

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 82 | 30 DE SETEMBRO 2024 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931



**ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO
NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**
P. 150

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA - TEA**
P. 173

**O AUTISMO NA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR**
P. 211



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 82, (Setembro/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
[Registo ORCID](#)

Bibliotecário Responsável:
Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB-8/8972.

E-mail: revista@fce.edu.br
biblioteca@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos
Publicação Mensal e multidisciplinar
vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
Os artigos assinados são de
responsabilidade exclusiva dos autores
e não expressam, necessariamente, a
opinião do Conselho Editorial.
É permitida a reprodução total, ou parcial
dos artigos desta revista, desde que
citada a fonte.

Sumário

ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES	8
EDUCAÇÃO INFANTIL/ESPAÇOS EXTERNOS: LOCAIS DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS	
ANA PATRÍCIA SATURNINO DE MELO	21
UMA ANÁLISE DA SEMIÓTICA DAS PAIXÕES	
ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA	35
EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO	
ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI	48
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
CAROLINA LIZ GONÇALVES DA SILVA	59
EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: MARIA LACERDA DE MOURA E EMMA GOLDMAN	
CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI	69
OS FATORES DETERMINANTES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL	
CRISTIAN ROIDER RODRIGUES	79
POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO CONTEXTO PREVENTIVO	
CRISTIANO FONTOURA CORRALLES	91
SEGURANÇA PRIVADA CLANDESTINA	
DANIELLE SANTOS LIMA	103
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS	118
UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO	
DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO	130
POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA	
DIOGO ROSA DE ALMEIDA	141
IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL	
ELAINE MARTINS DE FARIA	151
ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	
ELAINE ROSA DA SILVA	161
EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO ACOLHER E INCLUIR?	
ELIANE CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SOUZA	174
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	
ELIANE CRISTINA ROMERA	188
EDUCAÇÃO SEXUAL E CUIDADOS PESSOAIS	
EVERTON ADRIANO HERMES	198
O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO	

FABIANA HELENA DOS SANTOS.	212
O AUTISMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	
FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA ¹ / FREDERICO PEREIRA MOURA ² / I	
SRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS ³ / SUZE DO AMARAL OLIVEIRA ⁴	225
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ	
FERNANDA LARISSA FERNANDES	237
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE BIOLOGIA E A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO	
GABRIEL MOREIRA MARTINS	248
DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS DA PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO	
GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA	262
A DIFERENÇA COMO PONTO FORMATIVO DE UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	
IZAURA VIRGINIA DE JESUS DIAS.	274
ARTES DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
JANAINA DA SILVA ALMEIDA	286
ARTETERAPIA: UMA ABORDAGEM PROMISSORA PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DE INDIVÍDUOS COM AUTISMO	
KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER	298
A (IN)EFICÁCIA DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	
LUSINETE SOUZA DOS SANTOS	310
GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO	
MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO.	321
INTRODUÇÃO DA LEITURA NA VIDA INFANTIL	
MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS.	336
A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MELISSA MARIA MARQUES	350
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	
PAULO JEFERSON MARQUES	365
A FRAGILIDADE DO RECONHECIMENTO DE PESSOAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO PROCESSUAL PENAL BRASILEIRO	
PERÇO EVANDRO CARAZZO	376
DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL	
RENATA STEFANIA CEREJO	388
INCLUSÃO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS	399
A EDUCAÇÃO ESPECIAL VOLTADA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
TELMA LIMA SANTOS DE COCA	410
ARQUIMEDES E A COROA DO REI: O LIVRE PENSAMENTO NA ATENAS DEMOCRÁTICA	
VALÉRIA SOARES DA FONSECA.	418
A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
VANESSA VIGIANE DE MENEZES	431
CULTURA E CIDADANIA	
VIVIANE CARDOZO DE DAMIÃO	443
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DENTRO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO	454
ABELHAS NATIVAS SEM FERRÃO: UMA ESCOLHA FILOSÓFICA PARA AS APRENDIZAGENS	

ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES

Magistério pela EMEF Darcy Ribeiro (2001); Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Pós-Graduação em Letramento e Culturas Africanas pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



EDUCAÇÃO INFANTIL/ESPAÇOS EXTERNOS: LOCAIS DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo exemplificar como os ambientes externos da escola, através de novos ambientes e experiências podem proporcionar aprendizados essenciais aos alunos da educação infantil. O ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento pleno de um indivíduo, pois é ali que as crianças têm suas primeiras experiências, portanto tal fase representa um período essencial para o desenvolvimento global do indivíduo. Compreendendo tal fato, é primordial que as instituições de ensino ofereçam uma variedade de experiências e aprendizados que auxiliem na formação do aluno. Neste contexto, a exploração de ambientes externos se torna uma grande ferramenta. Pois possibilita o contato com a natureza e a exploração de ambientes até então inéditos para a criança. Por meio do levantamento bibliográfico, conheceremos o conceito desenvolvido por alguns autores sobre o tema e sua importância no desenvolvimento das crianças. Autores como Barreto (2008), Lopes (2006), Santos (2006), o RCNEI, entre outros suportes teóricos foram utilizados neste trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Infantil, Espaços Externos; Parques, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Esse teve como objetivo demonstrar a história da Educação Infantil no Brasil representando a dura realidade que a mesma enfrentou até os dias atuais. Também buscou demonstrar a importância da utilização de espaços externos como recurso pedagógico, através das experiências que os mesmos proporcionam aos alunos no período infantil.

Diante de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho buscou também relacionar as atividades em ambientes externos com as propostas de trabalho presentes nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), afinal os ambientes externos permitem uma exploração de recursos além do ambiente comum dentro da sala de aula.

O trabalho busca destacar também a maneira como a aprendizagem lúdica com o uso dos espaços externos pode auxiliar no desenvolvimento global dos alunos, enriquecendo ainda mais o leque de experiências dos mesmos. Tais experiências são essenciais para qualquer ser humano, porém na infância se tornam ainda mais especiais e é fundamental que o desenvolvimento da criança ocorra com a utilização de ferramentas lúdicas.

Nesse sentido, é primordial compreender o quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estimula a utilização da ludicidade, ou seja, a exploração de recursos que permitam um desenvolvimento completo do indivíduo, trabalhando as diversas áreas de conhecimento.

O trabalho tem como justificativa a importância de mostrar como a Educação Infantil se transformou ao longo dos anos e como uma educação de qualidade pode se tornar uma realidade a partir do uso de atividades lúdicas com a exploração de ambientes externos como parques, hortas e outros espaços. Para a realização do trabalho, foram utilizados conceitos de autores renomados no meio acadêmico.

Buscou-se uma reflexão sobre o tema e a consequente criação de propostas de atividades que estimulem os alunos em ambientes externos, isso pois a infância é um período essencial para a utilização do lúdico como ferramenta de exploração da imaginação e o trabalho de concentração. É importante ressaltar, que há várias possibilidades de aprendizagem nos ambientes externos e se faz primordial para o educador conhecer todas as possibilidades de exploração, pois a ludicidade é um tema recorrente nas discussões acadêmicas.

Nos dias atuais, a Educação Infantil recebe seu devido valor e é considerada uma base fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, não sendo vista apenas como uma fase de cuidados transitória para a vida adulta. Hoje sabe-se que muitas experiências da criança refletem diretamente na vida adulta do indivíduo.

O grande problema que motivou a elaboração do trabalho, foi o fato de muitas instituições de educação infantil ainda não utilizarem as atividades lúdicas de forma efetiva. Isso é preocupante, pois além da literatura apoiar a exploração da ludicidade, a chamada escuta das "vozes infantis" apontou que o local mais apreciado pelas próprias crianças são os parques.

Este ambiente permite diversas atividades que promovem a sociabilidade, o desenvolvimento motor, além do contato direto com a natureza. Assim, buscou-se compreender o problema, através do conceito de infância e sua história, buscando relacionar as leis atuais com a prática em sala de aula. Afinal, por décadas a fase da infância não era tratada da forma correta e isso prejudicou a evolução da educação infantil em todas as classes sociais.

Com o problema exposto, o objetivo geral do trabalho é entender como o lúdico se relaciona diretamente com a utilização de ambientes externos para o enriquecimento do aprendizado.

A partir disso foi traçado o objetivo específico: demonstrar a história da educação infantil, seus desafios, os avanços ao longo das décadas; fundamentar os benefícios das atividades lúdicas na educação infantil e demonstrar como a utilização de ambientes externos pode ser benéfica nessa fase tão importante do desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma, o presente trabalho utilizou referências de autores renomados na educação infantil, demonstrou as possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico em ambientes externos, utilizando o lúdico como recurso.

Conforme os objetivos descritos, apresentou-se os conceitos das atividades lúdicas, também demonstrou o processo de desenvolvimento infantil e os benefícios das atividades lúdicas na escola. A metodologia utilizada para realizar o trabalho, foi o método de revisão de literatura, utilizando-se de pesquisas em sites especializados e autores renomados na área acadêmica. Tal metodologia se justifica, pois possibilitou a reflexão diante das bibliografias utilizadas, tais bibliografias que serviram como importante referência para a apresentação das ideias expostas no trabalho.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O presente tema aborda a trajetória da educação infantil no Brasil, seus desafios e suas conquistas ao longo dos anos. Aborda ainda os fundamentos teóricos contidos em lei sobre as necessidades durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no período infantil.

Desse modo, é importante ressaltar que por diversas décadas, a educação infantil era tratada de maneira precária e os próprios pais acabavam se tornando responsáveis pela educação formal. As crianças acabavam sendo “educadas” a partir de suas experiências com os adultos.

A criança de fato era vista como um adulto em miniatura e a responsabilidade de sua educação era de sua mãe. “[...] mal adquirir algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978 apud OLIVEIRA 2012, p. 60).

As primeiras reivindicações clamando por uma educação formal fornecida pelo Estado, ocorreram por volta da década de 70 e isso ocorreu por conta de uma grande introdução das mulheres ao mercado de trabalho.

Como consequência de tais atos, espaços voltados ao cuidado de crianças surgiram primariamente nos próprios locais de trabalho das mulheres, afinal as mesmas precisavam deixá-los ao cuidado de alguém em seu período de trabalho.

Embora tenha sido um avanço, Didonet (2001) aponta que esses locais tinham caráter assistencial, portanto, eram voltados aos cuidados básicos das crianças e não apresentavam nenhuma proposta de educação formal. (DIDONET, 2001, p. 13).

Cerisara (1999) apontou que:

Dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de Educação Infantil (CERISARA, 1999, p.16-17).

Muitas das instituições de cuidados às crianças eram organizadas por mulheres da comunidade que adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (RIZZO, 2003). Outros aspectos básicos como o ensinamento de preceitos morais e religiosos eram comuns em tais locais.

É importante ressaltar que tal movimento ocorreu por meio de militantes que reivindicavam os direitos das mulheres, sendo um deles a igualdade do mercado de trabalho e conseqüentemente o direito à educação de seus filhos. O movimento se tornou cada vez mais ativo e teve apoio de militantes progressistas contrário ao regime militar da época, que apresentava um viés mais conversador em relação às causas sociais. De acordo com Faria (1999, p.25) pontuou que: “[...] Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se às crianças.”

Embora o movimento tenha ganhado muita força nos anos 70, apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 88 e posteriormente com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal (8069/90) é que a educação infantil passou de fato a ser respaldada legalmente. Diante da Constituição Federal, se tornou dever do Estado fornecer educação às crianças entre 0 e 6 anos de idade.

Conforme a obra “Educação Pré-Escolar e Cultura” Faria (1999, p. 68), a “Educação

Infantil passa a ser responsabilidade dos Municípios com o apoio e verba do Estado”.

Em meados dos anos 90, o debate com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornou-se mais presente e visava a regulamentação e padronização do ensino em território nacional.

Entretanto, o documento acabou demorando para ser formulado e promulgado, assim o documento regulador ainda era Constituição Federal de 88. Diante dos problemas evidentes que a educação possuía, o Ministério da Educação criou a Comissão de Educação Infantil (CNEI), órgão este que servia como recurso de padronização da educação entre 1993 e 1996.

Através do Simpósio Nacional de Educação Infantil, que ocorreu em 1994, foi possível a aprovação da Política Nacional de Educação Infantil, que com o auxílio de leis e estatutos anteriores à Educação Infantil se tornou, legalmente, a primeira fase da educação em território nacional. Após tal acontecimento, a educação infantil passou a ser vista e planejada através de um viés pedagógico visando a formação completa dos alunos.

De acordo com Barreto (2008, p.24) “Após a CF de 1988 e a LDB de 1996 foi que a Educação Infantil passou a ter um olhar pedagógico e os profissionais tiveram a oportunidade de formação para atuarem nessa área”. Dessa forma, todas as conquistas em relação ao ensino infantil aconteceram após diversas décadas de reivindicações e lutas.

No ano de 1998, é criado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que buscava nortear a educação de alunos entre zero e seis anos de idade. Portanto, o presente apresenta a legalidade da educação infantil no país.

