentos. Trata-se de um encontro de sujeitos, no qual o aprendizado ocorre de maneira colaborativa e dialógica, promovendo o desenvolvimento acadêmico, a formação de identidades, valores e competências que se refletem em todos os aspectos da vida.

O regulamento do curso corrobora com a missão da universidade que é a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica (PDI, 2023) 2023-2027. Ratificando os valores da universidade, o PPC-Direito, Projeto Pedagógico do Curso de Direito, tem em seus fundamentos e princípios filosóficos para o conceito educação, o seguinte:

c) Educação: entendida, neste contexto, como processo social, cultural, dinâmico, complexo, intencional e espontâneo, que pode e deve possibilitar a constituição de sujeitos humanizados, para, a partir da educação, contribuir para o desenvolvimento humano (PPC-Direito, p. 36).

Nesse contexto de aprendizado em sala de aula como discente, a partir dos conteúdos transmitidos pelos professores, os textos discutidos, a bibliografia exposta forneceu subsídios para a construção desse docente

que durante o estágio teve a oportunidade de aplicar práticas pedagógicas adquiridas como discente da disciplina e adapta-las às necessidades dos acadêmicos.

Interdisciplinaridade no Curso de Direito

A interdisciplinaridade do conhecimento científico contemporâneo é orientada pela necessidade de superação da fragmentação disciplinar e pela integração entre diferentes campos do saber. Segundo Houaiss, a palavra interdisciplinar refere-se à relação estabelecida entre duas ou mais disciplinas ou divisões do conhecimento (HOUAISS, 2025). O diálogo entre diferentes saberes fortalece a pesquisa, o educador e o educando. As diversas áreas do conhecimento podem interagir de maneira complementar, promovendo uma abordagem integrada, de cooperação e troca mútua de perspectivas sem a necessidade de fusão. O diálogo entre distintas áreas do saber fortalece a formação acadêmica e o desenvolvimento científico, amplia a atuação docente e estimula a reflexão crítica do discente.

O interdisciplinar não se realiza apenas no domínio da informação recíproca entre as disciplinas, quer dizer, no nível da permuta de informações entre duas organizações disciplinares. Porque as “condutas” das duas organizações permanecem independentes e não se alteram” (JAPIASSU, 1976. p. 118).

Destaca-se, ainda, a importância fundamental de estabelecer limites que garantam a autonomia de cada disciplina e preserve sua identidade enquanto possibilita a interação e consenso com outras áreas, promovendo um equilíbrio de interdisciplinaridade.

O que realmente importa, no diálogo interdisciplinar, aquilo que não somente é desejável, mas também indispensável, é que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais. Onde não houver independência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas (JAPIASSU, 1976, p.129).

O autor adverte, contudo, que o diálogo interdisciplinar requer equilíbrio e respeito à autonomia epistemológica de cada área do conhecimento. A interação ocorre de modo harmônico quando as disciplinas preservam sua identidade, contribuindo mutuamente para a produção de saberes mais abrangentes. Essa postura evita a dissolução dos campos específicos e favorece uma verdadeira interdependência científica, condição indispensável para o avanço do conhecimento. A interdisciplinaridade

atua na necessidade do resgate do ser em sua totalidade, da compreensão integral do indivíduo. Desafiando a ciência moderna, que eliminou o sujeito e fragmentou o conhecimento impondo barreiras, limitando uma visão mais abrangente do ser humano. Quanto mais específico seu objeto de estudo, mais conciso e impessoal (TRINDADE, 2008).

O pensamento interdisciplinar representa, portanto, um movimento de superação da compartmentalização típica da ciência moderna. Trindade (2008) destaca que a interdisciplinaridade resgata a integralidade do ser humano, reconhecendo a necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade — biológica, psíquica, social e cultural. A ciência moderna, ao privilegiar a especialização extrema, fragmentou a compreensão do real e afastou o sujeito do centro do conhecimento. A proposta interdisciplinar, ao contrário, busca recompor essa totalidade, favorecendo uma visão integrada dos fenômenos e restituindo à pesquisa e ao ensino o caráter humanista e reflexivo.

O sujeito como ser social não está isento de conflitos, quando não resolvido individualmente, seu conflito é levado para essas duas áreas do conhecimento; Psicologia e/ou Direito, essas ciências distintas, mas que trabalham para o mesmo fim, o indivíduo. Se por um lado temos a Psicologia contribuindo para a resolução de conflitos internos, por outro lado o profissional do Direito buscando fazer-se cumprir a Lei para cessão do litígio. Tanto a psicologia como o direito, trabalham para com o comportamento (SPADONI, 2021). O profissional de Direito lida diretamente com pessoas, seja clientes, testemunhas ou outros operadores do Direito, sua rotina está ligada com questões sociais delicadas, sendo as áreas criminal e família as mais conhecidas, no entanto o conhecimento sobre o comportamento e padrões humanos ajuda em relações do cotidiano, na coleta e interpretação de depoimento até a uma progressão de pena. Os laudos, por exemplo, são grandes auxiliadores do juiz na tomada de decisões.

A psicologia aplicada ao direito é uma relação entre a lei e o psíquico que cria uma ligação direta entre o sistema legal e a psicologia. “Podemos definir a psicologia jurídica como a ciência que vem estabelecer e descrever relações entre os processos mentais e comportamentos do homem em relação ao que é legal, que é justo, que está dentro do Direito” (SANTI, 2018, p.s/n). A atuação do psicólogo na área do direito é vasta, os setores mais conhecidos são as Varas Criminais, mas o trabalho do psicólogo não se limita somente a isso, ele pode atuar na mediação, ações trabalhistas,

acompanhamentos de egressos, até mesmo na autopsia psíquica, isso é uma pequena amostra do seu campo de atuação que é extenso e mostra sua importância para o judiciário (FRANÇA, 2004).

O psicólogo jurídico pode trabalhar na área de divórcio, guarda, alienação parental, vulnerabilidade social, interdição, medidas socioeducativa, execução penal e violência doméstica atuando na orientação ao judiciário nos dados psíquico e avaliações das características de personalidade, nas avaliações de condições intelectuais e emocionais, avaliações de periculosidades, testes e exames psicológicos. Pode atuar em perícias nas Varas do Trabalho, Família, Criminal e Infância e Juventude, assessorar na elaboração, formulação e execução de leis. Essas são algumas das atribuições do psicólogo no âmbito do Direito (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

A inserção da Psicologia no âmbito jurídico ocorreu de forma progressiva, consolidou-se ao longo dos anos como uma área essencial para a compreensão do comportamento humano no contexto legal. Embora a Psicologia já contribuisse com o sistema judiciário, sua atuação foi formalmente reconhecida com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que estabeleceu a presença do psicólogo na Comissão Técnica de Classificação. Essa comissão é responsável pela elaboração de programas individualizados de cumprimento de pena privativa de liberdade, assegurando que cada apenado receba uma abordagem adequada às suas necessidades específicas (BRASIL, 1984).

Além disso, em 20 de dezembro de 2000, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) reconheceu a Psicologia Jurídica como uma especialidade profissional, regulamentando sua atuação por meio da Resolução CFP nº 014/00. Essa normatização consolidou a presença do psicólogo em diferentes áreas do Direito, incluindo o sistema prisional, a mediação de conflitos e a avaliação psicológica de indivíduos envolvidos em processos judiciais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2000; SPADONI, 2021). Dessa forma, a Psicologia Jurídica passou a desempenhar um papel mais atuante na contribuição de seus saberes para o sistema judicial, contribuindo para uma abordagem mais humanizada, técnica e embasada na compreensão do comportamento humano.

O curso de Direito da UNICRUZ tem a preocupação em fomentar uma percepção em que o egresso seja capaz de atuar com protagonismo do futuro, “preocupado com a solução dos problemas sociais e compromissado com a vida dos cidadãos, sem, no entanto, abdicar a construção de uma

base sólida de conhecimentos” (PPC-DIREITO, 2019, p.26). A disciplina tem como objetivo capacitar os acadêmicos de Direito nos fundamentos da Psicologia Aplicada ao Direito, abordando seu desenvolvimento histórico, sua atuação na área jurídica e seu objeto de estudo. Busca também, fornecer embasamento teórico sobre psicopatologias que podem estar presentes em contextos jurídicos e como os mecanismos de defesa estão relacionados (PPC-DIREITO, 2019, p.171).

Relato de experiência

A metodologia qualitativa utilizada neste trabalho abrange um relato de experiência de estágio de prática pedagógica que se deu na disciplina de Psicologia aplicada ao Direito do curso de graduação da Universidade de Crua Alta-UNICRUZ, RS, realizado com a supervisão da docente responsável pela disciplina no segundo semestre de 2024 entre os meses de outubro a dezembro.

O curso de Direito da UNICRUZ, iniciou ainda na antiga Associação dos Professores de Cruz Alta (APROCRUZ) que em 1968, ano que foi constituída a Faculdade de Direito. Hoje, o curso atua com projetos de pesquisas e extensão através do Grupo de Pesquisa Jurídica em Direitos Humanos, Democracia e Cidadania (GPJUR), do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) que conta com unidades estabelecidas em outros municípios, do Núcleo de Atividades Complementares (NAC), do Núcleo de Trabalho e Conclusão de Curso (NTCC), do Núcleo de Estudos da OAB (NEO), do Balcão do Consumidor e do Núcleo Permanente de Estudos do ENADE (NUPEE), contribuindo assim para o aperfeiçoamento da formação do graduando. O estágio conta com carga horária de 30 horas em sala de aula, que é equivalente a 2 (dois) créditos. Todas as atividades do discente são supervisionadas pelo professor da disciplina. O estágio de docência dá-se em conformidade com as diretrizes de seu Regulamento, segundo as atividades desenvolvidas, como podemos observar no artigo 3º:

Art. 3º. Considera-se estágio de docência, a participação dos discentes regularmente matriculados no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e demais programas de pós-graduação Stricto Sensu, em atividades didático-pedagógicas de disciplinas dos cursos de graduação da Universidade de Cruz Alta e demais instituições com programas associados, relacionadas a seguir:
I. Preparar, acompanhar e ministrar aulas teóricas e/ou práticas.
II. Elaborar material didático. III. Auxiliar e acompanhar a elaboração,

aplicação e correção de avaliações de ensino-aprendizagem. IV. Acompanhar as atividades dos acadêmicos monitores de disciplinas da graduação (UNICRUZ, 2015).

A disciplina escolhida para o estágio foi a disciplina de Psicologia aplicada ao Direito, que foi ministrada para um grupo de 10 alunos, jovens, com idades diversas. No primeiro momento, foi observado a professora titular da disciplina em atividade, sua interação e dinâmica em sala envolvia todo o grupo que se mantinham atento e curioso. Notou-se também, que a grande maioria dos jovens alunos eram também trabalhadores, que dividiam seu tempo entre trabalho e estudos. Esses jovens trabalhavam durante o dia e dedicavam-se aos estudos no período noturno. No segundo momento do estágio em sala, foi a apresentação dos aulos.

As aulas ministradas pela mestrandona foram nos seguintes temas: Conceito da perícia em saúde mental; Bases legais da perícia; Classificação das perícias; Áreas de aplicação de acordo com a Vara; Depoimento sem danos (DSD); Perícia no caso de violência sexual; Falsas memórias; Características de crianças vítimas de violência sexual; Características de agressor sexual; Direito Trabalhista; Saúde Mental e Trabalho; Fatores de vulnerabilidade para transtornos mentais; Assédio Moral; Compreendendo o Assédio Moral; Assédio Psicológico e Assédio Moral; Principais Ocorrência de Assédio Moral no ambiente de trabalho; Manifestações de Assédio segundo o Gênero; Principais Danos à Saúde Mental; Assédio Sexual; Características do Assédio Sexual; Assédio Sexual por Intimidação; Assédio Sexual por Chantagem; O Ciclo do Assédio Sexual; Dano Psíquico; Perícia Psicológicas nos casos de Danos Psíquico; Intoxicação por Metais Pesados; Hidrargirismo – Intoxicação por Mercúrio; Chumbo e Manganês.

Para a elaboração das aulas, foi utilizada relevante bibliografia disponível sobre o tema, permitindo uma fundamentação teórica robusta para a abordagem do conteúdo. Pensando no perfil desse aluno trabalhador, o planejamento pedagógico teve como foco a construção do conhecimento crítico e aplicado, possibilitando ao aluno uma compreensão clara sobre o tema de forma dinâmica. O objetivo geral foi identificar os fundamentos, a classificação e as etapas da perícia psicológica, enfatizando suas bases legais e suas aplicações nos diversos contextos jurídicos. Já os objetivos específicos incluíram: Explicar o conceito de perícia psicológica e sua relevância no sistema jurídico; Classificar os tipos de perícia de acordo com suas finalidades e aplicações judiciais; Analisar as bases legais que regulamentam a atuação dos psicólogos como peritos; Identificar as áreas de aplicação da perícia psicológica de acordo com as Varas judiciais (criminal,

cível, família, etc.); Descrever como é realizada a perícia nos casos de violência sexual; Explicar o conceito de direito trabalhista; Classificar os tipos de Assédios; Analisar manifestações de assédio segundo o gênero; Identificar as principais ocorrências de assédio moral no ambiente de trabalho; Compreender os danos causados à saúde mental do trabalhador; Compreender o ciclo do assédio sexual; Compreender os danos psíquico do assédio sexual no ambiente laboral e Reconhecer as características de intoxicação por metais pesados.

Para garantir um aprendizado dinâmico e interativo, as aulas foram conduzidas por meio de métodos de ensinos que combinou diferentes estratégias pedagógicas. Foram utilizados slides com elementos visuais dinâmicos, o que facilitou a assimilação do conteúdo, além de contribuir para momentos de fixação com a exibição de breves documentários. A metodologia também incluiu, discursões e debates baseados em filmes e casos reais, o que incentivou a reflexão crítica e a aplicação dos conceitos estudados na prática. A abordagem adotada favoreceu um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os alunos puderam compartilhar experiencias pessoais, levantar questionamentos e contribuir com diferentes perspectivas. Essa troca de ideias enriqueceu o tema abordado e também fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem trazendo o conhecimento de forma dinâmica e aplicável à futura atuação dos profissionais do direito.

Considerações finais

A experiência de estágio relatada neste artigo a centralidade da formação pedagógica na constituição da identidade docente no ensino superior. A prática de ensino vivencia demonstrou que a docência universitária envolve um processo contínuo de reflexão, interação e adaptação, no qual a construção do conhecimento emerge da relação entre educadores, discentes e o contexto social. O estágio possibilitou compreender que a sala de aula constitui espaço de transformação recíproca, em que os papéis de ensinar e aprender se articulam de modo dialógico, favorecendo a formação crítica e humanizadora.

A interdisciplinaridade destacou-se como eixo estruturante da experiência. A articulação entre Psicologia e Direito ampliou o horizonte de compreensão dos acadêmicos e contribuiu para a problematização de questões complexas da prática jurídica, como violência, assédio, dano psíquico e saúde mental no trabalho. Esse exercício interdisciplinar mostrou-

se fundamental para a construção de uma formação comprometida com a integridade do ser humano, aproximando o saber técnico das dimensões éticas, sociais e culturais da atuação profissional.

Do ponto de vista pedagógico, o estágio evidenciou a relevância de metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes. Estratégias como debates, estudos de caso e análise de documentários favorecem o engajamento discente, incentivaram a reflexão crítica e fortaleceram o processo de aprendizagem colaborativa. Esse resultado corrobora a concepção de educação como prática social e dialógica, conforme defendem Freire (1987, 1996), Tardif (2014) e Rossato (2002), que situam a docência como prática transformadora sustentada pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento.

Além dos aprendizados acadêmicos, a experiência possibilitou à mestrandona integrar teoria e prática, exercitando competências essenciais à docência universitária, como planejamento pedagógico, gestão da sala de aula, avaliação de estratégias didáticas e adequação dos conteúdos ao perfil dos estudantes. Esse percurso evidenciou que a construção do docente demanda formação permanente, abertura ao diálogo interdisciplinar e comprometimento com a missão institucional da universidade, orientada à produção e socialização de saberes qualificados (UNICRUZ, 2023).

Em símbolo, o estágio de docência cumpriu o propósito de fortalecer a identidade profissional em construção, permitindo que a prática pedagógica fosse experimentada, refletida e aprimorada. A experiência reafirma que a docência no ensino superior se configura como processo vivo, histórico e socialmente situado, cuja efetividade depende da capacidade do professor em articular conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e valores humanos.

Referências

BRASIL. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 03 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. 1992. Conselho Federal de Psicologia. Portal da Transparência. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/atribuicoes-profissionais-do-psicologo-no-brasil/>. Acesso em: 03 fev. 2025

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CPF nº014/00 de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2000_14.pdf Acesso em: 03 jan. 2025.

FRANÇA, Fátima. Reflexões sobre psicologia jurídica e seu panorama no Brasil. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 73-80, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaissen/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#2. Acesso em: 03 fev. 2025.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ROSSATO, Ricardo. Século XXI: Saberes em construção. Passo Fundo: UPF, 2002.

SANTI, Liliane. Atribuições do psicólogo jurídico e do psicólogo terapeuta. JUSBRASIL, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/atribuicoes-do-psicologo-juridico-e-do-psicologo-terapeuta/648417369>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SPADONI, Lila. A Psicologia realmente aplicada ao Direito. 3^a ed. São Paulo, 2021. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2014.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. O que é interdisciplinaridade, v. 2, p. 71-89, 2008. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/35/2019/03/texto_interdisciplinaridade_novo_olhar_ciencias_trindade.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. Ementa da Disciplina Docência no Ensino Superior. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/estrutura-curricular-mestrado-humanas/#mestrado>. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2023/08/PDI_UNICRUZ_2023_2027.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. PPC-Direito, Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/PPC-Direito-2019.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. Regulamento da disciplina de docência no ensino superior. 2015. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/14743.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

Capítulo 2

O trabalho voluntário enquanto ferramenta de auxílio à promoção da cidadania

Greice Lopes Cezar
Michelle Dal Berto Sasso
Mara Andréa Kai Bellini

Considerações iniciais

A prática do trabalho voluntário tem se destacado como uma das formas mais eficazes de engajamento social, desempenhando um papel crucial no fortalecimento das comunidades e na promoção de valores como solidariedade, empatia e cooperação. Em um contexto onde as desigualdades sociais são desafios persistentes, o voluntariado emerge como uma ferramenta capaz de mobilizar indivíduos para ações que não apenas beneficiam grupos específicos, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. A cultura do voluntariado, ao incentivar a participação em iniciativas que visam ao bem comum, reforça o sentido de pertencimento e responsabilidade social, aspectos essenciais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Partindo dessa premissa, o presente artigo se propõe a investigar o seguinte problema de pesquisa: o trabalho voluntário pode ser efetivamente empregado como uma ferramenta para promover a cidadania? O objetivo geral do estudo é analisar como o voluntariado pode ser utilizado de forma eficaz para fomentar a cidadania, contribuindo para o fortalecimento do tecido social, a formação de cidadãos mais conscientes e engajados e o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas.

Para atingir esses objetivos, a metodologia adotada neste artigo é de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender profundamente os conceitos de cidadania e trabalho voluntário, bem como de explorar as interações entre essas práticas e os resultados sociais que elas podem gerar. A revisão bibliográfica permite o levantamento e análise de estudos já realizados sobre o tema, fornecendo uma base teórica sólida para a

discussão e corroborando a hipótese de que o voluntariado, quando bem estruturado, pode ser uma poderosa ferramenta de promoção da cidadania.

O artigo está estruturado de modo a abordar cada um dos objetivos específicos em seções distintas. Primeiramente, será explicado o conceito de cidadania, com ênfase em suas dimensões políticas, sociais e culturais, destacando sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade participativa e inclusiva. Em seguida, o trabalho voluntário será definido e analisado em termos de seus benefícios para a promoção da cidadania, evidenciando como essa prática contribui para o engajamento dos indivíduos em ações coletivas e para a construção de comunidades mais inclusivas.

Discussões sobre desigualdade social e a necessária busca pela cidadania e desenvolvimento social

De acordo com Souza (2006), para enfrentar de maneira eficaz os desafios práticos do cotidiano, é essencial primeiro obter uma compreensão teórica clara dos problemas, entendendo sua lógica interna e profunda. Nesse viés, é preciso especificar as lutas sociais no Brasil contemporâneo, identificando a desigualdade social como a principal contradição a ser abordada, visto todas as mazelas sociais, incluindo o atraso econômico, decorrem dessa desigualdade.

Nesse viés, é importante compreender a realidade social do Brasil, um país marcado pela desigualdade, o que, muitas vezes, é uma das barreiras ao acesso da cidadania e de condições sociais mais inclusivas. De acordo com Souza (2006), para entender essa desigualdade, é preciso desconstruir paradigmas anteriores, como o “personalismo/patrimonialismo”, que explica a desigualdade social no Brasil como resultado de um “capital social de relações pessoais”. Para o autor, essa visão negligencia os aspectos estruturais e institucionais que moldam a sociedade, argumentando que essas interpretações simplificam a realidade social, reproduzindo o senso comum de maneira superficial e sem a profundidade analítica necessária.

Portanto, Souza (2006) critica a “explicação economicista” da desigualdade brasileira, que reduz essa questão complexa a variáveis puramente econômicas, como renda, saneamento ou infraestrutura. Essa abordagem, cada vez mais presente no debate público, ignora aspectos fundamentais não-econômicos da desigualdade, como a ausência de autoestima, reconhecimento social, aprendizado familiar de papéis sociais

básicos e a reprodução de um grupo socialmente marginalizado. O autor argumenta que essa visão simplifica a realidade ao pressupor que todos os indivíduos possuem uma estrutura psicosocial semelhante, e que as diferenças econômicas são meramente fruto de azar. Em consequência, as soluções propostas para a pobreza tendem a ser superficiais, como a liberação de crédito ou acesso a educação, ignorando a profundidade e a complexidade das desigualdades sociais.

Nesse viés, comprehende-se que a desigualdade deve ser vista a partir de múltiplos fatores e não apenas econômicos. Por isso deve se partir de uma desigualdade que é sociocultural, ou seja, que contempla outros fatores além da questão econômica. Isso se deve ao fato de que a desigualdade não se manifesta apenas em termos de recursos financeiros ou acesso a bens materiais, mas também em aspectos relacionados à dignidade, ao reconhecimento social, e à capacidade de participação plena na vida em sociedade. Esses aspectos socioculturais são fundamentais para compreender a verdadeira extensão e impacto da desigualdade e, consequentemente, as barreiras de acesso à cidadania.

De acordo com Campello et. al. (2018), no contexto brasileiro e em outros países com uma significativa parcela da população vivendo em situação de pobreza, o uso exclusivo de instrumentos que medem a desigualdade a partir de questões de renda é inviável para a compreensão do cenário do local. Isso se deve a dois fatores principais: 1) esses instrumentos, em sua grande maioria, não conseguem captar a realidade das camadas de renda mais baixa, o que faz com que os pobres permaneçam excluídos das estatísticas sobre desigualdade ou sejam generalizados em uma abordagem ampla; 2) o grau de exclusão que enfrentam não se limita à falta de acumulação de riqueza, mas inclui também a exclusão quase total do acesso a direitos, bens e serviços fornecidos pela sociedade em geral. Dessa forma, pensar a desigualdade deve ir além de questões que envolvem percepções econômicas.

Considerando esse cenário, quando se falam de desigualdades, deve ser pensado o amplo contexto de exclusão e marginalização que determinadas pessoas estão submetidas. Nessa situação, essas pessoas não tem o mesmo acesso a direitos e oportunidades sociais que outras, demonstrando uma estrutura social desigual e excludente. Dessa forma, ao não alcançarem direitos e oportunidades, acabam não exercendo sua cidadania, visto que ficam à margem da sociedade.

Quando se fala em cidadania, é preciso compreender, também, o seu significado. Bobbio (2004) discute a cidadania como um conceito em evolução histórica, relacionando-a à conquista de direitos civis, políticos e sociais pelos indivíduos ao longo do tempo. Para ele, a cidadania é composta por três dimensões principais: os direitos civis, que incluem as liberdades individuais fundamentais, como a liberdade de expressão e o direito à igualdade perante a lei; os direitos políticos, que se referem à participação ativa na vida política, como o direito de votar e ser votado; e os direitos sociais, que abrangem o acesso a bens essenciais, como educação, saúde e trabalho, necessários para a plena realização da cidadania. Bobbio enfatiza que a cidadania é um processo dinâmico e em constante expansão, influenciado por mudanças sociais, políticas e econômicas, e que a conquista de novos direitos é essencial para a promoção da justiça social e a construção de uma cidadania plena e inclusiva.

Em sua obra “Política”, Aristóteles (1985) apresenta uma definição de cidadania e delinea quem poderia ser considerado cidadão na sociedade da época. Para ele, ser cidadão significava possuir o poder de participar ativamente das decisões coletivas e dos assuntos públicos da polis, ou seja, da cidade-Estado. No entanto, a igualdade no status de cidadão era restrita a um grupo seletivo de homens livres, excluindo deliberadamente mulheres, escravos e estrangeiros. Embora essa concepção de cidadania fosse extremamente excludente, Aristóteles reconhece que a cidadania clássica trouxe uma dimensão política fundamental, influenciando todos os aspectos da vida na polis. O cidadão, assim, seria aquele que partilha os privilégios da cidade, sendo, portanto, um indivíduo que exerce ativamente seus direitos e deveres políticos. Essa concepção reflete uma cidadania ativa, embora seu exercício estivesse estritamente vinculado à condição de ser um homem livre, destacando as limitações e exclusões inerentes ao conceito de cidadania na antiguidade.

Para Arendt (2002; 2002a), a cidadania transcende o mero cumprimento de deveres ou o exercício de direitos legais, sendo concebida como a capacidade de participação ativa na esfera pública. A autora entende a cidadania como a inserção do indivíduo em um corpo político, dotado da capacidade de julgar, debater e agir coletivamente em assuntos de interesse comum. Sendo assim, a “ação” e a “fala” são elementos centrais da cidadania, manifestando-se quando os indivíduos se engajam no discurso e na ação política, contribuindo para a formação e manutenção de um espaço público onde a liberdade e a pluralidade são preservadas. A verdadeira cidadania se exerce, portanto, na esfera pública, onde os

cidadãos se expressam livremente, deliberam sobre questões políticas e agem conjuntamente para influenciar as decisões que moldam a sociedade.

Arendt (2002) diferencia a vida privada da vida pública, enfatizando que a cidadania está enraizada na participação ativa na vida pública, na qual os indivíduos se tornam visíveis e reconhecidos como iguais entre seus pares. Portanto, para a autora, a cidadania é uma prática realizada no espaço público, onde os cidadãos compartilham o poder e a responsabilidade de moldar o destino coletivo, promovendo a liberdade e a dignidade humana.

Considerando essas definições, a cidadania não se limita ao simples exercício de direitos legais, mas envolve, de maneira fundamental, a participação ativa na vida pública e o engajamento em ações coletivas que impactam tanto a vida individual quanto a vida em sociedade. A cidadania implica, portanto, não apenas a fruição de direitos, mas também a responsabilidade de participar dos processos decisórios que moldam a esfera pública. É por meio desse engajamento que os cidadãos contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as vozes de todos possam ser ouvidas e consideradas.

Contudo, as desigualdades sociais, econômicas e culturais frequentemente atuam como barreiras significativas ao pleno exercício da cidadania, silenciando vozes e limitando o engajamento social. Em contextos de profunda desigualdade, como mencionado por Souza (2006), muitos indivíduos e grupos encontram-se marginalizados, com acesso restrito aos recursos e oportunidades necessários para participar efetivamente da vida pública. A falta de educação de qualidade, a precariedade das condições de vida, e a ausência de espaços inclusivos para o debate público contribuem para a exclusão de grandes parcelas da população, perpetuando um ciclo de alienação e desengajamento.

Essas barreiras estruturais não apenas impedem que todos os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, mas também comprometem a legitimidade e a representatividade das decisões políticas. Quando apenas um segmento privilegiado da sociedade tem voz ativa, as políticas públicas tendem a refletir os interesses desse grupo, aprofundando ainda mais as desigualdades existentes. Portanto, para que a cidadania possa ser exercida em sua plenitude, é imprescindível que se combatam as desigualdades sociais, econômicas e culturais, garantindo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição, tenham a oportunidade de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse contexto, é crucial reconhecer que o trabalho voluntário pode desempenhar um papel fundamental como uma ferramenta adicional para promover e fortalecer o exercício da cidadania. O voluntariado, ao incentivar a participação ativa dos indivíduos em atividades comunitárias e sociais, oferece uma via prática para a inclusão social e para o engajamento cívico, especialmente em ambientes onde as desigualdades estruturais criam barreiras ao pleno exercício dos direitos de cidadania. Tema que será melhor abordado a seguir.

O trabalho voluntário como ferramenta ao estímulo da cidadania

De acordo com Souza e Lautert (2008), o trabalho voluntário tem crescido continuamente ao longo do tempo e em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional do Voluntariado para incentivar ainda mais essa prática. No entanto, o aumento do voluntariado não se deve apenas a essa iniciativa, pois tanto no Brasil quanto na ONU, outros documentos foram publicados para promover a participação em atividades voluntárias, com o objetivo de fomentar a solidariedade e fortalecer a cidadania.

Além disso, os autores aludem:

Apresentar uma definição exata que descreva totalmente o trabalho voluntário não é uma tarefa fácil, pois do mesmo modo que o trabalho remunerado, o voluntariado abrange uma complexa esfera de atividades. Todavia, diferentemente do primeiro, o trabalho voluntário não possui um sistema de classificação padronizado que oriente sua categorização e definição. Apesar dessa dificuldade, pode-se definir o trabalho voluntário como sendo qualquer atividade onde a pessoa oferta, livremente, o seu tempo para beneficiar outras pessoas, grupos ou organizações, sem retribuição monetária. Pelos conceitos de trabalho voluntário utilizados na maioria dos estudos sobre o tema, é possível destacar algumas convergências, entre eles: as ações estão direcionadas às comunidades ou às pessoas mais carentes do que o voluntário, onde está implícita a solidariedade. Outro ponto em comum é a doação do tempo livre, o que supõe a sua gratuidade, pois sua realização não envolve a remuneração financeira (SOUZA; LAUTERT, 2008, p. 372).

Uma perspectiva crítica do voluntariado o caracteriza como um fenômeno assistencialista, ligado a motivações religiosas e à tentativa de aliviar consciências culpadas, além de ser visto por alguns como um ato de autopromoção e vaidade. Contudo, observa-se uma crescente tendência

na sociedade que aponta para uma transformação do voluntariado, que estaria deixando para trás essa abordagem assistencialista, sendo substituída por princípios éticos, orientados pelos conceitos de solidariedade e pela organização da sociedade civil, dentro do que é conhecido como o terceiro setor (CALDANA; SOUZA; CAMILOTO, 2012).

O terceiro setor refere-se a um conjunto de instituições privadas sem fins lucrativos, dedicadas à promoção de ações sociais voltadas para causas específicas ou atividades filantrópicas. O termo é utilizado para diferenciar essas organizações da esfera governamental, conhecida como Primeiro Setor, e do setor privado lucrativo, denominado Segundo Setor. Originado nos Estados Unidos, onde, desde a era colonial, surgiram centros de caridade e associações comunitárias, o terceiro setor abrange Organizações Não Governamentais (ONGs), fundações, entidades benéficas, fundos comunitários, e associações de moradores, entre outras entidades (BRASIL ESCOLA, 2024).