GARANTIA LEGAL À EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme apresentado previamente no trabalho, a educação infantil se tornou primordial com o advento da massiva entrada de mulheres no mercado de trabalho. Tal mudança gerou um grande impacto na estrutura social e com o desenvolvimento infantil passou a ser mais estudado, assim entendendo-se a necessidade de um ensino formador desde os primeiros anos de vida e não apenas os cuidados básicos que eram comuns em décadas anteriores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), produzido em 1998, reivindicações, além de movimentos culturais e políticos desempenharam um papel primordial na evolução apresentada na Educação Infantil nas últimas décadas. Portanto, ela tornou-se um direito essencial da criança e um dever imutável do Estado Brasileiro. (BRASIL, CF, 1998, artigo 208, inciso IV).

A constituição Federal aponta que:

[...] É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, CF, 1998, Art. 227).

Como exemplo a LDB aponta o seguinte: [...] “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino” (BRASIL, LDB 9496/96, Título IX, artigo 89).

Levando em conta tais princípios, o indivíduo em período escolar possui o direito a uma educação que promova seu desenvolvimento pleno em todas as áreas.

A LDB ainda afirma que (9496/96):

[...] A União incumbir-se-á de estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, LDB 9496/96, Título 9º, art. IV).

Desta forma, a Lei de Diretrizes de Base (9394/96, art. 21, I) tem como objetivo principal a regulamentação e padronização da Educação em nível nacional, resguardando-a como etapa fundamental para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Conforme os artigos 29 e 30:

Artigo 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Artigo-30- A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, LDB 9394/96, art. 29 e 30, I e II).

Tais artigos reforçam o objetivo da Educação Infantil que é o desenvolvimento integral dos alunos, se tornando indispensável, juntamente, com o desenvolvimento obtido em casa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirmam que o protagonista para o trabalho de desenvolvimento curricular precisa ser o aluno e que o lúdico é essencial para atingir tal objetivo:

É sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere, com o ambiente, com os materiais, com os brinquedos e jogos, formando a cultura lúdica ou cultura infantil, através das diferentes maneiras de brincar com os objetos, brinquedos, as outras crianças e o ambiente” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEB, 2010).

Portanto, se torna imprescindível que o currículo escolar apresente um projeto pedagógico que tenha respeite os direitos fundamentais na educação do indivíduo, sendo eles: aprender em um ambiente seguro e que possua todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno, incluindo a experiência com a natureza, atividades artísticas, e o vivência perante conteúdos diversos e enriquecedores.

[...] considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Em relação à importância de experiências diversificadas, o motivo se encontra no fato de que a aprendizagem é extremamente beneficiada pelas experiências que o aluno tem.

Além disso, fatores como a sociabilidade e trabalho em equipe são fundamentais no processo de aprendizagem e diferentes abordagens pedagógicas podem promover tais aspectos em indivíduos em formação.

O docente tem como objetivo compreender e organizar o trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, explorando linguagens diversificadas, buscando assim, o melhor desenvolvimento possível de seus alunos.

Piaget (1978, p. 122) aponta que “os jogos de regras constituem a atividade lúdica do ser socializado”. Portanto o autor diz que através de jogos e brincadeiras lúdicas, a criança compreende a necessidade de seguir os preceitos morais e sociais impostos pela sociedade.

Deste modo, utilizar a ludicidade como recurso pedagógico se transforma em um recurso essencial aos objetivos da prática pedagógica. O ato de brincar promove a possibilidade de sociabilidade e construção de identidade por parte da criança. Inserir tais atividades no dia a dia, permite com que as crianças criem consciência sobre atividades à sua volta através dos simples atos, como o de brincar. Desta forma cultivando o prazer pela escola e o ensino.

O PAPEL DO BRINCAR

Durante as atividades lúdicas, a criança adquire conhecimentos e vivencia novas experiências espontaneamente, sem nenhuma pressão ou objeção externa. Acaba se tornando uma atividade livre.

Tal atividade se torna mais formal quando advém de um planejamento prévio, porém isso acaba não transparecendo para criança, que aprende de forma natural. De acordo com Santos: “brincar é uma necessidade básica é um direito de todos”. Ainda segundo ele, para a criança, “brincar é viver” (SANTOS, 1999, p. 12).

Portanto, o ato de brincar acaba preparando o indivíduo para a vida. O ato significa lazer, diversão e aprendizado e é essencial nessa fase do desenvolvimento. Nessa perspectiva, no ato de brincar, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes e essenciais para seu desenvolvimento pleno.

Conforme Winnicott (1975, p.63),

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências, culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros (WINNICOTT, 1975, p.63).

Realizando uma reflexão perante ao conteúdo apresentado até o momento, fica evidente que o ato de brincar não se restringe apenas ao divertimento, mas reflete em uma educação de qualidade, pois ao brincar a criança tem a oportunidade de socializar e assim construir sua identidade como ser humano. Aspectos como a cooperação, imaginação, confiança e a autoestima são desenvolvidos de maneira natural, contribuindo para sua formação plena.

Entende-se, portanto, que os docentes da Educação Infantil precisam estimular e promover situações adequadas com as necessidades dos alunos. Tal situação se torna ainda mais essencial na etapa da Educação Infantil, pois o brincar é parte primordial no cotidiano em sala de aula.

Como exemplos de atividades que estimulam a criatividade e socialização entre as crianças, estão os jogos que envolvem a montagem de objetos. Portanto é necessário implementar o lúdico no cotidiano escolar, podendo gerar um ensino completo e adequado aos educandos (AZEVEDO, 2004, p.46-47).

Nos dias atuais, o lúdico representa uma ferramenta essencial para as atividades escolares. Instituições ao redor de todo o país compreendem o lúdico como parte indispensável na pedagogia atual. No dia a dia utilizam-se de atividades que envolvam práticas que estimulem a criação, o aprendizado e a expressão dos indivíduos.

Segundo Winnicott (1975, p.60) “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança”, portanto o aprendizado por meio do lúdico, embora planejado pedagogicamente, ocorre de maneira natural através das vivências dos alunos durante as atividades.

Winnicott (1975, p. 63) complementa que se torna essencial que o ato de brincar seja visto como algo além do divertimento e passe a ser visto como parte essencial do desenvolvimento infantil. Portanto o professor deve se dedicar ao planejamento de atividades que busquem o enriquecimento das experiências do educando.

Soares (2010, p.12) também aponta os benefícios do ato de brincar:

O ato do brincar traz muitos benefícios para quem participa dessa atividade, pois, contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educando aprendem a serem cooperativos, aprendem regras, a lidar com seus limites, enfim, não é somente uma atividade que proporciona alegria, prazer, divertimento, direta ou diretamente está trabalhando na formação do sujeito, para que ele aprenda a conviver com os outros, a respeitar, a aceitar as pessoas que são diferentes, independente que tenham ou não alguma deficiência (SOARES, 2010, p. 12).

Para que isso ocorra, é necessário que os professores planejem atividades que promovam situações inéditas aos alunos, buscando oportunizar as interações e diferentes vivências entre os indivíduos. O professor deve ainda, se relacionar com o aluno de maneira que o faça se sentir confortável para se expressar em sua plenitude durante as atividades, assim tendo um impacto positivo nos mais diversos campos de desenvolvimento.

ATIVIDADES LÚDICAS NOS ESPAÇOS EXTERNOS DA EXTERNOS DA ESCOLA E OS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Atualmente estamos rodeados pela tecnologia em todas as áreas. Com isso diversos benefícios são facilmente notados no campo educacional também, entretanto, há uma necessidade importante de resgatar o contato com a natureza e com as atividades que não envolvam uma tela. Assim o aluno pode desenvolver uma relação mais abrangente com o ambiente ao seu redor e compreender a importância da preservação da natureza.

Tal consciência ambiental tem se popularizado nos últimos anos e é de suma importância que o trabalho se inicie logo na primeira infância, pois a compreensão da natureza como parte fundamental de nossa existência ocorre com o nosso contato com a mesma.

Ainda assim, o ambiente escolar apresenta diversos problemas para a implementação de atividades que busquem gerar esse contato entre natureza e alunos, isso ocorre, principalmente, pela falta de estrutura que muitas instituições de ensino apresentam.

Embora apresente problemas, o fator estrutural ainda se apresenta como um problema para a implementação das atividades lúdicas, porém é necessário apontar que tais atividades podem ser desenvolvidas em espaços simples, como jardins, parques e espaços abertos.

Em relação aos benefícios da aplicação das atividades lúdicas são perceptíveis logo na aplicação das mesmas. O aluno passa a se beneficiar diretamente com tal aplicação, se relacionando de maneira mais profunda com o mundo em que vive.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural

e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, p.163).

O fator espaço se demonstra fundamental para a experimentação, portanto as escolas devem se adequar a fim de proporcionar ferramentas que permitam experiências que estreitam a relação entre indivíduo e natureza. Cabe também ao educador, o papel de pesquisador, intérprete e organizador das atividades lúdicas e significativas nos espaços externos das escolas.

Diante dos benefícios apresentados com essas atividades, é importante destacar que tais experiências sejam fundamentadas e defendidas em documentos ou leis que garantam sua integridade. Um marco importante e que vale destaque neste sentido são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), tal documento padroniza e guia as práticas educativas com o auxílio do lúdico em conjunto com o meio ambiente:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e

o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2009, p.21-22).

Dentro das instituições de Educação Infantil, o parquinho presente em quase qualquer escola pode ser uma ótima ferramenta para a interação entre aluno e meio ambiente.

Embora de caráter mais lúdico, é um instrumento pedagógico de suma importância e funciona como um complemento para a sala de aula, desenvolvendo laços afetivos e expandindo suas experiências vividas (DESSENE POLÔNIA, 2007 apud FERNANDES, 2008, p.42).

Devido à experiência vivida em ambientes escolares, os professores sabem que a maior parte das escolas possuem árvores em suas áreas de lazer. As Árvores propiciam diversas experiências agregadoras ao aluno, ali ocorre seu primeiro contato com aspectos naturais ao lado de um docente.

O clima proporciona uma sensação de liberdade e o convívio com natureza se torna relaxante tanto para o professor quanto para o aluno. É comum vermos as meninas se interessarem pela vegetação. Experiências mostraram que elas comumente interagem com as folhas das árvores e fingiam que estavam cozinhando.

Porém as atividades não se limitam apenas a isso. Brincadeiras de correr como: pega-pega, esconde-esconde são muito recorrentes, assim como brincadeiras com terra ou outros elementos naturais. Todas elas proporcionam bem-estar e despertam a imaginação e a conseqüentemente melhora no raciocínio da criança.

Segundo Piaget (1978, p.79) o significado dos lugares é algo construído internamente pela criança e advém das ações e experiências vividas a partir do ambiente no qual ela está inserida.

Embora seja visível a importância de práticas lúdicas em lugares externos da escola, não há lei que estabeleça, obrigue,

padronize ou regule a presença de parques a céu aberto nas instituições de ensino. Há apenas trechos de documentos que estimulam a presença de uma área a céu aberto, porém sem objetividade nem profundidade sobre o tema.

O documento responsável pelo tópico de infraestrutura nas Instituições de Educação Infantil apenas orienta a melhor forma de ocupar as áreas de lazer (FERNANDES, 2008).

No entanto, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) podemos encontrar uma citação que norteiam nossas práticas pedagógicas em relação aos ambientes: “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009b, p. 48).

Outro documento norteador para educação infantil e que nos mostra com clareza como ressignificar nossas práticas são os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008). Em tal documento recomenda-se que o professor prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à educação infantil será entre muitas coisas, um ambiente:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança-criança, criança-adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

Dentre muitos educadores renomados no assunto temos Henri Wallon (1879-1962), que destaca a implicação pedagógica presente na maneira como organizamos o meio onde as crianças se inserem e vão se relacionar umas com as outras.

Temos também Friedrich Froebel (1782-1852) que, ao conceber os “Kindergarten”, ou seja, “jardim de infância”, valorizou os espaços externos a partir de atividades como educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, recreios de diversão, sendo que o contato com a natureza era considerado por ele como fundamental para o desenvolvimento humano.

Temos ainda Maria Montessori (1870-1952) que mostrou uma preocupação com a organização de um ambiente adequado para crianças pequenas que, principalmente, promovesse a autonomia delas e onde houvesse o mínimo de necessidade da ação de um adulto (HORN, 2003). Para Horn (2003): “[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2003, p. 48).

Ou seja, Horn (2003), nos mostra que os espaços das escolas devem ser um recurso a mais em nosso trabalho pedagógico. Deve ser um espaço de desafios e de acolhimento, promovendo as interações entre crianças/crianças e crianças/adultos.

No entanto, este espaço deve permitir que as crianças se desapeguem da figura do adulto e realizem atividades conjuntas com outras crianças, sempre é claro, com a supervisão do professor ou de um educador parceiro, para que este espaço esteja integrado à ação pedagógica (HORN, 2003).

Com tudo que foi dissertado neste trabalho, fica claro que os espaços externos e os parques das escolas são de fato um local de desafios e possíveis aprendizagens na educação infantil. Nessa perspectiva as escolas e os educadores devem sim, propiciar cada vez mais, momentos de atividades pedagógicas nesses espaços, contribuindo assim para uma prática educativa de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história mostra que a educação infantil nem sempre foi valorizada pela sociedade, no entanto tal pensamento arcaico foi se modificando e essa educação tão essencial ao ser humano, evoluiu para melhor. Concluiu-se após pesquisa e reflexão sobre o tema: “Parques: local de desafios e possíveis aprendizagens na educação infantil”, que essa modalidade de ensino é o local ideal para o desenvolvimento das mais diversas atividades.