O terceiro setor tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento de competências interpessoais essenciais para o sucesso organizacional no segundo setor. À medida que as empresas reconhecem o potencial desse setor, cresce o interesse em estabelecer parcerias com ONGs, com o objetivo de reduzir custos de capacitação e melhorar sua imagem institucional. Essas parcerias podem ocasionar mudanças na estrutura organizacional das ONGs, exigindo uma compreensão aprofundada dos mecanismos de gestão implementados e das realidades locais em que essas instituições operam. A profissionalização das ONGs também implica na politização dos profissionais e voluntários envolvidos, promovendo uma reflexão crítica sobre seu papel e posicionamento. A diversidade de perfis entre os voluntários, que varia desde aqueles interessados em apoiar as atividades cotidianas até aqueles com projetos próprios voltados às demandas da instituição, demanda uma gestão que transcendente a racionalidade e a eficiência, valorizando a diversidade e fomentando o comprometimento e a visão crítica dos voluntários que se engajam nas atividades da instituição (CALDANA; SOUZA; CAMILOTO, 2012).

Nesse viés, comprehende-se que o trabalho desenvolvido voluntariamente, em instituições como as ONGs, pode ser uma forma de potencializar que a cidadania seja estimulada e impacte a sociedade positivamente, principalmente para as pessoas que são atendidas por projetos sociais. Nesse viés, o trabalho voluntário pode ser configurado como uma forma eficaz de promover a cidadania para pessoas vulneráveis,

pois ele atua como um agente de transformação social que vai além do assistencialismo.

Segundo Corrêa Filho (2021), o voluntariado não apenas supre as lacunas deixadas pelo Estado, especialmente em um contexto de neoliberalismo que reduz as ações sociais, mas também fomenta uma cultura ativa de direitos humanos. Ao engajar-se em atividades voluntárias, os indivíduos e as comunidades vulneráveis têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica e participativa, que lhes permite compreender e reivindicar seus direitos.

Além disso, o voluntariado desempenha um papel crucial na politização e no empoderamento das pessoas vulneráveis, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao se aproximar das realidades concretas de exclusão, o voluntariado possibilita uma integração maior entre os voluntários e as comunidades, promovendo uma solidariedade crítica que não se limita a meros atos assistenciais, mas que busca transformar as estruturas sociais que perpetuam a vulnerabilidade (Corrêa Filho, 2021). Portanto, o voluntariado, quando orientado de forma crítica e contextualizada, torna-se uma ferramenta poderosa para a promoção da cidadania, proporcionando às pessoas vulneráveis os meios necessários para lutar por uma vida digna e pela efetivação de seus direitos.

Dessa forma, o voluntariado, ao promover a inclusão social e fortalecer a participação ativa nas questões comunitárias, estabelece uma relação direta com a promoção da cidadania das pessoas em situação de vulnerabilidade e na margem da sociedade. Ao oferecer oportunidades para que esses sujeitos se envolvam em atividades coletivas, o voluntariado não apenas supre necessidades imediatas, mas também capacita esses indivíduos a exercerem seus direitos, desenvolvendo uma consciência crítica da sociedade em que vivem.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, foi explorado o trabalho voluntário e sua relevância como ferramenta para a promoção da cidadania, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Inicialmente, abordou-se o conceito de cidadania, destacando suas dimensões políticas, sociais e culturais, conforme discutido por teóricos como Bobbio, Aristóteles e Arendt.

Em seguida, o trabalho voluntário foi analisado não apenas como uma prática assistencialista, mas como um agente transformador que

fomenta a participação ativa e a inclusão social. A evolução do voluntariado para uma abordagem mais crítica e ética, alinhada com os princípios do terceiro setor, foi também discutida, ressaltando sua capacidade de promover o desenvolvimento de competências interpessoais e o engajamento cívico.

No que diz respeito ao problema de pesquisa - se o trabalho voluntário pode ser efetivamente empregado como uma ferramenta para promover a cidadania - os argumentos apresentados ao longo do artigo sugerem que o voluntariado, quando estruturado de maneira crítica e contextualizada, transcende o assistencialismo e contribui significativamente para a construção de uma cidadania ativa. Ao oferecer às pessoas vulneráveis oportunidades para desenvolver uma consciência crítica e participativa, o voluntariado promove o empoderamento dessas comunidades, possibilitando que elas compreendam e reivindiquem seus direitos.

Assim, conclui-se que o voluntariado desempenha um papel crucial na promoção da cidadania para indivíduos em situação de marginalização. Ele não apenas preenche lacunas deixadas pelo Estado, especialmente em um contexto neoliberal, mas também fortalece a coesão social e a participação ativa, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O voluntariado, quando bem orientado, pode ser uma ferramenta poderosa para capacitar indivíduos, promover a justiça social e fomentar a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de participar ativamente na definição dos rumos coletivos. No entanto, o impacto positivo dessa prática é amplificado quando existem mecanismos institucionais e políticas públicas que incentivam a participação voluntária, como ações que reconhecem e valorizam esse trabalho, bem como programas de formação que capacitam os voluntários a atuarem de forma mais engajada.

Referências

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

ARISTÓTELES. **Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília,

1985.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL ESCOLA. **Terceiro Setor**: O terceiro setor da sociedade. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/terceiro-setor.htm>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CALDANA, Adriana Cristina Ferreira; SOUZA, Lícia Barcelos de; CAMILOTO, Cláudio Márcio. Sentidos das ações voluntárias: desafios e limites para a organização do trabalho. **Psicologia & Sociedade**; v. 24, n. 1, p. 170-177, 2012.

CAMPELLO, Tereza. et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 3, p. 54–66, 2018.

CORRÊA FILHO, Cláudio Renan. O papel do voluntariado na emancipação em direitos humanos de comunidades vulneráveis. **Revista De Ciências Jurídicas E Sociais - IURJ**, v. 2, n. 3, 2021.

SOUZA, Jessé. Para compreender a desigualdade brasileira. **Teoria e cultura**, v. n. 2, p. 83-100, 2006.

SOUZA, Luccas Melo de; LAUTERT, Liana. Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde de idosos. **Rev Esc Enferm USP**, v. 42, n. 2, p. 371–377, 2008.

Capítulo 3

O estágio no ensino superior para a formação docente: um relato de experiência

Luana Santos Ribeiro
Denice Sousa Andrade
Valeska Martins

Considerações iniciais

A abordagem deste estudo se destina a relatar e refletir a prática docente de estágio curricular na disciplina eletiva de Docência no Ensino Superior, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS- Mestrado Acadêmico) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Conforme a ementa, a disciplina objetiva preparar os mestrandos, futuros docentes, para atuar na educação universitária superior a partir dos eixos norteadores: ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e produzir conhecimentos, na perspectiva interdisciplinar e de metodologias ativas.

Masetto (2020) destaca que a competência pedagógica possibilita ao professor universitário atuar como mediador e ao estudante assumir o protagonismo de sua formação, em uma relação de coparticipação no processo educativo. Assim, considera-se competente o profissional que, diante de situações reais e específicas de sua área, consegue mobilizar de forma integrada, ágil e adequada, seus recursos pessoais para alcançar soluções eficazes.

Diante disso, a problemática deste estudo está centrada em identificar de que forma o docente pode contribuir na formação do aluno? Dessa forma, objetivou-se, a partir de uma abordagem qualitativa, investigar a forma como o docente pode contribuir na formação dos estudantes. Os cursos escolhidos para a realização do estágio foram os de graduação de Administração e Ciências Contábeis da Unicruz, cuja disciplina ministrada foi a de Finanças Corporativas, durante o segundo (2º) semestre de 2024.

Este estudo está organizado em três sessões. A primeira concentra-se na abordagem dos aspectos teóricos e metodológicos da docência

universitária, do plano de desenvolvimento institucional (PDI), bem como as diretrizes curriculares dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, onde ocorreu a prática de estágio. A segunda sessão trata especificamente do relato de experiência da estagiária na turma do quarto (4º) semestre dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, quanto à atuação como docente da disciplina de Finanças Corporativas. E, finaliza com as considerações sobre a importância da experiência do estágio docente no ensino superior na formação de profissionais.

Docência universitária

Faz-se oportuno compreender o papel dos programas *stricto sensu* na formação docente, iniciando-se pelas considerações acerca da docência no ensino superior, conforme o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB). Em seu artigo 66, a LDB estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 72). Dessa forma, a organização e a condução do processo formativo ficam sob responsabilidade desses programas, sem que haja, segundo o referido artigo, uma intervenção direta da legislação em sua estrutura ou metodologia. Essa “autonomia” conferida aos programas *stricto sensu*, entretanto, evidencia a limitada preocupação normativa quanto à necessidade de uma formação específica para a docência no ensino superior.

No âmbito das políticas públicas, observa-se a inexistência de uma exigência específica de formação voltada aos professores do ensino superior que contemple os saberes próprios da docência. Essa lacuna abrange conhecimentos essenciais relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo aspectos como avaliação, planejamento e condução das aulas em suas múltiplas dimensões (SOARES; CUNHA, 2010).

Soares e Cunha (2010) destacam que diversos estudos e pesquisas realizados no Brasil apontam que a identidade docente do professor universitário é construída a partir de múltiplas experiências, como as vivências familiares, a influência de antigos professores, o aprendizado autodidata, as interações com colegas e o retorno dos estudantes. Esses trabalhos convergem ao reconhecer a necessidade de programas institucionais voltados à formação continuada dos docentes do ensino

superior, considerando a lacuna existente em sua formação acadêmica inicial. As pesquisas analisam esse fenômeno e propõem alternativas para a formação continuada, como o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, a pesquisa-ação e a tutoria de professores experientes aos iniciantes, favorecendo o compartilhamento e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A partir disso, Soares e Cunha (2010) ressaltam que disciplinas como Pedagogia, Didática Especial e Ensino Superior constituem espaços de grande relevância para a formação do professor universitário. Essas disciplinas devem ser incorporadas ao currículo de todos os programas de pós-graduação. De acordo com o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS – Mestrado Acadêmico) da Universidade de Cruz Alta, a disciplina de Docência no Ensino Superior constitui-se como componente formativo fundamental para o desenvolvimento das competências pedagógicas do futuro professor universitário.

Essa disciplina busca aproximar o discente da prática docente, contribuindo para a construção de saberes didáticos e para a compreensão crítica do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação superior. Conforme as diretrizes do programa, o estágio de docência possui carga horária total de trinta (30) horas, correspondentes a dois (2) créditos, e envolve a participação ativa dos discentes em atividades didático-pedagógicas, tais como a preparação, o acompanhamento e a ministração de aulas teóricas e práticas, a elaboração de material didático, o auxílio na construção e aplicação de instrumentos de avaliação e o acompanhamento de acadêmicos monitores nas disciplinas de graduação.

Ainda conforme o regulamento cabe ao discente elaborar o plano de atividades em conjunto com o professor supervisor, observando os critérios definidos institucionalmente; desenvolver com ética e responsabilidade as ações previstas; e apresentar um relatório final de estágio para fins de homologação dos créditos e registro acadêmico. Dessa forma, a disciplina configura-se como espaço essencial de articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre o papel docente e o aprimoramento profissional no âmbito da educação superior.

Sendo assim, ensinar exige a articulação ampla e complexa de diferentes saberes, que podem ser formalizados sob perspectivas teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Tais conhecimentos são indispensáveis, pois a prática docente envolve inúmeros fatores, como

a forma de compreender e analisar as próprias práticas educativas, integrar distintos saberes no ato de ensinar e lidar com o inesperado ou o desconhecido (CRUZ, 2017).

Nesse contexto, à luz das discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se que o ofício de ensinar demanda o domínio do conteúdo, mas não se limita a ele. As sistematizações a respeito dos conhecimentos necessários ao professor abrangem diversos saberes, incluindo aqueles ligados à especificidade didática. Entretanto, a síntese desses saberes constitui a própria essência da didática, englobando o que ela representa, envolve e realiza (CRUZ, 2017).

A competência pedagógica permite ao professor universitário assumir seu papel de mediador e ao estudante o de protagonista de sua própria formação, estabelecendo uma parceria de coparticipação no processo educativo. Dessa forma, entende-se por profissional competente aquele que, diante da necessidade de intervir em uma situação real e específica de sua área, é capaz de mobilizar, de maneira sinérgica, rápida e adequada, um conjunto de recursos pessoais que lhe possibilitem alcançar a solução com êxito (MASETTO, 2020).

Ferreira (2022) destaca que para alcançar melhores resultados no ensino superior, é fundamental produzir novos conhecimentos aliados ao compromisso de formar e desenvolver profissionalmente os professores universitários. Esses profissionais desempenham papel essencial nos processos de transformação das universidades e das sociedades em que atuam. Nesse sentido, é necessário superar a visão de que o conhecimento específico é o principal pilar da docência.

A construção do conhecimento, para o professor universitário, deve ser contínua e permanente, pois é por meio dela que poderá demonstrar aos seus alunos a importância da atualização constante. Diante das demandas e oportunidades impostas pela globalização e pelos avanços das tecnologias de comunicação e informação, o professor assume o papel de educador, cuja função vai muito além do domínio de sua área específica (FERREIRA, 2022).

Freire (2018) destaca que a prática docente crítica envolve refletir sobre o que se faz e como se faz, em um movimento constante entre ação e reflexão. O saber que surge de uma prática espontânea, sem método, é válido, mas limitado, pois carece de rigor. O verdadeiro “pensar certo” não é algo pronto, nem dado por intelectuais distantes, mas deve ser construído pelo próprio futuro educador em diálogo com seu professor formador.

Outro saber essencial à experiência educativa refere-se à sua própria natureza. Como professor, é importante atuar com clareza, compreendendo as diferentes dimensões que compõem a prática docente, pois esse conhecimento traz maior segurança ao desempenho profissional (FREIRE, 2018). Nesta perspectiva, para desenvolver um trabalho didático-pedagógico alinhado à realidade em que está inserido, o professor precisa ser crítico e perspicaz, estimulando seus alunos de forma sutil, para que percebam o valor da reflexão (FERREIRA, 2022).

Souza, Gardin e Lauxen (2021) enfatizam que refletir sobre o papel do docente no ensino superior exige compreender sua atuação como um processo orientado para a execução de ações voltadas ao alcance de resultados planejados. Para isso, é fundamental resgatar a dimensão reflexiva da prática profissional, permitindo identificar as dificuldades enfrentadas e reinventar intervenções pedagógicas.

Essas intervenções devem propiciar autonomia e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, para que um professor incentive a criticidade, é necessário que o docente do ensino superior desenvolva sua própria capacidade reflexiva, pois, sem essa reflexão, a atuação limita-se apenas ao cumprimento de regras e à obtenção de resultados específicos (SOUZA; GARDIN E LAUXEN, 2021).

Sendo assim, necessita agir com ética, como formador de opinião; manter um vocabulário adequado; refletir constantemente sobre sua prática; valorizar a cultura de seus alunos; conhecer profundamente seu campo de atuação e, sobretudo, criar condições para que seus estudantes se apropriem do conhecimento de maneira crítica, tornando-se protagonistas na construção de seu próprio saber (FERREIRA, 2022).

Plano de desenvolvimento institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de Cruz Alta comprehende o período de atividades de 2023 a 2027 e, foi aprovado pela Resolução do Conselho Universitário Nº 22/2023, de 30 de agosto de 2023. O PDI reflete o posicionamento da Unicruz, a partir dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, envolvendo os docentes, discentes, técnicos-funcionais e comunidade externa.

A Universidade de Cruz Alta é caracterizada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e suas inter-relações em cada área do conhecimento e entre elas. Para isso, o Plano prevê e formaliza um conjunto

de ações que orientam o cotidiano da instituição, baseado em sua trajetória e na execução de sua missão.

A Universidade de Cruz Alta tem como MISSÃO a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável (PDI, p. 8, 2023).

A Unicruz se compromete com a educação por meio da produção de conhecimento científico e tecnológico qualificado, pautada nos seguintes valores: gestão democrática; ética e transparência; educação de qualidade; inovação e desenvolvimento; envolvimento local e regional; respeito às diversidades e responsabilidade social. Além disso, a visão da Universidade concentra-se em ser uma universidade comunitária de referência na educação de qualidade, em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento de atuação, especialmente na sua região.

Neste sentido, no PDI, o perfil do egresso da Unicruz se traduz na capacidade crítica, ética e solidária que a formação propicia, considerando o conhecimento sustentado por diferentes correntes teóricas voltadas para a realidade econômica e social. Isso é proporcionado pela pesquisa e pela extensão, processos pedagógicos qualificados pela metodologia crítico-reflexiva, vivência universitária pautada pela ética, solidariedade, liberdade, responsabilidade e pela gestão democrática, colegiada e transparente.

Os princípios metodológicos no processo de ensino e aprendizagem são traduzidos pelo movimento de ação-reflexão-ação, tendo em vista o foco no campo de atuação do futuro profissional. A Unicruz busca incorporar abordagens que conduzam à interação com a sociedade e ações metodológicas que insiram os estudantes nos cenários de práticas. Essas abordagens objetivam conhecer a realidade através de aprendizado pautado em vivências e interações. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem apresenta características como inovação e criatividade articulados com a realidade no intuito de despertar no aluno o protagonismo de sua formação. Diante disso, ressalta-se:

Propiciar a vivência prática da profissão na forma de experiências reais, as quais o estudante encontrará, quando se inserir no mundo do trabalho, é um paradigma que permeia a práxis pedagógica institucional, em constante atualização, e em consonância com a realidade contemporânea que a sociedade está a exigir (PDI, p. 26, 2023).

Dessa forma, conforme o PDI da Unicruz, quando o ensino e aprendizagem, pautados na inovação e na criatividade visa despertar o protagonismo do estudante, sendo a vivência prática da profissão um eixo central da práxis pedagógica institucional, em permanente atualização e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

Além disso, o PDI destaca que uma das metas relacionadas à ampliação e articulação dos programas de pós-graduação stricto sensu com a graduação é a oferta anual da disciplina de Docência no Ensino Superior, acompanhada da realização de estágio docente. Essa prática visa propiciar ao estudante uma vivência profissional concreta, permitindo-lhe experimentar situações reais que encontrará ao ingressar no mercado de trabalho. Trata-se de um paradigma que orienta a práxis pedagógica institucional, em constante atualização e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Diretrizes dos cursos de administração e ciências contábeis

Os cursos de Administração e Ciências Contábeis integram o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) conforme prevê o estatuto da Universidade de Cruz Alta. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento de referência fundamental no processo educativo. Ele cumpre funções articuladoras, identificadoras, retroalimentadoras e éticas, reunindo as diretrizes, características e estratégias do curso. Os PPCs dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Unicruz valorizam a atuação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento regional, priorizando o atendimento e o cuidado por meio de ações integradas e interdisciplinares, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população na área de abrangência da Universidade (PPC, 2024; 2025).

O bacharel em Administração requer habilidades e competências conforme Diretriz Nacional de Cursos de Administração estabelecidos na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 e adotadas pelo curso de Administração da Universidade de Cruz Alta, conforme segue:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; III - possuir a capacidade

de assumir o papel de estrategistas nas organizações refletindo e atuando criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade, respeitando o meio ambiente e as implicações éticas do seu exercício profissional frente a sociedade; VI - ter espírito empreendedor para auxiliar na transformação das realidades em que está inserido desenvolvendo a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável e empreendedor; VII - possuir visão holística e sistêmica para desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações aliando teoria e práticas em suas ações; e VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (PPC, 2025, p. 43-44).

O Curso de Ciências Contábeis segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, alinhando sua proposta curricular aos indicadores de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e aos propósitos estabelecidos no Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade. Seu Projeto Pedagógico articula ações de forma interdisciplinar, visando à formação de profissionais dinâmicos, aptos a utilizar recursos tecnológicos, especialmente o computador, como ferramenta estratégica para a constante inovação.

Nesse contexto, os Cursos de Administração e Ciências Contábeis da UNICRUZ oferecem ao acadêmico uma formação técnica e humanística, sustentada por um corpo docente qualificado e por um currículo alinhado às diretrizes dos cursos de graduação. Estruturado para integrar ensino, pesquisa e extensão, o curso busca proporcionar uma formação de excelência. Além disso, a articulação entre teoria e prática, fundamentada nos princípios da ética profissional, reforça o compromisso com as diretrizes estabelecidas no PDI da instituição (PPC, 2024; 2025).

Diante disso, é necessário ressaltar que os PPCs dos cursos descrevem que a relação entre teoria e prática constitui o principal eixo articulador da dinâmica de aprendizagem em Administração e Contabilidade. Em ambas as áreas, o desafio constante é possibilitar ao estudante a capacidade de

relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com os saberes práticos necessários ao exercício profissional.

No campo da Administração, essa integração manifesta-se por meio do estudo aprofundado de conceitos e técnicas voltadas à gestão de recursos, à tomada de decisões estratégicas e ao desenvolvimento de habilidades gerenciais, essenciais para a condução eficiente das organizações (PPC, 2025). Já na Contabilidade, a articulação teoria-prática se concretiza no domínio das normas contábeis, na interpretação de demonstrações financeiras e na aplicação dos princípios que orientam o registro e a análise das informações econômicas e patrimoniais das entidades (PPC, 2024).

Assim, a convergência entre o ensino teórico e a prática profissional é fundamental para promover a interação das disciplinas curriculares com a realidade do mercado de trabalho, possibilitando ao aluno consolidar os conhecimentos e desenvolver competências técnicas e éticas indispensáveis à atuação nas diferentes áreas organizacionais (PPC, 2024; 2025).

Dessa forma, o curso atende às demandas de um cenário em transformação, promovendo uma formação pautada em princípios éticos e sociais da contabilidade, integrando conhecimentos de áreas como matemática, estatística, economia, administração, direito, entre outras, em conformidade com as diretrizes do MEC e do Conselho Federal de Contabilidade (CFC).

A metodologia curricular dos cursos assegura:

Flexibilidade curricular, que visa a oferta de disciplinas e atividades que favoreçam a livre escolha do aluno, ampliando sua área de conhecimento em função do meio produtivo;

Proporcionar aos alunos vivências práticas dos conteúdos teóricos envolvendo o ensino, pesquisa e extensão, resguardando o caráter técnico-científico da aprendizagem;

Promover a interdisciplinaridade na abordagem e na construção dos conteúdos, como base para a investigação e solução dos problemas, em níveis crescentes de complexidade, através da análise de situações problema sob diferentes perspectivas;

Introduzir os alunos à realidade do exercício da profissão em seus distintos campos de atuação, no âmbito local e regional, através de atividades práticas propiciando, assim, a relação teoria-prática e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, através das disciplinas de estágios supervisionados;

Possibilitar a avaliação participativa, com troca de experiências entre todos os membros do corpo social da universidade e da comunidade, considerando a possibilidade de serem participantes nas reflexões, decisões e na busca de alternativas para a formação do profissional;

Ética como princípio formativo, perpassando toda a atividade curricular (PPC, 2024, p. 52).

Dessa forma, a metodologia curricular adotada pelos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade de Cruz Alta revela um compromisso com a formação integral do acadêmico, pautada na flexibilidade, na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao articular teoria e prática, o currículo busca desenvolver competências técnicas, científicas e éticas que possibilitem ao estudante compreender e intervir criticamente na realidade profissional e social em que está inserido. Essa proposta pedagógica, ao valorizar a vivência prática, a reflexão crítica e a participação ativa no processo formativo, consolida-se como instrumento essencial para a construção de um perfil profissional ético, reflexivo e socialmente comprometido com o desenvolvimento sustentável e a inovação no contexto regional e nacional.

Relato de experiência

A experiência do estágio curricular referente à disciplina eletiva de Docência no Ensino Superior, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS- Mestrado Acadêmico) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz) ocorreu durante o segundo (2º) semestre do ano de 2024 na disciplina de Finanças Corporativas, a qual contemplava trinta e um (31) alunos. A disciplina é ofertada de forma integrada aos discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade de Cruz Alta, sendo ministrada no quarto (4º) semestre de ambos os cursos. Com carga horária total de sessenta (60) horas, trata-se de uma componente curricular de caráter obrigatório, conforme estabelecido na matriz curricular das respectivas graduações. Sua oferta conjunta visa favorecer a interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os acadêmicos, promovendo uma formação mais ampla e alinhada às demandas contemporâneas do campo administrativo e contábil.

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer do semestre, destaca-se a atividade avaliativa final, que foi realizada em duplas e trios. Para cada grupo foi entregue uma reportagem atual sobre casos empresariais reais,

alguns de sucesso e outros de fracasso. Em cada caso, haviam relatos sobre a situação empresarial, como as tomadas de decisões enfrentadas e praticadas pela empresa. A partir deste cenário, foi proposto para cada grupo que relacionasse os estudos de caso com os conteúdos abordados na disciplina e que organizassem um material para apresentação aos demais colegas.

A atividade proposta funcionou como uma ferramenta de *feedback*, possibilitando que os alunos revisassem e relacionassem os conteúdos trabalhados ao longo do semestre com os estudos de casos apresentados. Essa abordagem promoveu a integração entre teoria e prática, favorecendo a compreensão dos conceitos a partir de exemplos empresariais reais no contexto do ensino-aprendizagem. Além disso, a estratégia aproximou os estudantes de situações que poderão vivenciar futuramente no exercício profissional, estimulando o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e a comunicação interpessoal.

Durante o desenvolvimento do estágio, também foram utilizadas diferentes metodologias de ensino, como aulas dialogadas, resolução de exercícios práticos e análise de indicadores financeiros em planilhas eletrônicas. Essas estratégias possibilitaram aos alunos compreender de forma mais concreta a aplicação dos conteúdos abordados. O uso de exemplos reais e ferramentas tecnológicas contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas, favorecendo o engajamento dos estudantes e estimulando o pensamento analítico diante de cenários empresariais. Além disso, a mediação da estagiária docente durante as discussões e apresentações permitiu observar a evolução individual e coletiva dos alunos, reforçando a importância da docência como espaço de troca e construção de conhecimento.

Os resultados obtidos foram altamente satisfatórios. Os estudantes demonstraram interesse, comprometimento e criatividade tanto nas apresentações, quanto na forma de relacionar as reportagens analisadas com o conteúdo da disciplina. A experiência evidenciou a relevância da atuação docente no processo de formação profissional, especialmente ao proporcionar atividades que simulam demandas do mercado de trabalho. Tais práticas contribuem para preparar o aluno a lidar com desafios reais, incorporando rotinas e competências necessárias à atuação prática e qualificada.

Dessa forma, a experiência de estágio docente na disciplina de Finanças Corporativas evidenciou resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. A atividade avaliativa final, estruturada a partir de

estudos de casos empresariais reais, permitiu que os alunos estabelecessem conexões entre a teoria discutida em sala e a prática vivenciada pelas organizações. O formato colaborativo, em duplas ou trios, favoreceu o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico. Observou-se um elevado nível de engajamento e comprometimento por parte dos estudantes, que se mostraram criativos e assertivos na análise das situações apresentadas. A aplicação desse método contribuiu para consolidar o aprendizado e despertar maior interesse pela disciplina, fortalecendo a relação entre os conteúdos acadêmicos e a realidade profissional.

Considerações finais

O presente estudo partiu da problemática de identificar de que forma o docente pode contribuir na formação do aluno, tendo como objetivo geral investigar essa contribuição a partir da experiência de estágio curricular na disciplina de Docência no Ensino Superior do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Unicruz. Ao longo da reflexão teórica e da vivência prática, ficou evidente que a docência universitária exige muito mais do que o domínio do conteúdo: requer competências pedagógicas, capacidade de mediação e compromisso com a formação integral do estudante.

A experiência vivenciada nos cursos de Administração e Ciências Contábeis evidenciou a importância da articulação entre teoria e prática, conforme preconizam o PDI e os PPCs institucionais. A realização de atividades baseadas em estudos de casos empresariais reais mostrou-se uma estratégia eficaz para aproximar o conteúdo acadêmico da realidade profissional, desenvolvendo nos alunos competências como análise crítica, trabalho em equipe e tomada de decisão. Assim, confirma-se que o docente contribui significativamente para a formação dos estudantes ao propor metodologias que incentivam o protagonismo discente e favorecem a aprendizagem significativa.

Por fim, conclui-se que a prática de estágio docente proporcionou uma experiência enriquecedora tanto para os discentes quanto para a formação da estagiária como futura professora universitária. A vivência reafirmou que o papel do docente no ensino superior é fundamental para estimular a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a formação ética dos alunos. Dessa forma, o estudo corrobora que a docência, quando

pautada na reflexão, na inovação pedagógica e na integração entre ensino, pesquisa e extensão, é capaz de responder às demandas contemporâneas e contribuir para a formação de profissionais competentes e comprometidos com a sociedade.

Referências

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Didática e docência do ensino superior**. Revista bras. Estud. pedagog., v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

FERREIRA, Vando Madureira. **Docência no ensino superior:** formação docente, identidade e prática pedagógica. Revista Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n.01, p. 2675-3375, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: <https://nepgeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário.** Revista Diálogo Educ., v. 20, n. 65, p. 842-861, 2020.

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Marisa Isabel da. **Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária?** Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.

SOUZA, Antonio Escandiel de; GARDIN, Larissa Beck; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente.** Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/>

view/15295/12092. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. **Plano de desenvolvimento institucional 2023-2027**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2023/08/PDI_UNICRUZ_2023_2027.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. **Projeto pedagógico do curso de administração**, 2025. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/PPC-CURSO-DE-ADMINISTRACAO-2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. **Projeto pedagógico do curso de ciências contábeis**, 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/PPC-CONTABEIS-2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNICRUZ, Universidade de Cruz Alta. **Regulamento da disciplina de docência no ensino superior**, 2025.

Capítulo 4

Práticas socioculturais e a linguagem: uma análise das narrativas emocionais na educação infantil

Michelle Dal Berto Sasso
Mara Andréa Kai Bellini
Greice Lopes Cezar

Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo destacar a importância da estrutura familiar na formação da identidade, dos valores e dos sentimentos das crianças na Educação Infantil. Mesmo em tenra idade, elas já carregam marcas e vivências que influenciam suas emoções e comportamentos, expressando-as no convívio social por meio de narrativas, desenhos, relatos, expressões faciais e outras formas simbólicas de comunicação que revelam suas experiências e percepções do mundo.

A pesquisa busca descrever os conflitos, emoções e realizações manifestados pelas crianças no ambiente escolar, resultantes de suas experiências familiares — sejam elas positivas ou negativas. Para tanto, foram analisadas duas crianças de cinco anos de idade, ambas frequentando, desde os dois anos, a mesma escola da rede privada do município de Sorriso/MT. Uma delas vive em um lar composto por pai, mãe e filho, convivendo juntos; a outra experimentou uma mudança significativa em sua estrutura familiar após o divórcio dos pais, ocorrido em 2024. Embora ambas pertençam a famílias financeiramente estáveis e com vínculos afetivos considerados saudáveis, a pesquisa-ação permitiu compreender como as diferentes configurações familiares influenciam os sentimentos e o processo de construção da identidade infantil.

O estudo teve duração de dois meses, período em que foram realizadas observações diretas em sala de aula, aplicação de atividades e rodas de conversa. Entre as propostas desenvolvidas, destacaram-se o “Monstrinho dos Sentimentos”, a contação de histórias voltadas às emoções — como raiva, amor, tristeza, alegria e saudade — e a exibição do filme *Divertidamente*, que aborda de forma lúdica a complexidade

dos sentimentos humanos. O encerramento das atividades ocorreu com a “Aula da Saudade”, momento em que cada criança expressou o significado da saudade por meio de relatos e produções artísticas.

O projeto é promovido pela escola duas vezes ao ano, em parceria com acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade Anhanguera. A iniciativa tem como propósito proporcionar às estudantes uma vivência prática no contexto da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que oferece à escola um suporte técnico e reflexivo. Ao final das atividades, realiza-se uma reunião com os familiares para apresentar os resultados e observações, permitindo o acompanhamento individual das crianças que demonstram comportamentos ou emoções que merecem atenção especial.