Ficou claro também que o parque e os ambientes externos da escola são espaços importantes para aprendizagens mediante atividades livres ou dirigidas, pois esses locais são estimulantes e capazes de fazer com que as crianças se desenvolvam plenamente.

Ou seja, esses ambientes externos como o parque, podemos afirmar que são fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físico, social e afetivo, tais como a socialização, a coordenação motora e o convívio com as regras.

Ficou evidente também que as atividades livres são mais facilmente encontradas na rotina da Educação Infantil e que elas são realmente importantes para o ensino/aprendizado geral das crianças.

Mediante tais atividades é possível estimular a fantasia, a criatividade e a individualidade da criança, que se sente mais autônoma. Por meio das brincadeiras, pode-se aproximar do universo e da realidade da criança.

Embora se compreenda a importância das brincadeiras livres, este momento deve ser observado atentamente pelos professores e registrado, afinal na observação se pode buscar soluções e ressignificar as atividades. Esta observação e registro podem servir ao planejamento de novas atividades.

Em contrapartida, as atividades dirigidas proporcionam outros estímulos. Vários trabalhos realizados em sala de aula poderiam ser feitos no pátio ou no parque da escola de uma forma muito mais prazerosa, buscando assim o desenvolvimento pleno das crianças. Cabe a nós, como educadores contemporâneos e de visão inovadora propiciar aprendizagens significativas, lúdicas e de qualidade aos alunos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedos no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2004.
- BARRETO, Angela M. Rabelo F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dezembro. 2008.
- BRASIL. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, 13 jul. 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Parecer n. CNE/CEB 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009. BRASIL 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a. v. 1.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: Acesso em 15 de mar. de 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.05, de 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. Em, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças**. Paidéia, vol.18, no. 19, pp.41-52, Ribeirão Preto, 2008.
- HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR> Acesso em: 03 de set. de 2023.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2012.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, editora Zahar, 1978.
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- _____. **Educação, Arte e Jogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- SOARES, Edna Machado. **A Ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> acesso em 25 de outubro de 2023
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

ANA PATRÍCIA SATURNINO DE MELO

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (2009); Especialista em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professora de Educação infantil no CEI Cohab Raposo Tavares.

UMA ANÁLISE DA SEMIÓTICA DAS PAIXÕES



RESUMO: O presente artigo busca refletir como a Semiótica relaciona e descreve as emoções humanas. A Semiótica, durante décadas, temendo ceder à subjetividade da análise, limitou-se a não estudar as emoções humanas. Mas com o surgimento dos estudos sobre a modalização do ser, passou-se a considerar o caminho seguro, para estudar valores invertidos pelos sujeitos no objeto, detectando os sentimentos inseridos na alma de tais sujeitos. Discutiremos o conceito de paixão, que surge a partir de modalidades do querer ser, do dever ser, do saber ser e do poder ser. Portanto, seria a paixão resultado dos arranjos modais.

Palavras-chave: Linguística, Semiótica, Paixões.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, a semiótica e seus estudos foram em direções não típicas, qual seja a abordagem das paixões. O avanço no estudo das modalizações discursivas permitiu que a semiótica abrisse o campo das paixões.

A semiótica insere-se nas teorias que se ocupam com o texto, procurando descrever e explicar o que o texto diz e como diz, para fazer o que diz.

Definindo o texto de duas formas que ao mesmo tempo de se completam, que seriam a organização ou estruturação fazendo com que o texto seja um todo repleto de sentido, passando a ser objeto de comunicação estabelecido entre um destinatário e um destinatário.

A semiótica deve ser entendida como a teoria que busca explicar os sentidos do texto pela análise de seu plano de conteúdo. Para construir o sentido do texto a semiótica perpassa pelo plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, que é fundamental, indo do mais simples ao mais abstrato e complexo ao concreto.

Quando a Semiótica desenvolve o nível narrativo do percurso gerativo do sentido, começa pela criação de uma teoria da ação. Tal modelo é limitado, pois em seu âmbito de aplicação as narrativas da chamada pequena literatura.

Para tanto, um modelo que aprecia a narrativa como encontro de valores, como por exemplo, ação do homem no mundo, deve ser aplicada aos textos que proporcionem um elemento pragmático ou aqueles em que há detrimento ou obtenção de valores.

As semióticas das paixões desenvolvem-se a partir dos efeitos de sentido de qualificações modais do sujeito que estão inseridos no discurso. E também aos estudos dos modais da narrativa, que examina a sensibilidade passional do discurso, em que se constituem os sentidos estéticos e passionais.

A semiótica greimasiana em seu desenvolvimento em torno do estudo das paixões, representando a teoria complexa que refina o estudo de transformações da alma que tem os sujeitos em seus papéis.

Quando analisamos as paixões, a semiótica não faz um estudo dos caracteres e dos temperamentos.

Ao contrário, considera que os efeitos emotivos ou passionais do discurso resultam da modalização do sujeito de estado. Por exemplo, a obstinação define-se como um querer ser aliado a um não poder ser, enquanto a docilidade reúne um querer ser a um poder ser. O obstinado é aquele que quer, apesar da impossibilidade evidente, enquanto o dócil limita-se a desejar o que é possível (FIORIN apud FONTANILLE, 1995, p.182).

Para a Semiótica o seu objetivo é analisar o sentido do texto, para assim explicar os valores na construção de sentido, possuindo o termo valência, que é responsável pela união dos elementos que compõem o discurso. O termo valência passa, na área da linguística a indicar a quantidade de lugares atuais, ou dos sujeitos, unida a cada predicado na composição da frase.

A Semiótica, quando analisa as paixões, não relaciona os caracteres e temperamentos, mas sim pondera que os efeitos emotivos ou passionais do discurso tem como fim, a modalização do sujeito de estado. Com a vergonha surge uma dicotomia interior levar a considerar a opinião do outro. Ocorrendo juntamente com uma debragem cognitiva. Permitindo “instaurar uma distância entre a posição cognitiva do enunciador e as que pertencem quer aos actantes da narração, quer aos do narrador”. (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 97).

Os sujeitos debruados e instalados no discurso são posições vazias que só recebem suas determinações após o fazer, seja do próprio sujeito da enunciação, seja do sujeito delegado inscrito no discurso: esses sujeitos são, portanto, tratados como objetos à espera de suas determinações, que podem ser tanto positivas quanto negativas (HARKOT apud GREIMAS; CORTES, 1979, p. 313).

Nesse sentido, Fiorin afirma que:

A história modal do sujeito de estado (transformações modais que vai sofrendo) permite estudar textos narrativos fundados sobre um processo de construção ou de transformação do ser do sujeito e não apenas do seu fazer. Os efeitos de sentido passionais derivam de organizações provisórias de modalidades, de intersecções e combinações entre modalidades diferentes. Por exemplo, a vergonha define-se pela combinação do querer ser, não poder não ser e saber não ser. Os arranjos modais que têm um efeito de sentido passional são determinados pela cultura (FIORIN, PG.10, 2007).

No processo de estudo das paixões, considera-se a fundamentação da Semiótica. Para Saussure o signo deveria ser estudado a partir da Semiologia, pois este compreende a compreensão dos sentidos apresentados em diversos gêneros. Mas, no momento dessa ressalva, não havia possibilidade de desenvolvimento desta, pois seu objetivo era o de analisar a estrutura da língua. No entanto, Charles Sanders Peirce examinava os signos presentes na natureza adotando a Semiótica no princípio lógico, abrindo caminho para uma Semiótica contemporânea que considera o signo na ordem do que é lógico para se construir a significação.

Então Saussure propôs o estudo semiológico, Peirce indicou o semiótico. Para Abbagnano (2007), no dicionário de Filosofia, paixão possui três significados, o primeiro se refere à afeição, o segundo é o mesmo que emoção e o terceiro se refere à forma como a ação é controlada e direcionada em determinação à emoção.

1º. o mesmo que afeição, modificação passiva no sentido mais geral do grego πάθος e do latim passio (para este significado, v AFECÇÃO); 2º. o mesmo que emoção (v.), significado em que foi empregado quase universalmente até o século XVIII, quando começou a ser determinado o significado específico que hoje possui; 3º. ação de controle e direção por parte de determinada emoção sobre toda a personalidade de um indivíduo humano (apud ABBAGNANO, 2007, p. 861).

Surgindo várias expressões como a francesa amour-passion, que apareceu de concerto com a intenção predominante e global da personalidade; este conceito surgiu das percepções dos moralistas dos séculos XVII e XVIII.

A expressão francesa que se tornou internacional amour-passion indica uma forma de emoção amorosa que domina a personalidade e é capaz de transpor obstáculos morais e sociais (cf. Também crime de passion ou crime passional). Nas frases paixão pelo jogo, paixão pelas mulheres, paixão pelo dinheiro, também está claro o significado de tendência dominante e global da personalidade, o que se percebe igualmente em expressões como paixão política, paixão religiosa, etc. Esse conceito nasce das análises dos moralistas dos séculos XVII e XVIII, que evidenciaram a tendência que têm as emoções de penetrar na personalidade e dominá-la (GOMES apud ABBAGNANO, 2007, p. 861).

Para melhor considerar o conceito de paixão como objeto de estudo, faz-se necessário compreender outras questões sobre o ato comunicativo e manipulativo.

Na concepção de retórica quando o pensamento é exposto, existe o ato de persuadir o que leva o falante a usar as emoções, no caso as paixões. Para Aristóteles, a retórica é a arte de persuadir, e consigo os recursos para descobrir o que o orador deve utilizar para persuadir.

Portanto, tem-se a organização de um orador, tema e o público, e um discurso com vocabulário, entonação da voz para colocar em prática a oratória.

A persuasão, em seu discurso, possui três elementos fundamentais: aquele que fala aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Importando dizer aquilo que é verossímil. No estudo da retórica, os argumentos e as provas que eram empregadas para confirmar a tese eram proeminentes no ato persuasivo e junto à articulação do orador.

Existe uma relação comunicativa, portanto este não se constitui sozinho. Faz necessários outros sujeitos e por meio da língua ocorre a comunicação com maior eficácia. A comunicação é assim, um jogo de manipulação, que faz o ouvinte não só a fazer crer, mas a fazer-fazer.

O estudo da linguagem se desenvolveu para elucidar o funcionamento dos discursos e as decorrências para a fala. Quando o sujeito se apresenta na enunciação, torna cada ato único. É por meio da língua, que o enunciador sustentará afinidade com o mundo.

A cultura é categórica na construção de um texto, pois por vezes um sujeito pode amar mais do que outro, ou ser mais feliz ou odiar bem mais que o outro sujeito, possuindo a expressão de sentimentos de diversas formas. As valências apresentarão as diferenças para a representação do sentimento, portanto a intensidade ou a duração quanto às figuras escolhidas simbolizam esse sentimento.

DAS PAIXÕES

Para a teoria semiótica, a concepção de enunciação garante a possibilidade de estudar os processos com os quais são organizadas as paixões. Pois é nesta que o enunciador irá expressar os anseios, medos, desejos, teorias e vontades; o que torna a persuasão perfeita no uso do léxico escolhido.

Devem-se considerar, as paixões como elementos culturais que se materializam

na fala. A Semiótica é considerada uma teoria de significação que estuda vários tipos de linguagens. Para Greimas (GOMES, apud 1979),

O trabalho da Semiótica é o de explicitar as condições de apreensão e de produção do sentido. Por ser pensada como uma teoria do discurso, o sentido é definido como uma rede de relações, ele não é algo isolado, assim só há sentido na e pela diferença, isso é o que se percebe no estudo referente às paixões (GREIMAS apud GOMES, 1979).

Nos clássicos a paixão a princípio era como o logos e depois como o páthos. Assim, seriam as paixões em páthos, quando o indivíduo era motivado pelo querer, o que é instaurado pela ação.

Segundo o *Sémiotique: Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage II* (1986), existe certo risco quanto a noção do verbete na Semiótica por razões de utilização em outras disciplinas como a filosofia ocidental, a psicologia e a sociologia. Fizeram-se necessárias três exposições fundamentais para as paixões.

A paixão do coração humano, como as divide e numera Aristóteles, são onze: mas todas elas se reduzem a duas capitais: amor e ódio. E estes dois afetos cegos são os dois pólos em que se revolve o mundo, por isso tão mal governado. Eles são os que pensam os merecimentos, eles são os que qualificam as ações: eles os que avaliam as prendas; eles os que repartem as fortunas. Eles são os que enfeitam

ou decompõem, eles os que fazem ou aniquilam; Eles os que pintam ou despistam os objetos, dando e tirando a seu arbítrio a cor, a figura, a medida e ainda o mesmo ser ou substância, sem outra distinção ou juízo, que aborrecer ou amar. Se os olhos veem com amor, o corvo é branco; se com ódio, o cisne é negro, se com amor, o Demonio é formoso; se com ódio, o anjo é feio, se com amor o pigmeu é gigante, se com ódio, o gigante é pigmeu, se com amor, o que não é, tem ser; se com ódio, o que tem ser, e é bem que seja não é, nem será jamais (FIORIN, 2007, p. 4 apud AQUINO, 1959, p. 108-109).