As práticas sociais e suas emoções

A criança pequena apresenta, desde o nascimento, potencialidades que são desenvolvidas em contextos de interação social que propiciam a aprendizagem. À medida que as atividades da criança se tornam mais complexas, os indícios das suas demandas passam a ser significados pelo outro social, e ressignificados pela própria criança, tanto no contexto das interações com os adultos, quanto nas interações com seus colegas. Desde o início, se estabelece entre a criança e aqueles que com ela convivem e interagem, um circuito de comunicação e metacomunicação Branco & Valsiner (2004); que se caracteriza por contínua criação e negociação de significados que vão introduzindo a criança no universo cultural de seu grupo social. Relegar para um segundo plano as interações criança-criança para que estas apenas ocorram de forma espontânea reflete uma grande ingenuidade por parte dos educadores, posto que além da espontaneidade existe uma necessidade concreta e objetiva de promover objetivos educativos de natureza sócio moral e afetiva, dentre os quais ressaltamos a necessidade da promoção da cooperação entre as crianças.

Góes (2000p. 121) ressalta a importância das interações sociais ao afirmar que “as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas”. As crianças, ao interagiremativamente com seu meio sociocultural, negociam regras, desempenham papéis, testam limites, criam culturas particulares e, constantemente, elaboram conhecimentos sobre si mesmas conforme Freire, (2008), conhecimentos sobre os outros e sobre o mundo. Além disso, na percepção de si como separada das outras pessoas e, ao mesmo tempo, relacionada

a elas, a criança vive sua construção como indivíduo, o que qualifica o desenvolvimento da pessoa como intrinsecamente social Valsiner (2007).

As interações sociais são o meio propício para a emergência da individualidade e condição necessária para o desenvolvimento global do ser humano, estando na base do desenvolvimento das funções mentais superiores, da afetividade e da personalidade no que se refere Valsiner (2007). As relações sociais promovem, portanto, o desenvolvimento infantil, guiando este desenvolvimento em determinadas direções. No processo de socialização, há empenho dos adultos em fazer das crianças seres de sua cultura. Os esforços adultos, porém, são geralmente orientados para uma socialização muito mais entendida como cooperação com o adulto (obediência, boa vontade), e são poucos os que se preocupam em incentivar a colaboração e a empatia entre os pares, ou seja, entre as próprias crianças Palmieri & Branco, 2007.

Concepções de linguagem e a formação da identidade

A linguagem possibilita que o ser humano viva em sociedade de maneira organizada, para tudo que vamos fazer utilizamos a linguagem, independente da forma que ela seja expressa, oral, imagem, gesto, desenho, expressões faciais, a linguagem está presente em nossa vida.

De acordo com Fairclough (2011), toda prática social é composta por elementos como os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar, valores, formas de consciência e discurso. Tais elementos, embora distintos entre si, são indissociáveis dentro da vida social Fairclough (2010). Portanto, o discurso se coloca, nessa abordagem, como o uso da linguagem (falada, escrita e comunicação não verbal), um modo de prática social, ou modo de ação sobre a sociedade e sobre o mundo, bem como um componente das práticas sociais interconectado aos demais elementos que também as compõem, (Resende & Ramalho 2011).

O que pensamos, o que fazemos, todos nossos sentimentos e emoções são expressos por meio de palavras, seja verbal ou não verbal, quando há dois agentes de comunicação temos linguagem, onde um expressa e o outro comprehende toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. O pensamento se manifesta através da linguagem,

está em constante transformação, através dela o ser humano transforma o meio onde está inserido, se faz compreendido e age no tempo e espaço.

Vygotsky (2007) defende que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa interagir com outros membros de sua espécie, com o meio e também com a cultura. Para o autor, as relações sociais podem se tornar aprendizado via mediação, a qual é definida pela ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem. Para que haja interação, é necessário utilizar-se de instrumentos criados pelas sociedades ao longo do curso da história da humanidade e que mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural, e de signos, definidos pela linguagem, a escrita e o sistema numérico.

A ACD analisa o discurso com base no nível de acesso à diversidade de conhecimento que tem uma determinada população, acesso este controlado pelas influências sociais como governo, crença e nível econômico. A partir disto, segue a análise mais aprofundada do discurso, que não leva e consideração apenas aspectos da linguística ou da gramática, mas sim o discurso como reflexo do

O discurso reflete o local de sua produção, portanto através dele é possível compreender o contexto social de uma determinada parcela de uma sociedade e todas as vertentes que possam acompanhá-lo. As ideologias utilizadas pelos grupos de domínio e quais são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas. A formação de uma identidade, passa por uma gama de sentimentos e decisões racionais e irracionais na escolha dos investimentos pessoais que o sujeito faz para sua identificação.

A Identidade pode ser interpretada e re-interpretada de várias maneiras, seguindo os pressupostos teóricos e reflexões paradoxalmente enfatizadas por cada indivíduo e sua complexidade subjetiva. “A construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infinidável. Os experimentos jamais terminam” (BAUMAN, 2005, p. 91)

O conceito de identidade tem sua origem na filosofia. Utiliza-se este conceito para descrever algo que é diferente dos demais, porém idêntico a si mesmo. A esse respeito, Habermas faz a seguinte proposta: “a auto identificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa medida, condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais” (Habermas, p.147). Assim a identidade é formada dialeticamente entre indivíduo e sociedade sendo mutável em

boa medida inconscientemente, num processo que inclui a identificação própria e a identificação reconhecida por outros.

O indivíduo, enquanto ser social, encontra-se imerso em um contexto de interações comunicativas, atuando de diferentes formas de acordo com seu grau de envolvimento com aquilo que já está estabelecido. Ele pode, inclusive, adaptar suas ações diante das transformações sociais e de suas representações, nas quais se entrelaçam relações de poder e subjetividade.

A memória desempenha um papel central na formação da identidade, pois a construção da autoimagem está diretamente ligada ao sentimento de continuidade no tempo. Assim, passado, presente e futuro tornam-se fundamentais para garantir consistência e permanência subjetiva (Haviland et al., 1994).

As crianças são as que mais se transformam nesse processo de formação identitária, pois na infância são expostas a uma ampla diversidade de informações. Por essa razão, torna-se fundamental reconhecer as experiências de letramento que cada uma carrega para o espaço escolar, sendo a escola uma instituição decisiva na consolidação e no fortalecimento da identidade.

A construção da identidade constitui, assim, um desafio constante, marcado pela busca de equilíbrio entre aquilo que se é e o que se espera que sejamos. O outro funciona como um espelho social, que possibilita ao indivíduo se perceber, se avaliar e se legitimar. Nessa perspectiva, o “eu” só adquire existência plena na interação com os demais (Whetten e Godfrey, 1998).

Cada criança que chega à escola carrega consigo um conjunto de experiências, valores e referências oriundos de seu convívio familiar e sociocultural. À medida que passa a participar do ambiente escolar, vai se adaptando a novas dinâmicas, estabelecendo vínculos com colegas e professores e construindo gradualmente uma identidade compartilhada. Esse processo de socialização permite que a criança se reconheça e seja reconhecida dentro do espaço educativo e na sociedade, favorecendo a formação de uma nova dimensão identitária — a identidade escolar — resultante das interações e do sentimento de pertencimento que surgem nesse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, definem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações

e experiências cotidianas, constrói sua identidade individual e coletiva. Nesse processo, a criança brinca, imagina, cria, expressa desejos, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e atribui significados ao mundo natural e social, sendo também produtora de cultura (BRASIL, 2009).

A identidade familiar também se torna muito acentuada na vida das crianças, pois ao iniciar na escola, cada criança tem uma vivencia antes, já tem conceitos e valores estabelecidos pela família, na escola fica claro a identidade familiar de cada nova matrícula, e no ambiente, no dia a dia a criança demonstra através de suas atitudes os valores e conceitos que cada um tem, nenhuma família é igual a outra.

A família constitui-se como a principal base na formação da identidade de cada indivíduo. É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras experiências afetivas e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e capaz de lidar com os desafios da vida em sociedade. O modo como a criança é acolhida, ou não, em seu núcleo familiar influencia diretamente seu processo de socialização, autoestima e autonomia.

Os primeiros anos da infância representam uma etapa decisiva para o desenvolvimento psicológico e emocional. É nesse período que se consolidam as bases da criatividade, da imaginação e do bem-estar, elementos essenciais para a formação integral do ser humano. No entanto, muitas vezes, as instituições acabam reduzindo o espaço da fantasia e da expressão simbólica, que são vitais para o crescimento saudável e para a construção do pensamento criativo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), à medida que as crianças vivenciam suas primeiras experiências sociais na família, na escola e em outros contextos coletivos, constroem percepções sobre si mesmas e sobre o outro, aprendendo a se diferenciar e, ao mesmo tempo, a se reconhecer como parte de um grupo. Nesse processo, desenvolvem autonomia, senso de cuidado, reciprocidade e consciência de interdependência com o meio que as cerca.

A BNCC destaca, ainda, que a Educação Infantil deve proporcionar oportunidades para que as crianças entrem em contato com diversos grupos sociais e culturais, diferentes modos de vida, costumes, celebrações e narrativas. Tais experiências ampliam sua visão de mundo, fortalecem o respeito às diferenças e promovem o reconhecimento de sua própria identidade e da diversidade humana que as constitui (BNCC, 2015).

Assim, a legislação que rege a Educação Infantil garante o direito ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social. Cabe às instituições de ensino organizar seus planejamentos e práticas pedagógicas de modo a assegurar que esse processo ocorra de forma efetiva, acolhedora e significativa.

As emoções e o papel da família na primeira infância

O primeiro sinal de vida de um bebê, ao nascer, é o choro. Essa expressão inicial traduz não apenas uma manifestação fisiológica, mas também a inauguração de sua presença em um novo mundo. O choro, portanto, constitui-se como a primeira forma de comunicação e expressão emocional do recém-nascido.

O desenvolvimento emocional humano configura-se como um processo complexo e contínuo, que se inicia na infância e se estende por toda a vida adulta. As primeiras emoções identificáveis em bebês incluem alegria, raiva, tristeza e medo. À medida que sua identidade se estrutura, surgem sentimentos mais elaborados, como timidez, surpresa, euforia, vergonha, culpa, orgulho e empatia. Na idade escolar, as crianças ainda estão em processo de aprendizagem para reconhecer suas próprias emoções, compreender as causas que as desencadeiam e desenvolver estratégias adequadas para regulá-las (Franco; Santos, 2015).

Ao longo de seu crescimento, a criança passa por etapas marcadas por intensos saltos de desenvolvimento. Entre os quatro meses e os seis anos de idade, ela vivencia conflitos emocionais de diferentes intensidades: alguns transitórios, outros mais duradouros. Cada criança manifesta suas emoções de forma singular, podendo ser mais retraída ou mais expansiva. Esse quadro, muitas vezes, gera desafios para as famílias, que nem sempre estão preparadas para lidar com tais mudanças emocionais. É nesse processo que a criança vai construindo gradualmente sua identidade, a qual se prolongará ao longo da vida. A manutenção de rotinas seguras e de vínculos familiares sólidos torna-se fundamental para que os conflitos da primeira infância não repercutam de forma negativa na adolescência ou na vida adulta.

Com o amadurecimento, a criança amplia sua capacidade de responder às demandas sociais, o que envolve não apenas o controle de impulsos emocionais e comportamentais, mas também o desenvolvimento de novas associações cognitivas. Esse aprendizado requer compreender

a razão de cada emoção vivida e avaliar qual a forma mais adequada de responder às situações externas (Pinheiro, 2018).

Antes de dominar a oralidade, a criança expressa sentimentos por meio do corpo: apontar, morder, empurrar ou abraçar são formas de comunicação que revelam raiva, carinho, alegria ou tristeza. Educar emocionalmente, nesse sentido, implica validar sentimentos, ensinar limites, promover empatia e auxiliar na identificação e nomeação das emoções. Trata-se de um processo que orienta a convivência social, o respeito a si e aos outros, e a busca de estratégias construtivas para a resolução de problemas (Arruda, 2015).

O desenvolvimento infantil é fortemente marcado pelas experiências cotidianas. Cada vivência é processada pela mente, transformando-se em aprendizado e moldando percepções, decisões e modos de interação. Como observa Michaliszyn (2008), pensamentos, emoções e ações não são dados inatos, mas resultam das experiências sociais e das relações estabelecidas no convívio humano. Nos primeiros cinco anos de vida, as crianças apresentam progressos significativos nas áreas motora, cognitiva, comunicativa, social e emocional, que se consolidam por meio das interações familiares, escolares e sociais.

A família, como primeiro espaço de socialização, exerce papel determinante na construção da identidade infantil. É nela que a criança internaliza valores, princípios e formas de letramento que se refletirão na vida escolar e social. Cada etapa de seu desenvolvimento será atravessada por novas experiências e influências, que, somadas, moldarão sua identidade, caráter e modos de ser no mundo. Assim, a parentalidade assume relevância central, pois pais e mães são referências primárias para os filhos, constituindo-se como espelhos nos quais aprendem a diferenciar o certo do errado, a conviver socialmente, a cuidar do corpo e da mente, e a estruturar hábitos essenciais à vida adulta (Mendes; Ramos, 2020).

Goleman (2011) enfatiza que a família é o primeiro espaço de aprendizagem emocional, no qual se aprende a compreender a si mesmo e aos outros, a reagir às emoções, a reconhecer expectativas e medos, e a desenvolver formas de lidar com as próprias vivências. Todavia, os desafios da contemporaneidade têm impactado a dinâmica familiar. Jornadas longas de trabalho, estresse cotidiano e a escassez de tempo para convivência fragilizam os vínculos, comprometendo o diálogo, o brincar, a imposição de limites e o incentivo. Além disso, situações de violência doméstica, dependência química, divórcios conflituosos e instabilidade emocional

dos pais podem comprometer o desenvolvimento infantil, favorecendo o acúmulo de emoções negativas e a possibilidade de desordens emocionais.

Nesse contexto, a família, quando estruturada e saudável, apresenta-se como um alicerce indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Uma infância permeada por cuidado, afeto e estabilidade emocional possibilita que ela cresça segura, autônoma e emocionalmente equilibrada. As crianças, por estarem em uma fase de intensa abertura ao mundo, refletem diretamente aquilo que recebem de seus ambientes sociais e familiares. Assim, reafirma-se que uma família fortalecida é condição essencial para a formação de sujeitos emocionalmente saudáveis e preparados para os desafios da vida em sociedade.

As emoções e o papel da escola na primeira infância

A escola representa o primeiro espaço social frequentado pela criança e, quanto mais cedo esse contato acontece, maiores são os benefícios para o seu desenvolvimento. Pesquisas mostram que crianças de zero a seis anos que permanecem apenas em casa, convivendo com pessoas de idades diferentes, tendem a apresentar um ritmo mais lento na aquisição da linguagem e na conquista da autonomia. Já aquelas que interagem com colegas da mesma faixa etária e com outros adultos, como professores, ampliam suas formas de comunicação e experimentam um crescimento mais rico, justamente porque a aprendizagem ocorre de maneira relacional e em meio a uma variedade maior de estímulos.

Na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura às crianças direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos se concretizam nas práticas pedagógicas planejadas e intencionais, conduzidas pelos professores em contextos de interação, seja na creche ou na pré-escola. Para que tais experiências tenham sentido, é essencial reconhecer a criança como sujeito histórico e ativo, capaz de observar, questionar, levantar hipóteses, elaborar conclusões, construir valores e desenvolver seus próprios conhecimentos (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, cabe à escola assumir um papel inovador, repensando constantemente suas práticas. A aprendizagem na infância deve ser pautada pela curiosidade, pela investigação e por experiências pedagógicas criativas que envolvam ludicidade, brincadeiras e descobertas. Dessa forma, cada atividade não apenas estimula conexões cognitivas, mas também fortalece

vínculos e relações, preparando a criança para compreender o mundo de maneira mais autônoma e significativa.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem papel essencial na formação integral da criança, pois ultrapassa a dimensão do cuidado e da instrução formal, assumindo também a responsabilidade de inserir no contexto social e cultural em que está inserida. Nesse espaço, a criança aprende a se relacionar com o outro, a compartilhar experiências, a lidar com diferenças e a construir valores que fundamentarão sua vida em sociedade. Assim, a escola se torna um ambiente de socialização, de aprendizagens coletivas e de reconhecimento da diversidade, oferecendo oportunidades para que cada sujeito se perceba como parte de um todo maior. Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 12) destaca que:

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. (BARBOSA, 2009, p. 12).

Na Educação Infantil, etapa inaugural do percurso escolar, são priorizados conteúdos e práticas que favorecem a formação integral da criança. Nesse processo, emoções, sentimentos e habilidades são estimulados de maneira contínua, fortalecendo a confiança em si mesma, ampliando conceitos e possibilitando que se reconheça como sujeito social, capaz de conviver em grupo e respeitar as diferenças que emergem nas interações cotidianas.

Sob essa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que, por meio das relações e experiências que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, brinca, observa, questiona, narra e atribui significados ao mundo natural e social, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A escola, nesse contexto, assume função essencial na mediação de situações de conflito, auxiliando as crianças a desenvolverem estratégias para lidar de forma saudável e construtiva com as adversidades. Ao se depararem com desafios nas interações com os colegas, aprendem a

regular as próprias emoções, a respeitar o outro e a expressar sentimentos de maneira adequada. Como salienta Gomes (2002, p. 39), a instituição escolar é também um espaço de construção de identidades, onde diferentes olhares se cruzam, podendo tanto valorizar e legitimar diferenças quanto reproduzir estigmas e exclusões.

Assim, ao promover práticas pedagógicas que incentivem a comunicação, a escuta e a negociação, a escola contribui para que os alunos desenvolvam habilidades de convivência pacífica e colaborativa. Trata-se de um espaço que, longe de ser neutro, reflete as tensões, contradições e conflitos sociais presentes na sociedade. Dourado (2003) enfatiza que a escola deve ser compreendida como um ambiente formativo e cidadão, no qual todos os sujeitos têm saberes a compartilhar, e no qual símbolos, crenças, valores e culturas diversas se encontram, tornando-se parte da experiência educativa.

Discussão dos resultados

A análise das práticas socioculturais e das narrativas emocionais na Educação Infantil, a partir do estudo realizado, evidencia de forma clara o papel fundamental da família e da escola na formação da identidade e no desenvolvimento emocional das crianças. Durante os dois meses de observação e intervenção, foi possível perceber que, mesmo em contextos familiares distintos, uma estrutura tradicional e outra reorganizada após o divórcio dos pais, ambas as crianças expressaram sentimentos, vínculos afetivos e percepções de mundo que refletem as vivências em seus lares.

As atividades propostas, como o “Monstrinho dos Sentimentos”, o filme *Divertidamente* e a “Aula da Saudade”, serviram como importantes instrumentos para a expressão das emoções infantis. Através de desenhos, narrativas orais e gestos, as crianças conseguiram traduzir suas emoções em linguagem simbólica, revelando como internalizam experiências familiares e sociais. Essas práticas demonstraram que o desenvolvimento emocional é um processo ativo, mediado pela linguagem e pelas interações sociais, conforme defendem Vygotsky (2007) e Branco & Valsiner (2004).

Os resultados também indicam que a linguagem é a principal via de construção da identidade na infância. Por meio das palavras, gestos e expressões, as crianças não apenas comunicam sentimentos, mas constroem significados sobre si mesmas e sobre o mundo. O discurso, entendido como prática social (Fairclough, 2011), foi observado nas falas espontâneas e

nas representações simbólicas das crianças, evidenciando como o contexto familiar e escolar influencia diretamente o modo como elas percebem e expressam suas emoções.

Além disso, verificou-se que as interações sociais entre pares desempenham um papel essencial na aprendizagem emocional. As crianças aprendem a negociar, cooperar, respeitar e reconhecer o outro, desenvolvendo empatia e senso de pertencimento. Essa constatação reforça as ideias de Góes (2000) e Palmieri & Branco (2007), de que as funções psicológicas e sociais emergem das relações interpessoais e que a escola é um espaço privilegiado para essa construção.

A parceria entre escola e universidade, por meio das acadêmicas de Psicologia, também foi um diferencial relevante, pois proporcionou um olhar interdisciplinar sobre o desenvolvimento emocional das crianças. A atuação conjunta fortaleceu o vínculo entre teoria e prática, permitindo que as observações fossem analisadas sob perspectivas pedagógicas e psicológicas complementares.

Em síntese, os resultados apontam que o equilíbrio emocional e a identidade infantil são construídos nas interações com o meio familiar e escolar, e que práticas pedagógicas voltadas à expressão das emoções contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. A escuta sensível, o diálogo e o acolhimento emocional mostraram-se estratégias fundamentais para que as crianças compreendam e ressignifiquem suas vivências, promovendo uma educação mais humanizada, inclusiva e afetiva.

Assim, conclui-se que a integração entre emoção, linguagem e interação social é indispensável para o fortalecimento das identidades infantis e para a construção de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de si e do outro — propósito essencial da Educação Infantil contemporânea.

Considerações finais

A Educação Infantil é uma fase extraordinária, marcada pela descoberta do mundo e pela transição entre a realidade e a fantasia. Nesse período, as crianças vivenciam intensas transformações emocionais e cognitivas, aprendendo a lidar com novas emoções, frustrações e limites. É um momento de amadurecimento, no qual começam a desenvolver sua autonomia, identidade e compreensão das próprias sensações.

A atividade proposta nesta pesquisa reforça a importância da família e da escola como pilares fundamentais na formação integral da criança. Muitas vezes, os adultos acabam priorizando suas próprias demandas e esquecem que os filhos necessitam de segurança, afeto, rotina e estabilidade emocional. A presença constante e o cuidado familiar são elementos essenciais para o desenvolvimento equilibrado e saudável da criança.

Nos casos observados, verificou-se que ambas as realidades familiares ofereciam condições favoráveis para o crescimento com autonomia e segurança. Contudo, quando o percurso familiar sofre mudanças, como uma separação, afastamento emocional ou reestruturação familiar, os sentimentos infantis se tornam mais intensos, e as adversidades passam a se refletir de maneira significativa em sua formação emocional e social.

Uma das crianças apresentava estabilidade emocional e vínculos afetivos bem estruturados, demonstrando segurança e ausência de frustrações marcantes. Sua saudade era positiva, associada a lembranças boas e acolhedoras, que remetiam a experiências afetuosa. A outra criança, porém, expressava uma saudade dolorosa, relacionada à ausência e ao distanciamento afetivo de uma figura familiar importante. Apesar da convivência, a falta de atenção e de presença emocional gerou sentimentos de rejeição, medo e insegurança. Além disso, a reconfiguração familiar exigiu um processo de adaptação, em que o afeto precisou ser dividido, provocando conflitos internos.

Essas experiências deixam marcas que podem acompanhar a criança por um longo período. No caso analisado, o acompanhamento psicológico foi fundamental para amenizar os impactos emocionais e favorecer o desenvolvimento saudável. Ainda assim, é importante reconhecer que vivências desse tipo tendem a influenciar a forma como a criança comprehende e constrói seus vínculos futuros.

Diante disso, reforça-se a relevância do papel da família e da escola no acompanhamento emocional das crianças. Foi por meio da observação atenta da equipe escolar que a situação de sofrimento foi identificada, possibilitando que a família buscasse apoio especializado. Essa parceria entre escola e família é essencial, especialmente na infância, fase em que intervenções precoces podem prevenir a formação de conflitos internos e sociais duradouros.

O trabalho da escola, portanto, é indispensável. O ambiente escolar representa o espaço onde as crianças expressam, com mais liberdade, suas emoções, comportamentos e vivências. Cabe ao professor adotar um olhar

sensível, atento e acolhedor, integrando as experiências dos alunos às práticas pedagógicas. Assim, a escola cumpre seu papel de promover uma educação humanizada, capaz de compreender e atender as necessidades emocionais e sociais das crianças em sua totalidade e acolher a criança em sua totalidade.

Referências

- M. & AGUIAR, M.A. **Retrato da Escola no Brasil.** Brasília: CNTE, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRS, 2009. Disponível em: 17 . Acesso em: 29 jun. 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance.** São Paulo: Editora Unesp, [1934/35] 1998, p. 71-210.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2020.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942
- CUCHE, D. **La notion de culture dans les sciences sociales.** Paris: La Decouverte, 1996.
- DESCHAMPS, J. C. et al. **Vies sociales: l'identité sociale - la construction de l'individu dans les relations entre groupes.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios.**
- FAIRCLOUGH, N., & Melo, I. (2012). Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, 25(2), 307-329.

- GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero.** Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.
- HAVILAND, J. M. et al. **The place of emotion in identity. Journal of Research on Adolescence**, n. 4, p. 503-18, 1994.
- LOPES, I. R. R. (2020). **Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras.** *Revista Caparaó*, 2(2), e24-e24.
- PINHEIRO, M. J. S. (2018). (Des) regulação emocional na adolescência: estratégias de regulação e problemas emocionais e de comportamento (Doctoral dissertation).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).
- WHETTEN, D.; GODFREY, P. **Identity in organizations.** London: Sage Publications, 1998.

Capítulo 5

Liberdade de expressão *versus* violência política de gênero: limites entre a crítica legítima e o discurso de ódio contra mulheres nas redes sociais

Priscila Souza de Pietro
Nariel Diotto

Considerações iniciais

Com os avanços da sociedade moderna e o desenvolvimento da era da informação, o mundo encontra-se completamente conectado. A internet e as redes sociais tornaram-se parte indissociável da vida cotidiana, transformando as formas de comunicação, interação e mobilização social. Nesse contexto, as mídias digitais assumiram papel central na circulação de ideias, na formação da opinião pública e na visibilidade de grupos historicamente marginalizados, especialmente das mulheres que, cada vez mais, ocupam espaços de poder e representação política.

Contudo, esse mesmo ambiente que potencializa a liberdade de expressão e o exercício da cidadania tem se revelado também um terreno fértil para a propagação de discursos discriminatórios, preconceituosos e violentos. O chamado discurso de ódio manifesta-se de forma especialmente severa contra mulheres que ocupam o espaço público e político, as quais se tornam alvos de ataques misóginos, ameaças e ofensas que buscam deslegitimar sua atuação e reforçar estereótipos de gênero.

A problemática é complexa, pois se insere no campo de tensão entre o direito à liberdade de expressão e a proteção da dignidade humana, princípios igualmente consagrados pela Constituição Federal de 1988. De um lado, o discurso livre é essencial à democracia; de outro, não pode ser instrumento para perpetuar discriminações, incitar o ódio ou silenciar vozes femininas no debate público.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar os limites jurídicos da liberdade de expressão diante dos discursos de ódio dirigidos a mulheres nas redes sociais, em especial àquelas que atuam em

cargos públicos ou na política, identificando de que forma o ordenamento jurídico brasileiro, a doutrina e a legislação específica vêm enfrentando essas manifestações.

O problema de pesquisa que orienta esta análise é: de que modo o direito brasileiro pode conciliar a garantia da liberdade de expressão com a necessidade de coibir e responsabilizar os discursos de ódio praticados contra mulheres em espaços públicos e políticos nas redes sociais, sem restringir indevidamente o debate democrático?

A abordagem metodológica que orienta o artigo é qualitativa, considerando a relação entre o fenômeno social e sua interpretação jurídica. Quanto aos procedimentos técnicos, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental, baseada em doutrinas, legislações e artigos científicos que tratam dos temas da liberdade de expressão, discurso de ódio, violência política de gênero e igualdade de direitos.

Ao longo do artigo, pretende-se demonstrar como o discurso de ódio se manifesta nas redes sociais, especialmente contra mulheres que desafiam o poder patriarcal ao ocuparem posições de visibilidade pública, analisando a forma como o Direito brasileiro tem reagido a essa realidade. Será discutida também a diferenciação necessária entre violência política de gênero, que decorre da condição de mulher, e disputas políticas legítimas, nas quais não se verifica a motivação de gênero.

Em suma, o presente estudo busca contribuir para a reflexão sobre o papel do Estado e da sociedade no enfrentamento aos discursos de ódio contra mulheres, propondo uma leitura jurídica e social que promova uma democracia mais inclusiva, igualitária e respeitosa.

A liberdade de expressão e o discurso de ódio no ambiente digital: tensões, limites e repercussões sobre as mulheres no espaço público

O presente capítulo analisa a liberdade de expressão como fundamento democrático e seus limites diante do discurso de ódio, especialmente no contexto das mídias sociais. Explora a forma como as redes digitais ampliam tanto a possibilidade de participação política quanto a disseminação de práticas discriminatórias, destacando o impacto diferenciado sobre mulheres que atuam em espaços públicos. O capítulo também reflete sobre como o discurso de ódio se manifesta de maneira específica contra mulheres, evidenciando a reprodução de estereótipos

de gênero, a deslegitimação da atuação feminina e a violação dos direitos fundamentais à honra, à imagem e à igualdade.

No que tange à liberdade de expressão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, estabeleceu, em seu artigo 19, que “todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão” (Assembleia Geral da ONU, 1948). De modo convergente, o artigo 19 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966, dispõe que “toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha” (Assembleia Geral Da ONU, 1966).

No contexto brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, orientada pelo mesmo ideal democrático, consagrou a liberdade de expressão como direito fundamental, conforme disposto no artigo 5º, incisos IV e IX, e no artigo 220. Esses dispositivos asseguram que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”, e que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”, bem como garantem que “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição” (Brasil, 1988).

Dessa forma, a liberdade de expressão configura-se como um direito fundamental inequivocamente consolidado nos ordenamentos jurídicos dos Estados Democráticos de Direito, os quais, orientados pelos princípios do Constitucionalismo, buscam assegurar aos cidadãos direitos e garantias fundamentais, ao mesmo tempo em que estabelecem limites à atuação do poder estatal (Martins, 2019).

A fundamentação inicial do direito à liberdade de expressão encontra respaldo na teoria contratualista desenvolvida por Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, segundo a qual os indivíduos, visando à proteção e à segurança, consentem em submeter-se à autoridade estatal mediante um pacto social originário. Sob essa perspectiva, as instituições políticas e eventuais modificações em sua estrutura devem ser justificadas a partir de um acordo (real ou hipotético) estabelecido entre os membros

da sociedade, de modo que nenhuma manifestação de ideia possa ser previamente excluída, ainda que de caráter radical, desde que contribua para o debate acerca dos termos do contrato social. Desse modo, a liberdade de expressão configura-se como elemento indispensável à garantia da legitimidade do contrato social e, consequentemente, da própria autoridade do governo nele fundamentada (Rosenfeld, 2003).

Já a justificação da liberdade de expressão baseada na busca pela verdade fundamenta-se na teoria de John Stuart Mill, segundo a qual a descoberta da verdade é um processo empírico contínuo que depende do método de ensaio e erro, exigindo um ambiente de debate livre e desinibido (Rosenfeld, 2003). Mill defende que o Estado somente pode interferir na liberdade individual quando há dano a terceiros, sendo o indivíduo soberano sobre si mesmo. A censura a uma opinião, para o autor, priva a sociedade da possibilidade de alcançar a verdade ou de fortalecer a opinião verdadeira diante do erro, de modo que a livre circulação de ideias (ainda que incorretas) é essencial para o aprimoramento coletivo do conhecimento (Mill, 1964). Assim, o autor formula a tese do “mercado livre de ideias”, na qual o confronto de opiniões é condição indispensável para o progresso moral e intelectual. Mill sustenta que a limitação à liberdade de expressão somente se justifica em casos de incitação à violência, distinguindo a mera defesa de ideias do estímulo direto à prática de atos ilícitos (Mill, 1964; Macedo Junior, 2017).

A justificação da liberdade de expressão a partir da democracia fundamenta-se na ideia de que esse direito é condição essencial ao autogoverno e à soberania popular, sendo indispensável para garantir a participação dos cidadãos nos processos públicos de deliberação (Rosenfeld, 2003; Weinstein, 2013). Para Weinstein, o controle popular sobre o governo e o direito de todos à participação política exigem o respeito à livre manifestação, pois a censura subverte a lógica democrática, transformando o regime em uma “autocracia ilegítima” (Weinstein, 2013, p. 28). Dworkin (2011) aprofunda essa concepção ao propor a ideia de uma democracia coparticipativa, baseada na soberania popular, na igualdade de cidadania e no discurso democrático, em que a liberdade de expressão é instrumento de efetivação desses valores. Para o autor, embora não seja um direito absoluto, a liberdade de expressão deve ser amplamente protegida, admitindo regulamentações apenas quando visem fortalecer a igualdade e o caráter deliberativo do discurso político, sem comprometer a soberania dos cidadãos). Nessa linha, Dworkin defende uma “estratégia minuciosa” que concilia liberdade e responsabilidade democrática, reconhecendo

que o discurso político deve preservar a qualidade do debate público e promover o desenvolvimento dos cidadãos enquanto sujeitos democráticos (Dworkin, 2011, pp. 523-536). Por outro lado, Rosenfeld (2003) pondera que, se o objetivo primordial é a preservação da democracia, discursos antidemocráticos e de ódio dificilmente cumpririam função legítima, não merecendo, portanto, proteção irrestrita.