Greimas considerava a Semiótica da ação, limitada por compreender simplesmente pequena literatura, buscando analisar com uma semiótica que empreendesse os valores por meio das ações do homem no mundo.

A Semiótica obteve como interesse a competência do sujeito que faz a modificação. A Semiótica modificou o foco de estudo, e a manipulação passou a ser mais evidenciada do que a ação. Voltando à arte da análise sobre a manipulação mais do que sobre a ação.

Para uma melhor execução da ação, é necessário que o sujeito tenha competência, para isso é necessário um estudo das condições para a concretização da ação, ou seja, das modalidades. Pois em uma ação, incluso em um discurso, o sujeito é manipulado, por alguma coisa ou alguma pessoa, a agir.

Por isso a manipulação passa a ser o foco da Semiótica das paixões. Para que o sujeito queira agir, será necessária uma competência: um saber ou um poder-fazer. Tanto a sintaxe narrativa, quanto a discursiva se fundamenta nas correlações de modalidades, possui uma organização modal que produz consequências de sentido passionais. Portanto, as paixões deixam de ser complementares à ação e passando a outro ponto de vista epistemológico.

Primeiramente, as paixões contrapõem-se à ação numa coordenação sintagmática de estados de alma. Para tanto a paixão é tida

como um aparato discursivo do ser modalizado de sujeitos narrativos.

Tais sujeitos, 14 titulados de actores, atuam originados pelas paixões e pelos estados de alma, fazendo isso, acabam por determinar suas ações na narrativa. A oposição entre ação e paixão tem como significado, no plano discursivo, o ser e o fazer modalizados.

O ser dos sujeitos é subordinado pela modalidade do querer e pela euforia e disforia. Como resultado, temos uma dupla modalização que forma os sujeitos em sujeitos semióticos.

Em segundo lugar, o conceito de paixão liga-se ao de ator, passando a ser primordial para a individualização actorial, oferecendo designações quanto à temática. Quando os papéis temáticos estão bem definidos, encontram-se com os papéis atuais nas paixões dos actores. Surgindo a probabilidade em apresentar as tipologias passionais que vão de encontro aos estereótipos de previsibilidade. Para isso, as diferentes culturas são organizadas em seu mundo afetivo ou emocional.

Em terceiro, as paixões, nascem da extensão do discurso, é importante no estudo da paixão na dimensão discursiva, e em uma dimensão patêmica bem como das dimensões pragmática e cognitiva.

Conceitua-se que a paixão é um efeito de sentido existente no campo narrativo, se expressa comumente por meio da figuratividade subjacente à narratividade entrelaçada ao sujeito actancial; considerada no nível narrativo, pois o sentimento ocorre após ter atuado ou quando se está operando.

A paixão possui evidência nos caminhos narrativos na relação intersubjetiva.

A especificação dessa relação entre os sujeitos é possível por causa do amplo acervo binário de nominalização verbal que as línguas possuem, como: amor/ódio, júbilo/raiva, euforia/disforia, que propõe a existência de um sistema subjacente geral e simples (GREIMAS & COURTÉS, 1986).

E, para Fiorin:

Tudo o que consideramos até agora leva-nos às seguintes conclusões: 1) os termos afeto, sentimento e paixão são sinônimos no sentido geral e não são sinônimos no sentido especializado; 2) quando não são sinônimos, cada um indica um estado de alma diferente; 3) quando são sinônimos, designam um estado de alma em geral; 4) afetos, emoções, paixões e sentimentos constituem o mesmo objeto teórico e, portanto, eles ocupam o mesmo lugar teórico (FIORIN, 2007, p.12).

Para Fiorin, não existem sinônimos perfeitos para isso, a Semiótica analisou a afetividade do ponto do elemento modal, pois é na Linguística, as modalidades são avaliadas dos pontos de vista do sujeito em relação ao enunciado. O que passa a considerar como modalizadores os advérbios, os adjetivos afetivos etc.

“A modalização é a modificação de um predicado por outro.”(GREIMAS, 1983, pg.71). Cada predicado em uma relação modal pode ser negado, criando outras quatro posições para cada uma das modalidades.

Tomemos por exemplo o dever: dever-fazer, dever não fazer, não deve fazer, não dever não fazer. No caso das modalidades do fazer, um predicado, o modalizador, rege outro predicado, um fazer, o modalizado. Ao reger um predicado do fazer, essa modalização dá ao sujeito realizador uma competência modal. Ela define então o sujeito do fazer. Com isso, a semiótica pode estabelecer perfis bastante precisos dos sujeitos da ação. Haveria, por exemplo, os sujeitos rebeldes, que querem fazer, mas devem não fazer; os sujeitos vaidosos, que querem fazer, mas não podem e assim por diante(FIORIN, 2007, p.2).

A modalidade seria o resultado da conversão da categoria tímico-fórica fundamental, que transformam as relações entre o sujeito e os valores, portanto seria a resolução sintática de enunciados.

Tal enunciado modal seria de estado e de fazer e modalizar, enunciados de estado ou de fazer. Os enunciados de estado constituem uma inclusão de junção entre um sujeito e um objeto. Os enunciados de fazer despontam as alterações, as aberturas de um enunciado de estado a outro.

Já as modalidades do fazer, classificam-se em fazer-fazer e ser-fazer. Seria então, o modalizador uma efetiva em seu percurso com o objetivo de situar o percurso do sujeito, que é composto pela competência e desempenho. Quando se tem que fazer, o modalizador transforma a competência do sujeito criando uma predisposição para o fazer, constitui o percurso do sujeito e modifica a performance.

Sendo assim a relação entre os fazeres, mesmo sendo de forma indireta, é intercedida pela transformação da competência modal do sujeito.

Quando esse pressuposto é considerado, o destinatário cede ao destinatário-sujeito os valores modais do querer e do poder-fazer, fazendo com que a competência para efetivar-se o fazer-transformador. Quanto ao ser-fazer, é imperativo distinguir a composição da competência, do destinatário para o destinatário-sujeito, da organização modal da competência.

As modalidades do querer, dever, poder e saber produzem os enunciados de estado, colocado pelo ser, e os enunciados de fazer, tentados pelo fazer que se conceitua se e distribuem com distensões. A formação das modalidades ocorre de forma a exprimir os modos de existência, e de concerto com as relações entre o sujeito dos enunciados modais e das relações exotáxicas.

As transformações modais que o sujeito vive, acaba por permitir a análise dos diversos gêneros narrativos compostos diante de um método de aperfeiçoamento ou de transformação do ser do sujeito e não apenas do seu fazer. Os efeitos de sentido passionais derivam de disposições temporárias de modalidades, de intersecções e acordos entre modalidades distintas.

A PAIXÃO NOS TEXTOS

A paixão é entendida pela semiótica como efeitos de sentido de qualificações modais que alteram o sujeito em seu estado, sendo esta vista como uma modalidade do ser ou pelo menos um arranjo delas, podendo estas ser vistas como compatíveis ou incompatíveis.

A história modal do sujeito de estado (transformações modais que vai sofrendo) permite estudar outros tipos de textos narrativos, aqueles fundados sobre um processo de construção ou de transformação do ser do sujeito e não apenas do seu fazer. Os arranjos modais (intersecções e combinações de modalidades diferentes) de que derivam efeitos de sentido passionais são provisórios e, ao mesmo tempo, são determinados pela cultura. Por exemplo, em nossa época, há uma biologização dos estados de alma e, por isso, a paixão da melancolia desaparece, transformando-se em uma patologia física, a depressão (FIORIN, 2007, p. 5).

Na enunciação, abrange o “discurso apaixonado”, ocorrendo quando os elementos linguísticos apresentam-se em uma gradação passional que ocorre no próprio ato de discursar o texto.

Temos como exemplo o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, tem-se o sentimento de indignação que se enunciam seus versos. Também chamada de “ira condoreira” que aparece no ato enunciativo, como se faz presente no final do poema:

Existe um povo que a bandeira empresta
Pra cobrir tanta infâmia e cobardia!...

E deixa-a transformar-se nessa festa

Em manto impuro de bacante fria!...

Meu Deus! Meu Deus! Mas que bandeira
é esta, Que impudente na gávea
tripudia?!...

Silêncio!... Musa! Chora, chora tanto.
Que o pavilhão se lave no teu pranto...
Auriverde pendão da minha terra,

Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra

E as promessas divinas de esperança...

Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteada dos heróis na lança,
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!...
Extingue nesta hora o brigue imundo

O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélagos profundo!... ...
Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! Arranca este pendão dos ares!

Colombo! Fecha a porta de teus mares!
(ALVES, 1972, p.183-184).

Em análise o texto apresenta os vocativos que interpela um ouvinte hipotético; as apóstrofes que é uma figura de linguagem, que fazem a invocação a Deus, a da natureza e dos heróis do passado; as reticências para marcar uma pausa no enunciado, indicando uma omissão de alguma coisa que não se quer revelar, e os travessões, que indicam as pausas dramáticas, discurso direto ou enfatizar trechos intercalados de textos; os pontos de exclamação, que modulam a ênfase; a combinação de pontos de exclamação e de reticências ou de ponto de interrogação com ponto de exclamação, que coloca uma melodia própria, expressando emoção, surpresa, admiração e indignação.

O uso da indignação leva a uma depressão aguda, o que inclui a linguagem imponente e forte.

O discurso encontra-se patemizado, em análise nos leva à apreensão éthos do enunciador (um ator da enunciação), que diante do sentimento transmite a obra de seu ato enunciativo. Percebe-se no enunciado, a representação da paixão, primeiro a partir da definição de lexema. Lembra Greimas (1983, p.225).

Que os lexemas se apresentam muitas vezes como condensações que recobrem, por pouco que se as explicitem, estruturas narrativas e

discursivas bastante complexas. Nota ainda o semioticista francês que as definições do dicionário se situam no interior de uma cultura (GREIMAS, 1983, p.225).

A paixão é expressa pela figurativizada das ações dos “seres humanos” nos discursos que aparentam o cotidiano ou ações dos sujeitos numa circunstância adotada sub specie significations, ou seja, como texto.

Entende-se que as paixões podem ser simples ou complexas, pois por vezes possuem efeito de sentido de uma única afinidade modal do sujeito com o objeto. Temos como exemplo a cobiça que é descrita como um querer ser, o que não necessita de qualquer percurso modal antecedente. As complexas resultam do encadeamento de múltiplos percursos passionais.

Na língua, as paixões são demonstradas todas de uma mesma vez, o que torna difícil distingui-las entre si. Como por exemplo, o ressentimento confunde-se com a amargura, com a cobiça, com a antipatia, com o desengano etc. Para se ter maior precisão, ao descrever o afeto de análise, é necessário verificar como estão dispostas as modalizações que o deliberam.

Começasse por decompor as unidades sintagmáticas autônomas, que seriam as sucessões de circunstâncias de alma do sujeito. A princípio, há uma expectativa fiduciária. Um sujeito quer que outro lhe imponha um objeto assentado, a que ele confere um amplo valor. Querendo que sujeito não realize simplesmente seu desejo, mas crê que ele deve fazê-lo.

Como o sujeito não tem certeza de que o sujeito vai atingir o que ele compreende que ele deve fazer, sua expectativa é pesada. Como a expectativa do sujeito não se concretiza e, e ele sabe que o outro não prosseguirá, este é tomado pela decepção com o sujeito, tomado pela insatisfação, pois a seu ver seria impossível contrair o objeto desejado.

A decepção não é demonstrada somente com o outro, mas para consigo próprio, por não saber em quem depositar sua confiança. Os sentimentos estão carregados de profundo descontentamento, que trazem consigo um agudo sentimento de injustiça, por não ter ganhado aquilo que se apreciava de direito.

Quando se é aceito o objeto que se anseia e a que se julga ter direito é o reconhecimento, que se aparece em prestígio, impondo respeito e admiração. Esse valor é ainda reconhecido como notoriedade, popularidade. O que é reconhecido como uma aspiração à autoestima. Quando não ocorre o reconhecimento, surge a insatisfação.

Para Fiorin (2008) quando analisa a *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, expõem a transformação dos aspectos de actorialização, temporalização e espacialização.

Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá;

As aves que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. [. . .] Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá;

Em cismar — sozinho à noite — Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá. [. . .]

(DIAS, 1967, p. 11-2, apud, FIORIN, 2008, p. 58)

Existe a projeção de um eu e um agora, simultaneamente há um aqui, que seria a terra do exílio, e um lá que seria a pátria. Percebe-se que no transcorrer do texto, as valências são aplicadas de contorno a constituir uma comparação repleta de subjetividade.

Para Fiorin (2008a, p. 58), “entre dois espaços enunciativos: o primeiro (aqui) é o lugar do exílio; o segundo, ordenado em relação ao aqui (lá), é a pátria distante. Nesse confronto, o lá é melhor do que o aqui”.