Já a justificação da liberdade de expressão a partir da autonomia individual sustenta que a manifestação espontânea de ideias é condição essencial para a afirmação da autonomia pessoal, sendo o respeito a essa liberdade um requisito para a legitimidade democrática (Rosenfeld, 2003). Dworkin amplia essa perspectiva ao relacionar liberdade de expressão à dignidade, concebida como respeito por si mesmo e autenticidade, entendendo que cada indivíduo deve decidir de forma reflexiva sobre seus valores e projetos de vida (Dworkin, 2014). Para Dworkin, a liberdade de expressão integra tanto a liberdade negativa (proteção contra interferência do Estado) quanto a liberdade positiva (capacidade de participação nas decisões públicas), sendo essencial para o autogoverno, a igualdade de consideração entre cidadãos e a preservação da independência ética, mesmo em casos de discursos ofensivos ou de ódio, desde que não haja ameaça iminente à segurança (Dworkin, 2014).

Por fim, a liberdade de expressão pode ser justificada também por argumentos político-morais de ordem instrumental (como a busca da verdade, a defesa da democracia e a prevenção da corrupção) e de ordem constitutiva, centrada na autonomia individual (Rosenfeld, 2003). Dworkin enfatiza que o Estado deve tratar os cidadãos como agentes morais responsáveis, garantindo-lhes tanto a capacidade de formar convicções próprias quanto de expressá-las, mesmo que ofensivas ou impopulares, preservando sua dignidade e responsabilidade moral (Dworkin, 2011). Para o autor, a liberdade de expressão não conflita necessariamente com a igualdade, pois esta se realiza quando todos podem influenciar o ambiente político e moral por meio de suas opiniões, gostos e escolhas, independentemente de chocarem grupos dominantes, sendo a liberdade de expressão um instrumento essencial para a democracia e para a igualdade de participação.

Contudo, a liberdade de expressão, embora seja um direito fundamental consolidado nos sistemas democráticos e amparado por fundamentos político-morais como a democracia e a autonomia individual, não é absoluta, e sua aplicação enfrenta limites especialmente em contextos

nos quais discursos promovem o ódio contra grupos específicos (Senra, 2017). Casos como a marcha supremacista em Charlottesville, em 2017,¹ evidenciam a tensão entre a proteção à liberdade de expressão e o risco de legitimização de discursos de ódio, que, ao negarem o diálogo, a igualdade e a alteridade, buscam impor o silêncio de outros indivíduos e grupos sociais (Cattoni De Oliveira; Repolês; Prates, 2017).

O discurso de ódio compreende falas ou escritos abusivos que expressam preconceito contra determinados grupos, especialmente por raça, gênero, religião ou orientação sexual. Autores como Hare e Weinstein (2013) enfatizam que a regulação legal desses discursos não visa simplesmente proibir a manifestação de ódio, mas impedir que essa expressão seja utilizada para incitar ódio ou discriminação contra os grupos-alvo. Simpson (2013) complementa a perspectiva, definindo discurso de ódio como conduta verbal ou simbólica que deliberadamente transmite antipatia ou intolerância a indivíduos ou grupos, sobretudo com base em características como gênero, etnia, religião ou orientação sexual.

A conexão entre liberdade de expressão e discurso de ódio evidencia uma tensão intrínseca: garantir o direito à expressão é fundamental para a autonomia individual e a democracia, mas a propagação de discursos de ódio pode ameaçar os direitos e a dignidade de grupos sociais vulneráveis (Yong, 2011, p. 386). Assim, regimes democráticos enfrentam o desafio de equilibrar a proteção da liberdade de expressão com a necessidade de limitar manifestações que busquem minar a igualdade, a alteridade e a participação plural no espaço público, sem que a censura se transforme em instrumento de supressão arbitrária de opiniões.

No que tange às mulheres, observa-se um crescimento significativo dos discursos de ódio nas redes sociais, frequentemente manifestados por meio de ataques à sua condição de gênero, sexualidade, aparência ou posições políticas. Esses discursos, ainda que amparados de maneira equivocada sob a justificativa da liberdade de expressão, reproduzem estereótipos, promovem humilhação e silenciamento, além de afetar

1 A marcha supremacista em Charlottesville, Virgínia, ocorreu em agosto de 2017 e ficou conhecida como “Unite the Right” (Unir a Direita). Durante a marcha, os participantes entoaram slogans racistas e antisemitas, como “Judeus não vão nos substituir” e “Sou nazista, sim”, e hostilizaram minorias raciais e pessoas LGBTQ+. O evento gerou confrontos violentos com manifestantes contrários ao movimento, resultando na morte de três pessoas e dezenas de feridos, além de repercussão internacional significativa. A marcha tornou-se um exemplo emblemático do uso da liberdade de expressão para a propagação de discursos de ódio, evidenciando a tensão entre proteger o direito à expressão e prevenir a incitação à violência ou à discriminação (Senra, 2017).

diretamente a autonomia individual e a participação plena das mulheres no espaço público.

A temática de gênero tem ganhado destaque nos últimos anos, à medida que as mulheres buscam maior participação na sociedade e questionam imposições sociais historicamente estruturadas em desigualdade. A sociedade, fortemente marcada pelo patriarcado, ainda reflete padrões que subordinam o feminino ao masculino, determinando papéis sociais, familiares e profissionais para homens e mulheres (Scott, 1995). A divisão sexual do trabalho, enquanto fundamento histórico, contribuiu para a formação das identidades de gênero e para a perpetuação de estruturas hierárquicas que colocam o homem em posição de supremacia em relação à mulher (Zerzan, 2010).

Gradualmente, busca-se desconstruir essas estruturas, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros, com conquistas históricas como o direito ao voto, ao trabalho e à educação. Contudo, mesmo no contexto do chamado “patriarcado contemporâneo”, ideais de dominação masculina permanecem velados, moldando o modelo feminino ideal e influenciando comportamentos sociais, familiares e profissionais, sem provocar mudanças profundas nas estruturas de gênero (Nogueira, 2016).

A violência de gênero, frequentemente enraizada nesse contexto patriarcal, manifesta-se de diversas formas, incluindo a física, psicológica e verbal, sendo que os discursos de ódio constituem uma modalidade particularmente perniciosa. Esses discursos surgem quando pensamentos discriminatórios são externalizados e não podem ser justificados sob o manto da liberdade de expressão (Leal da Silva et al., 2011). A disseminação desses discursos reforça estereótipos e padrões comportamentais discriminatórios, naturalizando a submissão feminina e limitando sua plena participação social.

No contexto das redes sociais, os discursos de ódio contra as mulheres têm apresentado crescimento significativo, potencializando a violência simbólica e a marginalização do grupo feminino. Esse ambiente digital, ao permitir a rápida difusão de opiniões e conteúdos, favorece a propagação de concepções discriminatórias e humilhantes, afetando a autonomia, a autoestima e a dignidade das mulheres. Dessa forma, embora a liberdade de expressão seja assegurada constitucionalmente e por tratados internacionais, ela não é ilimitada, devendo ceder diante de condutas que atentem contra a igualdade e a dignidade da pessoa humana, especialmente

quando se trata de discursos de ódio dirigidos às mulheres (Fagundes; Dinarte, 2017).

A conceituação de discurso de ódio ultrapassa a mera ofensa, exigindo que haja impacto concreto e duradouro sobre minorias vulneráveis, comprometendo seu convívio social e a percepção de dignidade e igualdade. Waldron (2012) ressalta que a preocupação não é apenas com o ódio em si, mas com os efeitos que sua manifestação pública provoca, incluindo palavras, cartazes, folhetos e postagens na internet, sendo o discurso impresso particularmente problemático por atravessar gerações e perpetuar discriminações de forma mais duradoura. Assim, o discurso de ódio se caracteriza pela externalização de ideias que degradam ou marginalizam grupos sociais, e não meramente pelo sentimento interno de animosidade do emissor.

Nesse contexto, legislações internacionais têm buscado regulamentar discursos de ódio com o objetivo de proteger a dignidade de grupos vulneráveis. Waldron (2012) destaca exemplos de países como Canadá, Dinamarca, Alemanha e Reino Unido, nos quais são proibidas manifestações públicas que incitem ódio ou ridicularizem grupos de minorias, reconhecendo que tais condutas minam a cidadania plena e a igualdade de seus alvos. Sarmento (2006) reforça que o Canadá tipifica como crime promover o ódio contra grupos identificáveis, enquanto a Lei Fundamental alemã consagra a inviolabilidade da dignidade humana como dever de proteção do Estado, evidenciando o esforço legislativo para equilibrar liberdade de expressão e proteção de minorias.

Ao relacionar o tema com a questão de gênero, percebe-se que mulheres constituem um grupo historicamente vulnerável a práticas discriminatórias e a discursos de ódio. A regulação dessas expressões torna-se fundamental para prevenir a perpetuação de estereótipos, desigualdades e violência simbólica contra o gênero feminino, sobretudo em ambientes públicos e digitais, nos quais a disseminação do ódio é facilitada. Dessa forma, as legislações e reflexões teóricas sobre discurso de ódio não apenas visam proteger minorias étnicas ou religiosas, mas também assegurar que mulheres não sejam subjugadas ou deslegitimadas em razão de sua condição de gênero, garantindo um ambiente social mais igualitário e respeitoso.

Dessa forma, a compreensão dos discursos de ódio direcionados a grupos historicamente vulneráveis evidencia a necessidade de aprofundar a análise das formas contemporâneas de discriminação e de violência simbólica. No contexto político, essa problemática se manifesta de maneira

particular, na medida em que mulheres em posições de destaque público ou político frequentemente são alvo de ataques que ultrapassam a crítica legítima, configurando violência de gênero e cerceando sua participação plena na esfera pública. Nesse sentido, o próximo capítulo abordará especificamente a violência política de gênero e a complexa fronteira entre crítica legítima e discriminação, discutindo os desafios jurídicos que buscam equilibrar liberdade de expressão, proteção à dignidade feminina e o fortalecimento da democracia.

Violência política de gênero e a fronteira entre crítica e discriminação: desafios jurídicos e interpretações doutrinárias

O segundo capítulo discute a violência política de gênero no contexto brasileiro, com base na Lei nº 14.192/2021, e a dificuldade de delimitar quando um ataque direcionado a mulheres públicas configura violência de gênero ou se insere no campo da crítica política legítima, sob o manto da liberdade de expressão. O capítulo reflete sobre os critérios interpretativos e problematiza o risco de se criminalizar o dissenso político sob a justificativa de proteção às mulheres, propondo um equilíbrio entre a preservação da liberdade de expressão e a responsabilização dos discursos que atentam contra a dignidade e a participação feminina na vida pública.

Inicialmente, cabe destacar que tanto homens quanto mulheres podem ser vítimas de atos violentos, seja na vida real ou no âmbito digital, que intentem influenciar o processo eleitoral ou manchar o mandato eletivo. Contudo, quando a vítima é uma mulher candidata ou já eleita, a forma de violência adquire novos contornos. Ao invés de serem atacadas em função dos seus posicionamentos políticos, são atacadas em decorrência do seu corpo, de estereótipos de gêneros, de exercerem ou não papéis sociais tradicionais, são frequentemente sexualizadas e desqualificadas intelectualmente, com o intuito de negar sua competência (Costa; Diotto, 2022).

A violência política contra as mulheres também se diferencia porque ela não parte apenas de setores da política como líderes da oposição, “[...] mas também da sociedade de maneira mais ampla, da família, dos amigos, da comunidade, de líderes religiosos, bem como da mídia, entre outros” (Pinho, 2019, p. 5). Os discursos misóginos contra as mulheres, frequentemente disseminados nos meios digitais, também se tornaram cada vez mais frequentes. As redes sociais, que deveriam ser usados de

forma a permitir um maior compartilhamento de informações, têm se tornado um campo fértil para a disseminação das mais ofensivas formas de violência política, fator que também tem se mostrado uma barreira para as candidaturas femininas, ao passo que as mulheres são ainda mais violentadas em virtude de seu gênero. A violência contra as mulheres na política, muito além de atingir aquela que é alvo das agressões e de limitar a sua atuação, passa uma mensagem para todas as outras mulheres de que “[...] a esfera pública não é o seu lugar, e caso insistam em disputá-lo, sofrerão sanções por tal comportamento” (Pinho, 2019, p. 5). Nesse sentido,

A ausência de mulheres em espaços de tomada de decisão contribui para a ideia de que a política não é um lugar destinado à participação feminina, elemento que, combinado a expressões de violência política que menosprezam as mulheres que possuem atuação política, perfaz um quadro que desincentiva outras mulheres a construir uma carreira política. Durante o processo que golpeou a presidenta Dilma Rousseff, mas também nas últimas campanhas presidenciais, que contaram com mulheres na disputa, as representações na mídia e nas redes sociais apresentaram conteúdos sexistas que foram muito além da mera disputa política. Dilma, que já sofria com processo de deslegitimização de sua imagem enquanto presidente desde que assumiu o mandato, em 2011, passou a receber ataques misóginos da pior espécie que a descreviam como desequilibrada e mobilizavam conteúdo sexual violento. Situações que expuseram uma violência bastante específica, cometida contra uma mulher com o objetivo de mostrar que ela, e as mulheres de maneira mais ampla, não seriam qualificadas para o exercício da política (Pinho, 2019, p. 8).

Ao se traçar o perfil dos políticos eleitos, há um padrão que prevalece no Brasil. A maior parte dos políticos eleitos entre 2019-2022, por exemplo, foram indivíduos das classes dominantes e privilegiadas da sociedade, com o seguinte perfil: homens, brancos, casados e com ensino superior completo, com a média de idade entre 55 a 59 anos (Pugliero, 2018). Há um grande distanciamento desses padrões do perfil da população eleitoral, formado por maioria negra (54,9%), mulheres (52,5%), solteiros (59,6%) e boa parte sem completar o ensino fundamental (25,84%), o que reforça a teoria que há na sociedade um perfil político ideal que se perpetua nos pleitos eleitorais. Já em relação às mulheres, embora componham a maior parte do eleitorado, sendo 52,5% dos votantes, ocupam apenas 15% das cadeiras do Congresso Nacional, o que significa dizer que 77,43 milhões de eleitores são representadas apenas por 290 mulheres em um universo de 1790 escolhidos (Araujo; Sousa, 2020).

O Brasil está longe de alcançar uma democracia representativa, haja vista que seus espaços de poder não estão condicionados a um alcance proporcional de êxito por indivíduos que compõem os mais diversos espaços sociais, principalmente as mulheres. Alguns fatores as influenciam e impactam de maneira desigual, pois elas deparam-se com um fenômeno de socialização que leva ao seu desencorajamento, uma vez que a educação basilar do gênero feminino é voltada especificamente às atividades privadas e apolíticas. Durante a campanha eleitoral, os principais fatores que desestimulam as mulheres na busca dos cargos eletivos são: a indisponibilidade de tempo, a falta de apoio dos partidos, o risco de violência e/ou discriminação, cada vez mais comuns e o acesso às redes de apoio (Costa; Diotto, 2022).

Essas manifestações de violência política de gênero podem ser identificadas tanto pela ausência de mulheres nesses espaços de poder e decisão, mas, de forma mais direta, frequentemente se materializam na forma de discursos de ódio dirigidos às mulheres, especialmente no espaço digital. Tais discursos extrapolam o âmbito da liberdade de expressão porque não buscam apenas criticar ações ou posições políticas, mas desqualificar sistematicamente a mulher em razão do gênero, atacando sua integridade, sua aparência, sua sexualidade ou sua capacidade intelectual. A disseminação de conteúdos misóginos, difamatórios ou sexualizados não apenas afeta a mulher individualmente, mas exerce um efeito simbólico sobre todas as mulheres, enviando a mensagem de que a esfera pública lhes é hostil e que o engajamento político feminino será penalizado.

Assim, os discursos de ódio funcionam como uma extensão da violência política de gênero, ao se transformarem em instrumentos de intimidação e exclusão. Eles reforçam a desigualdade estrutural na política, desencorajando a participação feminina e perpetuando um perfil político predominantemente masculino, branco e privilegiado. Esse fenômeno evidencia que a violência contra mulheres na política não se limita a ataques isolados, mas configura um padrão de discriminação de gênero, cujo impacto vai muito além do episódio específico, atingindo a representação, a participação e a igualdade das mulheres no espaço público (Campos; Barbosa; silva, 2021).

No ano de 2021 houve a promulgação da Lei nº 14.192, que trata da violência política de gênero, que passou a ser um instrumento normativo para seu enfrentamento, reconhecendo-a como crime que atenta contra a democracia brasileira. Contudo, a existência da lei por si só não resolve a

situação, sendo essencial a promoção do debate público com candidatas, partidos, demais Poderes e profissionais de comunicação, de modo a conscientizar sobre o problema e fortalecer canais de denúncia e apoio. Essa forma de violência trata-se de atos sistemáticos voltados a excluir mulheres do espaço político, restringir seu acesso ou exercício de funções públicas, ou induzi-las a decisões contrárias à sua vontade, podendo se manifestar de forma física, psicológica, econômica, simbólica ou sexual (Câmara dos Deputados, 2025).

Conforme a Lei nº 14.192/2021:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher, nos espaços e atividades relacionados ao exercício de seus direitos políticos e de suas funções públicas, e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais e dispõe sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral.

Art. 2º Serão garantidos os direitos de participação política da mulher, vedadas a discriminação e a desigualdade de tratamento **em virtude de sexo** ou de raça no acesso às instâncias de representação política e no exercício de funções públicas.

Parágrafo único. As autoridades competentes priorizarão o imediato exercício do direito violado, conferindo especial importância às declarações da vítima e aos elementos indiciários.

Art. 3º Considera-se violência política contra a mulher toda ação, conduta ou omissão com a finalidade de impedir, obstaculizar ou restringir os direitos políticos da mulher.

Parágrafo único. Constituem igualmente atos de violência política contra a mulher qualquer distinção, exclusão ou restrição no reconhecimento, gozo ou exercício de seus direitos e de suas liberdades políticas fundamentais, **em virtude do sexo**. (grifo nosso).

Portanto, como se observa da Lei nº 14.192/2021, a violência política de gênero consiste em toda ação, conduta ou omissão com a finalidade de impedir, obstaculizar ou restringir os direitos políticos da mulher (arts. 1º e 3º). Além disso, a norma é clara ao afirmar que qualquer distinção, exclusão ou restrição decorrente do sexo ou do gênero configura violência política (arts. 2º e 3º) (Brasil, 2021).

A lei, portanto, afasta a justificativa de críticas políticas legítimas quando estas se fundamentam no sexo biológico ou no gênero da mulher, pois tais manifestações não se dirigem à atuação da candidata ou autoridade pública, mas sim à sua condição de mulher, buscando desqualificá-la,

humilhá-la ou restringir sua participação política. Essa delimitação é crucial, pois estabelece um parâmetro legal para distinguir entre críticas legítimas, voltadas a ideias, decisões ou políticas adotadas, e ataques misóginos que configuram violência política de gênero. A observância cuidadosa desses critérios é essencial para garantir que a aplicação da lei proteja os direitos das mulheres sem criminalizar o debate político legítimo, mantendo o equilíbrio entre a liberdade de expressão e a defesa da igualdade de gênero no espaço público.

A compreensão dessa relação é essencial para se estabelecer a fronteira entre a crítica política legítima e o discurso de ódio: enquanto a crítica política legítima se volta à atuação da mulher no exercício do cargo que ocupa, avaliando suas decisões, políticas públicas ou posicionamentos, o discurso de ódio utiliza o gênero como elemento central de ataque, questionando sua competência, sexualizando, humilhando ou estigmatizando a mulher em função de estereótipos de gênero. Trata-se de uma linha extremamente tênue, pois ambos os tipos de manifestação podem ocorrer no mesmo contexto. Ainda assim, é fundamental identificar os critérios que permitem distinguir o debate legítimo, que fortalece a democracia, da violência simbólica e estrutural que compromete direitos fundamentais, intimida a participação feminina e perpetua desigualdades históricas no espaço político.

Em síntese, a análise da violência política de gênero evidencia que, embora a liberdade de expressão seja pilar fundamental da democracia, ela não pode ser utilizada como justificativa para perpetuar discriminações baseadas no sexo ou no gênero. A Lei nº 14.192/2021 oferece parâmetros claros para identificar condutas que configuram violência política contra mulheres, distingindo-as das críticas políticas legítimas direcionadas às suas ações e decisões no exercício do cargo. Reconhecer essa fronteira é essencial não apenas para a responsabilização de condutas abusivas, mas também para fortalecer a participação feminina na política, promover igualdade de oportunidades e consolidar uma esfera pública mais inclusiva, na qual o debate democrático possa ocorrer sem que o gênero das mulheres sirva de instrumento de exclusão e sem que a verdadeira liberdade de expressão seja violada. Dessa forma, o enfrentamento dos discursos de ódio e da violência política de gênero revela-se um passo indispensável para a consolidação de uma democracia representativa, comprometida com a dignidade de todos os cidadãos.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a liberdade de expressão, embora consagrada como direito fundamental e instrumento indispensável à democracia, não é um direito absoluto. No contexto das redes sociais e da política, o exercício desse direito deve ser ponderado frente à proteção da dignidade das mulheres e à prevenção de discursos de ódio. Quando manifestações se fundamentam no gênero ou no sexo da pessoa, buscando desqualificá-la, sexualizá-la ou humilhá-la, configura-se violência política de gênero, que compromete direitos fundamentais e restringe a participação feminina no espaço público.

A Lei nº 14.192/2021 estabelece parâmetros claros para identificar a violência política de gênero, distinguindo-a de críticas legítimas. Conforme a norma, atos de discriminação, exclusão ou restrição baseados no sexo ou gênero das mulheres constituem violência, afastando a justificativa de que tais ataques poderiam se enquadrar na liberdade de expressão. Esse marco legal é essencial para oferecer um instrumento normativo que proteja mulheres em cargos públicos, garantindo que o debate político seja conduzido de forma justa e igualitária, sem que o gênero se transforme em alvo de intimidação ou desqualificação.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário reconhecer quando a crítica política é legítima, voltada às ações, decisões ou políticas adotadas por mulheres em cargos de poder, sem recorrer a elementos discriminatórios. Diferenciar essas manifestações é crucial para que o conceito de violência política de gênero não seja banalizado ou utilizado de forma indiscriminada, o que poderia fragilizar o debate democrático e esvaziar a própria pauta de gênero. A distinção permite que críticas construtivas e contestação política legítima coexistam com a proteção contra ataques misóginos.

A reflexão sobre essa fronteira revela um desafio central: equilibrar a liberdade de expressão com a proteção dos direitos das mulheres, evitando tanto a perpetuação de desigualdades quanto a criminalização indevida do dissenso político. A compreensão detalhada dos critérios que definem a violência política de gênero fortalece a democracia, ao garantir que as mulheres possam exercer plenamente seus direitos políticos e participar do debate público sem medo de sofrer retaliações baseadas em estereótipos de gênero.

Por fim, conclui-se que a efetividade da lei e a preservação da liberdade de expressão dependem do compromisso coletivo com a

igualdade de gênero. Reconhecer os limites da expressão e diferenciar críticas legítimas de ataques misóginos é essencial para construir um espaço político inclusivo, no qual a participação feminina seja protegida e valorizada, e a pauta de gênero seja tratada com seriedade, refletindo um engajamento real no enfrentamento das desigualdades históricas.

Referências

- ARAUJO, Neiva; SOUSA, Karen Roberta M. de. Paridade de gênero na política brasileira e a política de cotas. In: DIOTTO, Nariel et. al. (Orgs.). **Estudos de gênero e feminismos na sociedade contemporânea: diálogos interdisciplinares**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 14.192, de 28 de julho de 2021**. Dispõe sobre a prevenção, repressão e combate à violência política contra a mulher, nos espaços e atividades relacionados ao exercício de seus direitos políticos e de suas funções públicas, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 jul. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14192.htm. Acesso em: 4 out. 2025.
- CAMARA DOS DEPUTADOS. **Violência Política de Gênero, a maior vítima é a democracia**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/violencia-politica-de-genero-a-maior-vitima-e-a-democracia>. Acesso em: 4 out. 2025.
- CAMPOS, Carmen Hein de; BARBOSA, Fernanda Nunes; SILVA, Paula Franciele da. Liberdade de expressão e gênero: entre a apologia à violência e a criminalização de culturas periféricas. **civilistica.com**, ano 10. n. 1. 2021.
- CATTINI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade; SALCEDO REPOLÉS, Maria Fernanda; PRATES, Francisco de Castilho. Liberdade de expressão e discursos de ódio: notas a partir do Projeto de Lei 7582/2014 e do diálogo com o direito internacional dos direitos humanos. **Pensar - Revista de Ciências Jurídicas**, v. 22, p. 1-15, 2017.
- COSTA, Marli Marlene Moraes da; DIOTTO, Nariel. Violência política contra as mulheres nos meios digitais: desafios à concretização dos direitos de cidadania. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; FONSECA, Reynaldo Soares da (Coord.). **Sociedade Digital: desafios para a**

fraternidade. v. 1. Caruaru-PE: Editora Asces, 2022.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana:** a teoria e a prática da igualdade. Tradução: Jussara Simões. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho.** Justiça e valor. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FAGUNDES, Valéria Barth; DINARTE, Priscila Valduga. O discurso de ódio contra as mulheres na sociedade em rede. Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, Santa Maria, RS, 8 a 10 nov. 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/1-11-2.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

HARE, Ivan; WEINSTEIN, James (Orgs). **Extreme Speech and Democracy.** Oxford-UK: Oxford University Press, 2013.

LEAL DA SILVA, Rosane et al. Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. **Revista Direito - GV**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 445-468, jul.-dez. 2011.

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. Nova Lei de Migração: Protestos nos Limites da Liberdade de Expressão? **Dissenso**, 08 maio 2017.

MARTINS, João Víctor Nascimento. Partidismo, discursos de ódio e liberdade de expressão. 386 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MILL, John Stuart. **Ensaio sobre a Liberdade.** Tradução: Orlando Vitorino. Lisboa: Editora Arcádia, 1964.

NOGUEIRA, Renzo Magno. **A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero,** 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48718/aevolucao-da-sociedade-patriarcal-e-sua-influencia-sobre-a-identidade-feminina-e-a-violencia-degenero>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ONU, Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 217 (III Sessão) A. Paris, 1948. Disponível em: https://ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

ONU, Assembleia Geral. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.** XXI Sessão. Nova Iorque, 1966. Disponível em: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>. Acesso em: 04 out.

2025.

PINHO, Tássia Rabelo de. Debaixo do Tapete: A Violência Política de Gênero e o Silêncio do Conselho de Ética da Câmara dos Deputados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2021.

PUGLIERO, Fernanda. **A demografia do Congresso**: Notícias e análises sobre os fatos mais relevantes do Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-demografia-do-congresso/a-45817200>. Acesso em: 17 set. 2025.

ROSENFELD, Michel. El discurso del odio en la jurisprudencia constitucional: análisis comparativo. **Pensamiento Constitucional**. Ano XI, n. 11. pp 154-198. Cardozo Law Review, abr. 2003.

SARMENTO, Daniel. A liberdade de expressão e o problema do Hate Speech. In: SARMENTO, Daniel. **Livres e iguais**: estudos de Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENRA, Ricardo. ‘**Sou nazista, sim**’: o protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus. BBC, Charlottesville, 12 ago. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SIMPSON, Robert Mark. Dignity, harm and hate speech. In: **Law and Philosophy**. Switzerland: Springer Nature, v. 32, pp. 701–728, 2013.

WALDRON, Jeremy. **The harm in hate speech**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

WEINSTEIN, James. Extreme speech, public order, and democracy: lessons from The Masses. In: HARE, Ivan; WEINSTEIN, James (org). **Extreme Speech and Democracy**. Oxford-UK: Oxford University Press, pp. 23-61, 2013.

YONG, Caleb. Does Freedom of Speech Include Hate Speech? In: **Res Publica**, v. 17, pp. 385–403, 2011.

ZERZAN, John Pessoa. Patriarcado, Civilização e as Origens do Gênero. **Gênero & Direito**, João Pessoa, v. 1, n. 2, jul./dez. 2010.

Sobre as autoras

Denice Sousa Andrade: Graduada em Direito pela Unifametro. Especialista em Bem-Estar e Felicidade, Neurociência e Saúde Mental pela Uninassau. Discente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social-Mestrado, da Universidade de Cruz Alta - Unicruz, Cruz Alta, Rio Grande do Sul. E-mail: denicesandrade@gmail.com

Greice Lopes Cezar: Discente do Programa em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Pós Graduada em Mídias na Educação (UFSM). Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional (Faculdade São Luís). Licenciada em Pedagogia (UFPel). Condor- RS/ Brasil E-mail: greicelopes15@gmail.com

Luana Santos Ribeiro: Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Cruz Alta, Rio Grande do Sul. E-mail: ribeirosluana@hotmail.com

Mara Andrea Kai Bellini: Discente do Programa de Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (UNICRUZ). Licenciada em Letras (UNICRUZ). Fortaleza dos Valos-RS/ Brasil E-mail: marabellini2024@hotmail.com

Michelle Dal Berto Sasso: Discente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Diretora Pedagógica do Centro de Formação Infantil Girassol. Sorriso/MT. E-mail: girassol.ws@gmail.com

Nariel Diotto: Doutora em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa PROSUC/CAPES (2025). Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), com bolsa CAPES (2021). Especialista em Direitos das Mulheres pela Faculdade i9 Educação (2025). Especialista em Ensino

da Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2021). Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Cidade Verde (2018). Bacharela em Direito pela Universidade de Cruz Alta (2012-2016) e Graduanda em História (UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa Direito, Cidadania e Políticas Públicas. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5462241417886493>. Advogada na área cível e previdenciária. Presidente da Comissão da Mulher Advogada da OAB da Subseção de Santa Cruz do Sul. E-mail: nariel.diotto@gmail.com.

Priscila Souza de Pietro: Graduanda em Direito pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). E-mail: pripietro81@gmail.com

Valeska Martins: Doutora em Ecologia e Evolução da Biodiversidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. E-mail: valsilva@unicruz.edu.br

O e-book *Diálogos Interdisciplinares na Construção da Justiça Social: Desafios e Perspectivas* convida à reflexão e à ação. Reúne diferentes olhares e experiências que convergem para um mesmo propósito: compreender e fortalecer os caminhos rumo a uma sociedade mais justa, crítica e solidária. Organizada por Greice Lopes Cesar, Mara Andrea Kai Bellini e Michelle Dal Berto Sasso, a obra reúne capítulos que abordam questões centrais da contemporaneidade, articulando dimensões educacionais, sociais e culturais. Os textos exploram os desafios da formação docente e ressaltam a importância de práticas pedagógicas reflexivas e humanizadas, além de destacar o engajamento social por meio do voluntariado e o estágio no ensino superior como espaços de aprendizagem, autonomia e construção profissional. O livro também se volta ao universo da infância e das emoções, evidenciando como vivências familiares e escolares moldam identidades e sentimentos desde os primeiros anos de vida. Por fim, propõe um debate sobre liberdade de expressão e os limites éticos diante da violência política de gênero, reforçando a urgência do respeito e da equidade no espaço público — inclusive no digital.

ISBN 978-656135185-0



9 786561 351850