Percebe-se a determinante cultural no texto, pois o sujeito pode amar mais do que outro, podendo ser mais feliz ou odiar mais do

que outro sujeito, e, portanto, fazer a expressão dos sentimentos de formas diferentes.

A determinação dessa diferença são as valências propostas para simular tal sentimento, como a intensidade ou durabilidade que é dada às figuras sugeridas para simbolizar esse sentimento. É necessário que haja um contrato fiduciário entre os sujeitos que se apresentam no discurso e os objetos-valores para uma organização coerente.

Para a segunda definição, a potencialidade de atração e repulsão, faz referência ao psicológico de valência que trabalha diante de uma suposição do sujeito de proteção. Tal atração e repulsão estabelece uma relação fórica que o sujeito sustenta com o objeto-valor. Diante disso a valência aumenta a ação do sujeito protensivo, para, depois, se despontar sob a figura de ligação de maneira intensa, de atração ou de repulsão, que dependerá do caso em análise. Para tanto, o conjunto de valências, que adequa ao mundo dos objetos um amparo, que é necessário para receber valor, compõe também a fidúcia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o estudo da semiótica das paixões, mostrando as concepções da Semiótica como ciência que se atenta em examinar o sentido dos textos verbais, não verbais e sincréticos.

Vale ressaltar que Greimas constituiu, na década de 1960, método exclusivo para a teoria Semiótica que tiveram como início as teorias formuladas por Ferdinand de Saussure sobre a Semiologia, e também a partir da teoria de Charles Sanders Peirce, que emprega a análise dos signos sob a concepção da lógica, feita por meio da trilogia sêmica: o representamen, o objeto e o interpretante, bem como da percepção de Vladimir Propp por meio de uma morfologia. Tendo em vista que a metodologia tem como objetivo o sintático e semântico dos discursos, diante de um percurso gerativo de sentido.

O percurso gerativo foi iniciado a partir do percurso gerativo sintático que Noam Chomsky instaurou com o intuito de considerar a gramática gerativa. Inspirado por essas teorias, Greimas considerou uma Semiótica que conseguisse com que o enunciador diz, e como este estabelece o pensamento para enfim materializá-lo na configuração como é exposto, portanto o resultado final de seu pensamento.

Greimas ponderou essencial colocar o enunciador em um determinado tempo e espaço. E também considerando o enunciatário, que é aquele que recebe a mensagem, no contexto enunciativo. Levando em consideração que a intenção do enunciador por vezes não é explícita ou implicitamente, mas a de somente informar o enunciatário, mas também a de persuadi-lo.

O enunciatário igualmente está implantado num tempo e num espaço, como também interage com o discurso de acordo com suas informações e objetivos. Para que ocorra um melhor envolvimento do leitor em suas imaginações, o enunciador se apropria da maneira que irá dispor, com os recursos linguísticos propostos para, seduzir e finalmente difundir-se mais um favorável às suas ideias.

Para que isso ocorra existem as competências modais e as semânticas, pois todo ato comunicativo é repleto de competências modais do querer-fazer/poder-fazer, dever-fazer/saber-fazer para haver a persuasão.

Nisso a persuasão não ocorre se o enunciador não aceita proferir qualquer pensamento. Quando provido de um querer ou dever e de um saber e um poder, depois de processadas os pensamentos, podem ser recusadas por uns, e acolhidas por outros.

Quando o enunciatário participa de forma ativa no texto, acaba por participar da persuasão e da construção de sentido. Se este por algum motivo, não compreende o discurso, o ato não se consolida, pois igualmente ao enunciatário é entregue a concretização do fazer persuadir.

O enunciatário pode ou não alcançar a percepção, sobre o valor e sentido do discurso articulado pelo enunciador naquele momento e lugar. Pois o fazer na comunicação é também um fazer saber do destinatário, e um adquirir-saber, do destinatário.

Ao apreender o saber, vai depender que o destinatário anseie fazê-lo. Possui no fazer comunicativo do destinatário não só um fazer-saber, existindo também um fazer- crer e no do destinatário um interpretar. Desse modo a comunicação aparenta ser como a manipulação.

Para que se possa obter um sentido, é necessária uma referência, sendo esta um caminho para o sentido dado ao texto. São as competências semânticas que expõem as modais, pois esta faz com que o enunciador identifique os valores e projetos, categóricos para a comunicação.

A semântica discursiva estabelece os conteúdos e os discursos em duas distinções: temáticos e figurativos. É nos temas, que parte do enunciador, o inicia do ato comunicativo.

Temas e figuras lidam com as determinações sociais sendo palco da ideologia no discurso da linguagem. A Semiótica permanece na valorização da dimensão semântica dos textos considerando parte fundamental de seu objeto de estudo, mesmo com o trabalho de impetrar o valor sintático dos textos.

Para Greimas o estudo dos discursos não poderia somente ser realizado pelas ações, era necessária a valorização das paixões, enquanto elementos fundamentais enquanto estudo do sentido.

As paixões possuem manifestação no vocabulário de cada cultura, que a utiliza para expressar suas emoções. Para obter um resultado voltado às paixões, Greimas e Fontanille colocaram, na epistemologia Semiótica, o conhecimento do ser manifestado. Conclui-se que as paixões seriam ações intencionais, pois o sujeito exclusivamente age determinado por um querer. Pois é na ação que surgem as paixões, como por exemplo, a compaixão e inveja. Deve-se considerar que no jogo persuasivo, todos os elementos possuem eficácia para manipular o ouvinte.

Seriam as paixões desenvolvidas a partir de sua importância em considerar a intenção do orador quando este queria produzir sentimento em quem o insiste. O caráter da pessoa exhibe seu verdadeiro eu, portanto o sentimento causado no despertar no publica, com o objetivo de persuadir é fundamental.

“Em decorrência dessa necessidade, Aristóteles estudou como as paixões agiam no sujeito, quais eram os que se deixaram contaminar por elas, e em quais situações isso aconteceria.” (GOMES, 2011, p. 95). Aristóteles acabou por estudar as paixões na Poética e na Retórica.

Na Poética, por exemplo, Aristóteles discursou sobre os sentimentos que uma boa tragédia conseguia despertar no espectador. Nesse período, falou sobre o temor e a compaixão. Após estudar essas duas paixões identificaram outras na obra Retórica, que foram complementadas com as destacadas na Retórica das paixões. (GOMES, 2011, p 95).

Considerava-se que para Aristóteles a ontologia é que impetrava determinar a tese entre razão e emoção. Para isso as paixões admitiriam uma parte no enfrentamento do ser humano,

Modalidade do ser, as paixões foram, para Aristóteles, a expressão da contingência, ou seja, do imprevisível, pois elas são a própria alteridade. Em princípio, a busca que Aristóteles fez para se entender as paixões foi arbitrária. Ele seguiu três questões, a primeira, é que as paixões são representações; a segunda, é que elas objetivam a definição da identidade de uma pessoa em relação à outra; a terceira, que elas estão relacionadas com a forma como o homem se posiciona se superior, inferior ou igual ao outro; e por último, refere-se à imagem que o homem faz dele mesmo (GOMES, 2011, p. 95).

Para Aristóteles, as paixões seriam o páthos. Em semiótica das paixões, a alma é a que sente o sofrimento, em todo mal que ocorre ao ser humano, seria o corpo os reflexos da alma. Para aproximar-se à Semiótica das paixões, Greimas e Fontanille implantaram as compreensões e conceito colocado pelos filósofos, às análises desenvolvidas pelos linguistas.

Existindo uma relação de disposição sintática e semântica dos discursos, é em que as paixões são modalizações do ser. O contato com a manifestação consolida o percurso gerativo de sentido, colocando em pauta a intensidade dos sentimentos dos sujeitos.

Os filósofos utilizaram as paixões como objeto de estudo, pois havia interesse em compreender a relação entre razão e emoção. As emoções aconteciam na relação do cotidiano homem com seu meio, pois as interações traziam a tona sentimentos ligadas à irritação, cobiça material, e prazeres sexuais, portanto para os filósofos consideraram irascível e concupiscível.

A diferença entre o que Platão e Aristóteles defendiam é que, enquanto Platão analisa o comportamento passional do homem, a partir de suas ações propriamente ditas, Aristóteles fez esse estudo principalmente nas peças de teatro e nos discursos dos oradores. Nas peças, ele dizia que elas eram imitações das ações dos homens e, nos discursos dos oradores, apareciam segundo o que desejavam estimular no público. Agostinho também seguiu essa classificação das paixões do irascível e das do concupiscível. Para ele, eram referentes aos desejos libidinosos e somente quando o homem entrava em contato com Deus conseguia controlar esses desejos. Tomás de Aquino tinha nelas o desejo do prazer gerado pela realidade física. Descartes acreditava que elas se manifestaram no homem em decorrência da combinação entre a fisiologia e a alma, não tinham, então, nenhuma relação com a classificação utilizada pelos anteriores (GOMES, p. 96, 2011).

Conclui-se que Greimas e Fontanille compreenderam que elas são menções culturais.

A complexidade da semiótica das paixões, diante de tantos teóricos e filósofos admiráveis para compreensão do sentimento e utilização do mesmo, procurou refletir e organizar esperando contribuir de forma acadêmica com o tema.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, A. de C. **Os escravos**. São Paulo: Martins, 1972.

FIORIN, José Luiz. **Semiótica das paixões: o ressentimento**. Alfa, São Paulo, 51 (1): 9-22, 2007.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Paixões, afetos, emoções e sentimentos**. Cadernos de Semiótica Aplicada Vol. 5.n.dois, dezembro de 2007. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/1424/1125>> Acesso em 10 de junho.

GOMES, Janice Alves. **O Percurso Historiográfico-Linguístico das Paixões**. Goiânia Faculdade de Letras/UFG Agosto/2011. Disponível em <https://imago.letras.ufg.br/up/156/o/DISSERTA%C3%87.._texto_final_10_11.pdf>

Acesso em 15 de junho.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **Dus sens II**. Paris: PUF, 1983.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas, 1999.

ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA

Graduação em Ciências Sociais – Centro Universitário
ETEP – 2014; Pós-Graduação em Psicologia Forense no
Sistema Prisional – FABRAS - 2020.

EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO DO APENADO



RESUMO: Este estudo investiga a noção de educação nas prisões como meio de promover a reintegração social do indivíduo. A intenção é explorar tanto os limites quanto às oportunidades que a educação prisional oferece para a emancipação humana. O foco principal foi discutir a educação prisional como um instrumento de reintegração social. Os objetivos específicos incluem: examinar os fundamentos sociohistóricos da educação nas prisões; analisar os conceitos de "educação" e "socialização", e suas repercussões para a promoção da educação prisional; além de identificar e explorar os desafios e as possibilidades da educação prisional na reintegração de indivíduos encarcerados. Essa pesquisa possui uma abordagem teórica e conceitual, fundamentada em uma análise bibliográfica do tema. A conclusão aponta que a educação prisional apresenta mais limitações do que oportunidades para a reintegração do indivíduo. As iniciativas educacionais no sistema prisional têm um impacto limitado na emancipação dos detentos, uma vez que se concentram apenas em atividades de ensino básico, sem um planejamento claro para a reintegração dos apenados ao contexto socioeconômico e cultural das comunidades que deverão acolhê-los.

Palavras-chave: Educação Prisional; Ressocialização; Indivíduo; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a educação no sistema prisional como um método para reintegrar pessoas que estão cumprindo penas. A educação é uma das várias práticas sociais que impactam diretamente na reintegração do indivíduo à sociedade.

É importante notar que a socialização inicial de uma pessoa tem início no ambiente familiar, que representa um contexto onde a formação ética é um dos objetivos centrais do processo educativo.

Entre as várias agências de socialização secundária do ser humano, a educação formal se destaca por seu forte potencial de moldagem, uma vez que se organiza de maneira sistemática e racional.

Em outras palavras, a educação formal atua como uma instituição cultural que busca perpetuar o processo de socialização do indivíduo, utilizando objetivos e métodos planejados com uma clara intenção pedagógica.

O interesse pela educação no contexto prisional como uma forma de reintegração social começou a se manifestar durante minha formação no Curso de Pedagogia.

Nesse tempo, eu me questionava sobre a importância atribuída à educação como um elemento essencial na ressocialização do indivíduo. Assim, passou a me intrigar entender o que se compreende por educação prisional e como se busca facilitar a reintegração social do indivíduo.

Nos dias de hoje, observa-se que a reintegração de indivíduos encarcerados no sistema prisional brasileiro enfrenta diversas dificuldades, resultando em baixa eficácia e eficiência na promoção da ressocialização dos condenados.

A educação, entendida como uma forma de integração do indivíduo à sociedade, é reconhecida como um direito social (entre outros) assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF, 1988, Artigo 6º).

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 1º, considera a educação uma prática social, entendendo-a como um “processo de formação que ocorre na vida familiar, nas interações humanas, no ambiente de trabalho, nas instituições educacionais e de pesquisa, nas atividades sociais e nas organizações civis, bem como nas expressões culturais”.

No entanto, essa legislação também define a educação como um processo de ensino que ocorre dentro de instituições específicas.

Nesse contexto e com o objetivo de assegurar o direito à educação formal, estados e municípios têm promovido iniciativas e projetos educacionais voltados para a ressocialização ou reintegração de pessoas que cometeram delitos.

A literatura educacional dedicada a esse assunto indica que o conceito de educação se limita aos métodos de ensino utilizados na escolarização formal, ou seja, a educação dentro do sistema prisional é vista unicamente como um conjunto de atividades voltadas para a alfabetização e o letramento. Isso leva a uma conexão direta com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É importante questionar o significado da educação prisional, que se manifesta como uma prática educacional capaz de facilitar a reintegração social dos detentos, já que o domínio e uso da linguagem não são suficientes para prevenir ou reduzir o crime, tampouco para assegurar direitos.

Valorizamos a relevância dos Programas de Educação Prisional como meios de reconhecer a cidadania dos detentos, mas sua eficácia se restringe aos propósitos de educação ou ensino formal.

O problema da criminalidade não deve ser analisado somente através do comportamento antissocial das pessoas. A essência dos crimes é determinada pela interação das forças entre grupos e classes sociais que possuem e exercem o poder sobre o que é considerado valores compartilhados na sociedade.

Diante dessa questão, busca-se explorar as limitações e oportunidades da educação em prisões enquanto um meio de reintegração social, almejando a emancipação do ser humano.

O propósito principal é analisar a educação prisional como um instrumento de reintegração do cidadão. Os objetivos específicos incluem: examinar as bases sócio-históricas da educação prisional; refletir sobre os conceitos de educação e socialização, bem como suas consequências para a promoção da educação em contextos prisionais; e identificar e elucidar as barreiras e possibilidades da educação prisional no processo de reintegração do recluso. Este estudo assume uma abordagem teórica e conceitual, fundamentando-se em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

EDUCAÇÃO PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO

Vamos discutir o ambiente sociocultural que contribui para o surgimento de comportamentos antissociais ou delituosos.

Em um cenário caracterizado pelo aumento da pobreza e das desigualdades sociais, resultado da concentração de riqueza, nota-se um crescimento da criminalidade e, conseqüentemente, do número de pessoas encarceradas em nossos estabelecimentos prisionais.

A literatura aponta que os sistemas penitenciários enfrentam uma situação crítica, pois a superlotação dos detentos infringe os direitos desses indivíduos.

A ausência de planejamento e de recursos para a execução de um projeto de ressocialização que promova efetivamente esses direitos é uma questão comum. Isso se agrava diante das questões estruturais relacionadas à segurança pública, o que resulta na violação de direitos fundamentais como acesso à educação e à saúde.

Entre os direitos humanos garantidos aos detentos, ressalta-se o direito à educação.

O acesso à educação para os detentos é garantido pela Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, a qual reconhece a importância da educação como ferramenta para a ressocialização.

Essa legislação proporciona a esses indivíduos a chance de se reintegrar socialmente e de prosseguir com seus estudos fora do ambiente prisional, uma vez que a compreensão sobre essa temática ainda apresenta disparidades.

Levando em conta essas legislações, analisaremos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (n.º 7.210/1984), a Resolução CNPCP nº 03/2009, a Resolução CNE/CEB nº 02/2010, a Lei nº 12.433/2011, o Decreto nº 7.626/2011 e a Recomendação CNJ nº 44/2013. Para começar, concentramos nossa atenção nos artigos 205 e 208 da

Constituição Federal de 1988, que nos direcionam a:

Art. 205 - A educação é um direito universal e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família, devendo ser estimulada com a participação da sociedade, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho.

Art. 208 - O compromisso do Estado em relação à educação será concretizado por meio da asseguuração de: I - educação básica obrigatória e sem custos para crianças e adolescentes de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com a garantia de que essa oferta gratuita também estará disponível para aqueles que não puderam usufruir dela na idade adequada (BRASIL, 1988).

No momento, os Sistemas Penitenciário e Prisional no Brasil enfrentam uma realidade alarmante, com as celas congestionadas e os detentos vivendo em ambientes insalubres e degradantes.

Eles estão expostos a diversas enfermidades, sendo atendidos em condições indignas, onde não há espaço para mais nada além das grades e dos profissionais que trabalham como carcereiros.

Embora tenham cometido infrações, essas pessoas são cidadãos e merecem a atenção plena da sociedade e do Estado, que deve proporcionar educação como forma de autoconhecimento para a recuperação de sua cidadania.

É crucial discutir a educação no sistema prisional, uma vez que, apesar de ser um direito dos detentos, frequentemente não é assegurada pelas instituições estatais e judiciárias.

Reconhecemos que a educação é um direito dos cidadãos e uma obrigação do Estado e da família, assim como o encarceramento. O Estado deve assumir sua responsabilidade na garantia do direito à educação.

Portanto, o detento deve reivindicar esse direito à cidadania, pois isso é fundamental para sua emancipação. Além disso, a família do detento tem um papel significativo na ressocialização, contribuindo para a educação moral e social de seus membros.

A Lei de Execução Penal (n.º 7.210/1984) estabelece que a educação no sistema prisional e o apoio educacional englobam tanto a instrução escolar quanto a capacitação profissional dos detentos e internos.

O artigo 18 da mesma legislação estabelece que a educação de nível fundamental é mandatória, fazendo parte do sistema educacional da Unidade Federativa.

Já o artigo 18-A afirma que o ensino médio, seja ele regular ou supletivo, voltado para a formação geral ou a educação profissional de nível médio, deverá ser implementado nos estabelecimentos prisionais, em cumprimento ao princípio constitucional que garante sua universalização.

Com a promulgação da Resolução CNPCP nº 03/2009, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Instituições Prisionais, ficou determinado que os responsáveis devem proporcionar, no ambiente prisional, atividades educativas que estejam alinhadas com a legislação do ensino e a Lei de Execução Penal. Vejamos:

Artigo 2º - As iniciativas de educação dentro do sistema prisional devem fundamentar-se na legislação educacional atual do país e na Lei de Execução Penal, devendo considerar as particularidades dos diversos níveis e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, é fundamental que o sistema penitenciário conte com instalações apropriadas que favoreçam a implementação eficaz das atividades educativas, além de promover a participação de diretores, profissionais e agentes penitenciários, assegurando o engajamento de todos no processo educacional. Vejamos:

Artigo 5º - As instituições encarregadas dos estabelecimentos prisionais precisam oferecer infraestrutura apropriada para as atividades de ensino (como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, entre outros); incorporar as ações educacionais nas atividades diárias da unidade carcerária e promover a divulgação de informações que estimulem a participação dos internos.

Artigo 9º - Profissionais da educação, administradores, especialistas e agentes prisionais dos centros de detenção devem ter a oportunidade de participar de programas de capacitação integral e permanente. Estes programas visam facilitar a compreensão das particularidades e da importância das iniciativas educacionais nas prisões, além de abordar a função educativa do trabalho (BRASIL, 2009, p. 2).

Destacamos também a Resolução CNE/CEB nº 02/2010, a qual define as Diretrizes Nacionais para a implementação da Educação de Jovens e Adultos em contextos de Privação de Liberdade nos Sistemas Prisionais.

Essa resolução permite que as autoridades do sistema penitenciário estabeleçam colaborações com instituições educacionais públicas, incluindo universidades e escolas de formação profissional.

Artigo 6º - A administração da educação no ambiente penitenciário deve estabelecer colaborações com diversas esferas e setores governamentais, além de universidades, instituições de ensino profissional e organizações da sociedade civil, visando à elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em situações de privação de liberdade.

Com a modificação da Lei de Execução Penal pela Lei nº 12.433/2011, passou a ser obrigatório que o sistema educacional nas prisões contemple a possibilidade de redução do tempo de cumprimento da pena por meio de estudos ou trabalho. Observemos:

Artigo 126 - O réu que está cumprindo a sentença em regime fechado ou semiaberto poderá reduzir, através de trabalho ou estudos, uma fração do período da pena.

§ 1º A contagem do tempo mencionada no caput será realizada da seguinte maneira: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de presença em atividades escolares, incluindo ensino fundamental, médio, profissionalizante ou superior, bem como cursos de requalificação profissional, distribuídas em um mínimo de 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 2011, p. 1).

Destaca-se também o Decreto nº 7.626/2011, que implementa o Plano Estratégico de Educação dentro do Sistema Prisional, com o objetivo de proporcionar educação de qualidade a jovens e adultos nos presídios.

Art. 1º É criado o Plano Estratégico de Educação dirigido ao Sistema Prisional – PEESP, com o objetivo de expandir e aprimorar a oferta educacional nas unidades prisionais.

Art. 2º O PEESP incluirá a educação básica voltada para jovens e adultos, a formação profissional e tecnológica, além da educação superior.

Nesse contexto, a Recomendação CNJ nº 44/2013, em seu inciso primeiro, regulamenta as atividades educativas adicionais com o objetivo de possibilitar a redução da pena através do aprendizado e define diretrizes para a aceitação das leituras. Em outras palavras:

III - para fins de remição por meio de estudos, devem ser levadas em conta as horas correspondentes à real participação do condenado nas atividades educativas, independentemente do desempenho, exceto em relação a este último, quando o preso obtiver autorização para estudar fora da unidade prisional (LEP, art. 129, § 1º). Nesse caso, será necessário apresentar, mensalmente, a comprovação de frequência e desempenho acadêmico por meio de

uma instituição educacional reconhecida

V - Incentivar, dentro das instituições penitenciárias estaduais e federais, como uma atividade adicional, a redução de pena através da leitura, especialmente para detentos que não têm garantidos os direitos ao trabalho, à educação e à formação profissional, conforme previsto na Lei n. 7.210/84 (LEP - artigos 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII) (BRASIL, 2013, p. 4).

Apesar do significativo arcabouço jurídico, é evidente que existem enormes obstáculos quanto à sua implementação e execução nas instituições do Sistema Prisional do Brasil.

Este capítulo abordará as definições de Educação e Ressocialização, com o objetivo de analisar as restrições e oportunidades das ações de reintegração social no contexto prisional. Para isso, iremos expor o que esses conceitos representam na literatura educacional.

A educação é uma atividade sociocultural que faz parte do desenvolvimento do ser humano. No início, ela se manifestava como uma forma de transmissão cultural.

Em sociedades onde a oralidade predominava, o aprendizado ocorria por meio da experiência e da transmissão de conhecimento verbal, onde a observação e a imitação tinham um papel fundamental na formação do indivíduo.

Com a modernidade, a educação se estabeleceu como um processo formal de socialização, que se dá em instituições específicas, onde a assimilação da cultura se dá por meio do domínio da escrita. A escola se tornou a principal instituição de socialização cultural para os indivíduos.

A educação desempenha um papel fundamental na socialização de comportamentos sociais. Conforme indicado por DURKHEIM: “A educação é um processo realizado pelos adultos em relação às gerações mais jovens que ainda não estão prontas para

a vida em sociedade” (DURKHEIM, 1975, p. 41).

A educação, na perspectiva de Durkheim, é entendida como um processo de socialização fundamental. Ela visa preparar os indivíduos para sua inclusão na sociedade. Nesse sentido, a educação representa uma socialização sistemática das novas gerações.

De acordo com Durkheim, cada pessoa pode ser vista como composta por duas dimensões. A primeira é formada por estados mentais que se conectam apenas a nós mesmos e às experiências de nossas vidas, o que poderia ser chamado de ser individual.

A segunda dimensão refere-se ao conjunto de pensamentos, emoções e comportamentos que se manifestam em nós, não como uma representação individual, mas como uma expressão dos distintos grupos aos quais pertencemos; isso inclui crenças religiosas, valores e práticas éticas, tradições culturais ou profissionais, além das opiniões coletivas de várias naturezas (DURKHEIM, 1975, p.39).

Sob essa perspectiva, a educação atua como um meio de socialização dos indivíduos, um processo que acontece entre as gerações mais velhas e as mais novas.

Nesse contexto, as práticas e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo são transmitidos das gerações passadas para as atuais, preparando os cidadãos para seu papel na sociedade, conforme as particularidades políticas e culturais de cada lugar.

Para que isso ocorra, é fundamental que exista vida social, uma vez que os seres humanos não nascem prontos para a educação, mas são moldados por influência alheia, muitas vezes mais do que por suas próprias ações. Assim, a educação serve como um mecanismo de socialização, transformando o indivíduo em uma parte integrada e ativa da sociedade.

De maneira contrária, a educação contribui para a formação ética do ser humano.

Ao capacitá-lo a conviver em comunidade, promove valores e comportamentos altruístas, fundamentais na formação de princípios sociais e éticos.

Ela assegura a absorção da cultura essencial para a interação social. Portanto, é incorreto afirmar que a educação pode ser abrangente para todas as culturas, embora consiga atender às demandas sociais para o desenvolvimento humano.

A educação surge como uma reação à limitação diante do ilimitado. É viável para o ser humano, pois ele reconhece sua incompletude. Essa percepção o motiva a buscar a perfeição. Assim, a educação envolve uma exploração protagonizada pelo próprio indivíduo. O ser humano deve ser o agente de sua própria formação, e não um mero objeto desse processo. Portanto, é impossível que alguém eduque outra pessoa (FREIRE, 1979).

Não chegamos ao mundo com educação completa; ao longo da vida, nosso saber é formado e permanece em constante evolução. O ser humano está sempre em processo de educação dentro da sociedade. O que aprendemos se transforma, se renova e avança com o passar dos anos.

De acordo com Paulo Freire, a educação é um meio de emancipação e mudança do indivíduo dentro da sociedade.

É justamente por ser limitado e vulnerável que o ser humano encontra na transcendência, através do amor, o caminho de volta à sua origem, que proporciona sua libertação. No processo de entender sua existência, e não apenas de passar por ela, ele se depara com a base da sua efemeridade, que se revela quando, ao atravessar o tempo, consegue alcançar o passado, entender o presente e vislumbrar o futuro (FREIRE, 1979).

A formação educacional capacita o indivíduo a atuar como um “cidadão democrático e político” na comunidade.

No Brasil, os índices de analfabetismo são significativos e apenas por meio da educação é possível transformar essa realidade. Isso porque, por meio do conhecimento, o indivíduo se apropria de uma cultura emancipadora.

Um aspecto relevante é que os educadores desempenham uma função crucial nesse contexto, orientando cada pessoa conforme seu nível de conhecimento, com o objetivo de fomentar a capacidade de pensar criticamente e promover a autonomia reflexiva e emancipadora.

A educação, entendida como um meio de emancipação, não pode ser dissociada da sociedade ou da vida humana, uma vez que desempenha um papel significativo nas interações sociais e na formação do saber. Isso permite que cada pessoa se torne um ser social dentro do contexto em que vive, fomentando sua participação e ampliando seu entendimento: "Dessa forma, entender a essência da educação requer uma compreensão da essência do ser humano" (SAVIANI, p. 12).

A educação é um processo que distingue os seres humanos de outras formas de vida, pois sua essência se desenvolve de maneira contínua dentro da sociedade.

Ela se manifesta em diversas áreas e nas atividades realizadas pelos indivíduos, sendo a escola um dos ambientes fundamentais. Mesmo quando uma pessoa se encontra em situação de privação de liberdade, a interação com a educação pode ajudá-la a recuperar sua humanidade, seus valores éticos, morais e sociais, assim como a maneira como pensa e atua no mundo. As práticas pedagógicas podem permitir que os indivíduos gerem suas próprias produções.

Dessa forma, o conceito de Ressocialização refere-se à reintegração do indivíduo à sociedade, permitindo que ele retome sua vida social de maneira semelhante. De acordo com a definição apresentada por JULIÃO:

Trata-se do mecanismo pelo qual uma pessoa retoma a incorporação

das regras, orientações e princípios que havia abandonado. O conceito de ressocialização refere-se, em particular, ao processo de reintegração do infrator à vida cotidiana e ao cumprimento de sua pena, realizado por meio das entidades de supervisão (JULIÃO 1993, p. 63).

Entretanto, a ressocialização é um caminho de aprendizado que permite ao indivíduo reabsorver os valores, normas, conceitos, costumes e comportamentos da sociedade na qual está inserido. Assim, ele poderá ser reintegrado como um membro ativo da comunidade, recuperando sua vida como cidadão. De acordo com Bechara, "a origem etimológica do conceito de Ressocialização abrange um vasto espectro de significados, incluindo reabilitação, recuperação, readaptação e reintegração, entre outras expressões afins" (BECHARA, 2004, p. 403).

A reintegração social pode ser introduzida na vida de uma pessoa, tanto em suas interações sociais quanto no processo de aprendizado.

As fronteiras e oportunidades da educação como um meio de reintegração dos indivíduos encarcerados.

Analisaremos as ideias de Educação Prisional segundo os autores Timothy, Maeyer e Julião. Conforme discutido nos capítulos anteriores, é essencial contextualizar o conceito e a importância da educação, incluindo a educação prisional.

Observamos que a legislação assegura o direito à educação tendo em vista a ressocialização, porém, o entendimento de educação é limitado às atividades de escolarização realizadas dentro das instituições prisionais.

Conforme a visão de Timothy (2011), a educação dentro das prisões representa um método distinto de ensino e aprendizado voltado para indivíduos jovens e adultos em custódia. Esse ambiente educacional, que oferece uma abordagem pública singular,

se baseia no ensino não formal e abrange a formação profissional, sendo essa a prática mais comum adotada no sistema prisional.

Levando em conta a visão de Paulo Freire acerca da educação voltada para jovens e adultos no contexto prisional, entendida como um meio de transformação social, que inclui alfabetização e formação fundamental e média para essa população em situação de vulnerabilidade, cada indivíduo encarcerado passa a desenvolver a capacidade de dialogar, refletir antes de tomar decisões, respeitar e criar novas oportunidades. O aprendiz deve buscar a socialização e a humanização dessas pessoas.

Considerando que nem todos têm acesso ao estudo, uma vez que o sistema judicial frequentemente impõe barreiras. Quando não se disponibiliza educação e atividades abrangentes para os detentos, a falta dessas oportunidades aumenta as chances de reincidência e o retorno à criminalidade se torna uma realidade lamentável.

Por outro lado, iniciativas bem-sucedidas de educação podem facilitar a reintegração dos detentos ao universo da leitura e escrita. Ambientes pedagógicos adequados e docentes bem qualificados podem ajudar a reduzir a marginalização a que esses indivíduos estão expostos.

De acordo com Maeyer (2013), a ideia de educação no ambiente prisional vai além de uma simples prática; ela se estende para além das paredes da prisão.

Essa abordagem não se limita apenas à reeducação, pois também oferece oportunidades para que os indivíduos continuem seu aprendizado após a soltura.

Além disso, pode ser vista como uma forma de educação não formal, uma vez que existem diversas atividades auxiliares que ocorrem na rotina dos detentos. A educação dentro do sistema carcerário pode ser entendida como um aprendizado contínuo, não restrito a um período específico.

A educação, por outro lado, enfrenta um grande obstáculo proveniente de instituições judiciais que tornam complicadas a implementação de programas educacionais, além de outras ações formativas a serem realizadas dentro do sistema penitenciário.

É fundamental que a pessoa em situação de detenção demonstre vontade de se engajar nos estudos disponíveis, uma vez que é necessário que ela tome a iniciativa de aprender e adquirir saberes que beneficiem sua trajetória educacional, mesmo que não perceba a educação como uma obrigação a ser cumprida.

A particularidade da educação em ambientes penitenciários certamente reside em auxiliar o prisioneiro a reconhecer e organizar suas aprendizagens, conferindo-lhes significado.

Assim, essas experiências poderão proporcionar opções fundamentadas, permitindo que a capacidade de escolha retorne ao seu verdadeiro espaço de atuação, ou seja, no próprio eu—embora restrito, essa limitação é temporária.

Dessa forma, é viável promover a educação dentro do sistema penitenciário, mas existem diversas complicações e fatores que dificultam essa implementação. Nem todos os detentos têm a oportunidade de estudar, pois muitos estabelecimentos prisionais não dispõem de salas de aula.

De acordo com Maeyer (2013), a educação não surge do vazio, e ignorar essa realidade representa um dos maiores riscos para educadores que atuam em ambientes de privação de liberdade (p.39). O ato de educar oferece a indivíduos nessas circunstâncias a oportunidade de conquistar dignidade.

De acordo com Julião (2013), a abordagem da educação em locais de privação de liberdade é entendida como uma forma complexa de educação prisional.

Nota-se que, nos dias de hoje, a qualidade da educação proporcionada nessas instituições é frequentemente considerada

inadequada. Contudo, é importante reconhecer essa prática como um direito humano fundamental.

Embora os indivíduos em situação de privação de liberdade possam ter alguns de seus direitos temporariamente suspensos, isso não implica que o acesso à educação deva ser negado, pois este direito deve ser assegurado.

A instrução é um caminho para alterar a realidade dessas pessoas, permitindo que se reintegrem à sociedade.

O papel do Estado é fundamental nesse processo ao garantir esse direito. Por meio da educação, os detentos têm a oportunidade de mudar suas vidas, facilitando sua entrada no mercado de trabalho após a liberação.

"A educação oferecida em instituições de detenção ao redor do mundo tem sido vista, de maneira geral, como um caminho para facilitar a reintegração social e o aprendizado de habilidades que possibilitem aos detentos construir um futuro mais promissor ao retomar a liberdade" (JULIÃO, ONOFRE, 2013, p,12).

"A educação em ambientes de restrição de liberdade se configura como um fenômeno multifacetado, pois o ambiente carcerário é único, mas, simultaneamente, guarda semelhanças com outras esferas educacionais".

Formar essas pessoas pode abrir novas oportunidades para suas vidas. Quando um indivíduo é encarcerado, ele perde todos os seus vínculos, seu estilo de vida é drasticamente alterado e sua visão de mundo muda.

A sua saúde emocional e mental se torna uma barreira que o faz sentir-se menosprezado em relação à sociedade, devido à sua exclusão.

Considerando a visão de educação proposta por Paulo Freire, esta assume um papel fundamental na transformação da vida das pessoas. Trata-se de uma prática que busca emancipar-se por meio do conhecimento, capacitando o indivíduo

a se expressar na sociedade e a afirmar sua identidade.

O indivíduo que está em um ambiente de reclusão pode se transformar em um participante ativo da sociedade, com uma postura democrática e reflexiva, por meio de uma educação que promova a consciência social e cultural. Isso possibilita que ele se torne uma pessoa pensante e crítica.

Um autor define a educação no sistema prisional como um conjunto de atividades complementares voltadas à formação profissional, destacando que se trata de um processo incessante que vai além do simples aprendizado da leitura e da escrita.

Trata-se de desenvolver uma compreensão mais profunda que vai além da alfabetização básica. Assim, é fundamental a conscientização sobre a cultura e as questões sociais relacionadas ao contexto em que o indivíduo se encontra. É por meio dessa consciência crítica que uma pessoa consegue analisar eventos e entender suas ligações causais e circunstanciais.

Por fim, a educação de indivíduos em situação de privação de liberdade oferece uma significativa chance de que possam levar uma vida normal após cumprirem suas penas.

Ao ingressarem nas instituições prisionais, a vida dessas pessoas passa a ter uma nova realidade e suas percepções sobre a vida se alteram. O estado emocional e psicológico representa um dos obstáculos que leva esses indivíduos a se sentirem, frequentemente, menosprezados devido à sua exclusão social, resultando em uma falta de reconhecimento da educação como um caminho para transformar suas vidas.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, mais pertinente do que em qualquer outro momento, a visão educacional de Paulo Freire se torna significativa, uma vez que a educação desempenha um papel emancipador na transmissão de saberes.

Ela capacita o indivíduo não apenas a interagir com a sociedade, mas também a se proteger e a manter sua identidade social intacta.

O ensino é a via mais eficaz para mudar a realidade dos indivíduos, promovendo sua reintegração social. Por meio da aprendizagem, por exemplo, os detentos têm a oportunidade de mudar suas existências e se integrar ao mercado de trabalho.

No entanto, é importante reconhecer que apenas a educação não é suficiente.

A discriminação no ambiente profissional é bastante intensa, representando mais um obstáculo a ser enfrentado.

Contudo, a falta de educação torna tudo ainda mais complicado. Embora haja a chance de se promover a educação dentro do sistema carcerário, isso envolve um nível de complexidade que demanda um esforço coordenado entre diversas áreas dos governos, tanto em nível Federal quanto Estadual e Municipal.

A série de elementos que impede a realização da educação deve ser analisada não apenas pelo governo, mas também pela sociedade em geral, considerando a importância de preservar o Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Lei de Execução Penal. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A educação, sua natureza e sua função**. Educação e Sociologia. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. M. C. **Educação em prisões**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

MAEYER, M. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

TIMOTHY, D. I. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduação: Pedagogia – UNISA; Ano de formação: 2008.
Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo
(desde 2015) e Rede Estadual de SP (desde 2009) Nome
da escola: EMEI Parque Santo Antônio I e CEEJA Sinhá
Pantoja. E- email: atmanbenini@yahoo.com.br

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O propósito deste trabalho é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Visuais e aos poucos sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento da mesma. Parte da perspectiva histórica da Educação Infantil desde os seus primórdios, até as conquistas recentes por meio da LDB 9394/96. Aborda as artes visuais como linguagem no contexto atual da escola; observa o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são elucidados, pela perspectiva do professor desse nível de educação, seus anseios, angústias e força de vontade para mudar a realidade, dada a pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino; Arte-Visual; Prática Pedagógica; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como visa a LDB 9394/96, estabelece uma fase imprescindível e indispensável no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. No domínio dessa etapa da educação, o Ensino da Arte estabelece um instrumento suscetível de facilitar e promover o desenvolvimento da expressão e da criatividade da criança.

“As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc.

O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais”. (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes Visuais, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandem a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propõe não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

Compreende-se, também, que as Artes Visuais na Educação Infantil desenvolvem e concebem uma conscientização e valorização do ser humano, em específico às crianças, não pelo o que ela apresenta de material ou pelo seu valor econômico e sim, a valorização dele (a) como pessoa humana, capaz de criar e recriar, valorizando sua existência, sua dignidade, seu poder de ser e estar no mundo e fazer parte dele vivenciando seus direitos e deveres de cidadão ativo, eficaz e atuante da sociedade.

Nas atividades artísticas, no manejo de diversos objetos, materiais e no contato com várias formas de expressão de arte, será permitido à ampliação cultural, o diálogo com o mundo, a valorização e cuidado com o outro, a igualdade, a solidariedade, o cuidado com o meio ambiente e a ascensão humana.

Enfim, percebe-se que crianças quando trabalhadas e estimuladas desde a tenra idade estão aptas na juventude e na vida adulta a tornarem-se agentes transformadores da cultura, da paz, da honestidade, da integridade, da justiça e dos verdadeiros valores essenciais à vida humana.

Contudo, neste caso, a função do professor da Educação Infantil torna-se, de tal modo, essencial, devendo ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, auxiliando-o a refletir sobre a Arte de forma criativa, reflexiva e construtiva e em integração com a família, a comunidade e a sociedade, o educador é responsável por cuidar, formar, educar e construir um mundo melhor por meio da educação.

Sabe-se que o objetivo fundamental da arte na educação é formar e aperfeiçoar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A arte permeia nossas vidas, nos esforçar a dialogar com o mundo, nos consente refletir e a pensar sobre nós mesmos, ensina a criança a valorizar e apreciar o trabalho do outro respeitando e reverenciando assim a diversidade cultural.

A criança na educação infantil deve ser estimulada para que ela se apodere de novos saberes e aproprie de seu conhecimento. Além

disso, é fundamental e imprescindível que o educador ofereça e exponha obras de arte de diversos artistas e movimentos da história da arte, mas, sempre permitindo a criança criar a sua própria obra.

A arte transforma, modifica e permite novos caminhos na vida da criança. Assim, apreciar as produções infantis é estimular o ser humano em seu desenvolvimento. A imagem visual tem uma presença marcante e definida no cotidiano das pessoas, logo, é necessário conhecer a produção artística tendo consciência da nossa participação enquanto construtores da cultura do nosso tempo.

Inferimos que a arte promove e facilita o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuímos. Portanto, ampliar e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção, criação, trabalhos e objetos criados individualmente ou em grupo, criando cuidados com o próprio corpo no contato com os suportes e materiais de arte fomenta a compostura e decência humana e conduz as crianças na construção de uma sociedade melhor e um dos compromissos fundamentais do professor da Educação Infantil é proporcionar e adequar sua prática e experiência educativa de modo a favorecer e beneficiar a observação, a expressão e a comunicação das crianças, simbolizando a função principal nesta conjuntura, uma vez que age como mediador e intercessor entre o conhecimento e a criança.

Sabe-se que para se começar um trabalho com artes visuais é imprescindível que o educador estimule e provoque um olhar voltado para as coisas do seu dia-a-dia, como por exemplo, a sua casa, sua rua, seu colega, sua família, a escola, ou seja, fazer que a criança passe a observar e analisar o belo, o bonito, o agradável que está ao seu redor.

Deste modo, é indispensável que o processo de formação e desenvolvimento do docente tenha o desígnio de expandir os olhares e os conhecimentos peculiares e específicos do artista educador.

Em sua formação se faz imprescindível que o educador solte o seu lado infantil ao mesmo tempo, estabeleça um olhar crítico e positivo em torno das atividades desenvolvidas e cultivadas pelas crianças, contudo, buscando sempre um olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos e expressões.

Assim, as crianças em seus desenhos ou produções improvisam o uso da imaginação e da criatividade nos revelando e mostrando como elas são em sua realidade, exibindo fatos cotidiano e curioso que precisam ser interpretados pelos educadores com atenção.

Logo se percebe que o trabalho educacional está envolvido radicalmente com o dever humano, com aprendizagens que consentem expandir o âmbito de experiências que nos expressam na convivência com outras. Não se trata de consumir conhecimentos do que é o mundo, mas de beneficiar aprendizagens e reflexões.

CONTEXTOS HISTÓRICO- PEDAGÓGICO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, às suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir a construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia.

É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

AS ARTES VISUAIS NA INFÂNCIA

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 à 6 anos) deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção.

Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

AS ARTES VISUAIS NA SALA DE AULA E SUAS EXPECTATIVAS

Compreende-se que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influencia da arte desde cedo, seja por meio

de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humano o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

É por meio do uso de formas, ritmos, linguagens e diferentes elementos que a arte se torna um veículo da expressão do pensar e do sentir. Ainda, todo desenho, rabisco e obra artística preparada pela criança têm sua importância e prestígio devido à aceção e a seriedade que ela dá.

A ARTE VISUAL COMO LINGUAGEM NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade Geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino.

É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social” (BASTOS, 2005, p. 229).

Outro enfoque interessante e essencial é o conhecimento da cultura de hoje, pois dá sentido ao momento atual e permite contextualizar as obras. Logo, o entendimento da arte pós-moderna está espontaneamente incorporada ao meio cultural e à conjuntura

do que à apreciação formal das obras. Assim, as linguagens artísticas com todas as suas possibilidades servem como instrumentos, como recursos para propagação da expressão humana.

Vemos que na percepção de Prosser (2012), isto advém porque quem expressa alguma coisa, o faz para alguém, ou seja: “a invenção artística, então, cumpre um papel de mediador, ele revela um conceito que é representado em símbolos e convertido em ação ou elemento concreto. Este novo elemento, por sua vez, transmite algo para a outra pessoa, que pode entender a mensagem de maneiras diferenciadas, conforme seus próprios referenciais” (PROSSER, 2012, p. 47).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL NA CONTEMPORANEIDADE

Entendemos que o observar cultural nos conduz a refletir, que a ideia de Arte se difundiu ao longo dos últimos anos até a chamada contemporaneidade, de forma especial em pertinência ao tipo de objetos que se inclui nela, se levando-se em conta que estes objetos visuais advêm dos meios de comunicação, tais como: televisão, cinema, videogames, meios digitais, etc., e que as informações a respeito dos aspectos da realidade que recebemos vão além do mundo de estímulos e incentivos que nos cercam naturalmente.

Logo, nota-se que a Cultura Visual é compreendida como um espaço de estudo que envolve uma diversidade de disciplinas

que articulam o sentido visualmente, agrega conceitos de visualidade, imagem, arte e educação, tratando-os em relação à cultura e como cultura. Embora, o estudo da cultura visual começou a ser considerado como um enfoque interdisciplinar de grande relevância na contemporaneidade, que nos possibilita compreender o mundo em que vivemos e as relações entre visualidade e poder tendo em vista o ímpeto dos meios digitais e eletrônicos.

Além disso, percebe-se que a contemporaneidade, entre outras considerações, abriu portas à seriedade e o prestígio de olhar a “arte” como um símbolo de significados. Isso significa que, diante das obras, não há olhares nem veracidades incondicionais, ou aproximações formalistas, no entanto, que dependem do tempo, do lugar e do contexto. [...] Essa abordagem sugere admitir que as representações e não as imagens contêm ideias que refletem estruturas sociais, apresenta o artista como mediador da construção de significados das diversas sociedades e culturas (HERNANDEZ, 2000, p. 123).

LEITURAS DE IMAGENS NO ÂMBITO ESCOLAR

O amplo interesse pelo visual no mundo contemporâneo tem incitado educadores a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de compreendê-las no contexto escolar, particularmente, no ensino de artes visuais.

Assim, em muitos enfoques pedagógicos na área do ensino de artes visuais no Brasil e no discurso de muitos professores, predomina-se a ideia de “leitura de imagens”, a qual, Anderlecht (2006, p. 51) explana a expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa propensão foi influenciada pelo formalismo, baseado na teoria da Gestalt, e pela semiótica. [...] Na medida em que a imagem passa a ser abrangida como signo que unifica diferentes códigos, sua leitura

requer o conhecimento e a compreensão desses códigos.

Fayga Ostrower, no Brasil, foi uma das propagadoras dos trabalhos de Rudolf Arnheim. Os conceitos concebidos por Ostrower em cursos e encontros com professores ressaltaram as afinidades entre os enfoques formais e expressivos das imagens, essa vertente distingue que, numa sociedade impetrada pela imagem, é imprescindível que meninos e meninas aprendam a ler e a produzir imagens.

Entretanto, enfatiza para isso o domínio da linguagem formal que define as propriedades visuais da obra de arte ou da imagem, que deste modo visam a ser consideradas e versadas como universais; estáveis e únicas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Arte desenvolve e aperfeiçoa o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança.

Então podemos entender que, a Educação Artística é distinguida pela imposição de atividades já prontas, nas quais as crianças devem se dominar, ou seja, trabalhando com desenhos prontos, somente para pintar, extraindo toda a acepção da arte, que é incentivar e estimular a produção do aluno, uma vez que, as experiências e práticas estimuladoras da criatividade pressupõem o desenvolvimento e a expansão das relações, das afinidades e das descobertas pessoais.

A arte está presente na vida do homem desde o período da pré- história, quando ele já se pintava nas paredes das cavernas e assim ele improvisa a sua arte. Iavelberg (2003) confirma que:

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (IAVELBERG, 2003, p.43).

Avaliando e apreciando a arte, o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta.

Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo.

Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos.

Assim, a disciplina de Artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo é essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído.

Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso é evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo.

Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil.

Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias.

Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança.

Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na aceção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho, que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se às novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influencia e concepção de uma nova realidade midiaticizada.

Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos às nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, Luciana Estevam B. **Metodologia do Ensino de Artes: Linguagem das Artes Visuais**. Curitiba, IBPEX, 2008, p. 49.
- CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Natureza-cultura em interação**. In: CARVALHO, Alysson. SALLES, Fátima. GUIMARÃES, Marília. (org.) Desenvolvimento e Aprendizagem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p. 31.
- COLETO, Daniela Cristina. **A Importância da Arte para a Formação da Criança**. Revista Conteúdo. Capivari, v. 1, n. 3. Jan/Jul, 2010.
- DONDIS, Donis. **A Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 59.
- EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 20/03/2018.
- FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.
- GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.
- HERNANDEZ, Fernando. (2000) **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2003
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.
- MARTINS, Raimundo. (2006a) **Porque e como falamos da cultura visual?** - Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – V. 4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica**. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 23/04/2018.
- PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de Outubro de 2017, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56

CAROLINA LIZ GONÇALVES DA SILVA

Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2017); Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Wilson José Abdalla.

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: MARIA LACERDA DE MOURA E EMMA GOLDMAN



RESUMO: Este artigo mergulha no universo da Educação Libertária, analisando as ideias revolucionárias de Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman. Através de um comparativo entre as duas pensadoras, o texto busca aprofundar a compreensão sobre educação libertária e seu potencial transformador na formação social e de indivíduos críticos e conscientes.

Palavras-chave: Educação Libertária; Anarquista; Emma Goldman; Maria Lacerda.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda o tema explorando e possibilitando uma imersão sobre Educação Libertária. Destaca a importância significativa de análise das ideias revolucionárias de Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman, duas personalidades que deixaram marcas indeléveis na história da educação. É apresentado o comparativo entre essas autoras, ressaltando as contribuições ricas e multifacetadas de seus pensamentos, vivências e filosofias.

Esta análise não se limitará a um exercício acadêmico, mas servirá para aprofundar a compreensão sobre a educação libertária e suas amplas implicações na formação de indivíduos livres, críticos e cientes de seu papel na sociedade atual, evidenciando o poder transformador da educação, em foco a libertária.

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Os fundamentos da educação libertária estão firmemente embasados na liberdade, autonomia e igualdade, o que promove a busca pela formação integral e crítica dos indivíduos em suas diversas dimensões. Essa abordagem pedagógica valoriza profundamente a autodeterminação, a cooperação entre pares e a responsabilidade social, tendo como objetivo final a transformação da sociedade como um todo (RAMOS, 2023).

A educação libertária propõe uma ruptura significativa com a visão tradicional e muitas vezes rígida de ensino, passando a priorizar a emancipação dos sujeitos envolvidos e a construção de uma sociedade que seja não apenas mais justa, mas também mais igualitária para todos, independentemente de suas origens ou condições. É no desenvolvimento de uma consciência crítica e atuante que se encontra o verdadeiro potencial da educação libertária, permitindo que cada indivíduo se torne agente ativo na transformação e melhoria da realidade ao seu redor (VISTA et al. 2024)

Os princípios e valores fundamentais da educação libertária incluem a liberdade de pensamento, expressão e ação, a igualdade de direitos e oportunidades, a solidariedade e o respeito mútuo entre todos os indivíduos. A busca pela autonomia pessoal e coletiva, a não hierarquização das relações intersubjetivas e a valorização da diversidade cultural, social e intelectual também são pilares centrais dessa abordagem pedagógica libertária, que tem como base a ética, a justiça e a transformação social como valores primordiais e fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. Essa perspectiva educacional propõe um ambiente onde todos têm voz e vez, promovendo uma aprendizagem colaborativa e crítica (DANTAS; FREITAS, 2021).

Dentre os objetivos da educação libertária, a formação de indivíduos críticos, capazes de questionar a realidade e atuar de forma consciente e engajada na transformação social possui forte importância. Busca-se o desenvolvimento integral e a emancipação dos sujeitos, promovendo a reflexão, a autonomia e a participação cidadã (FREITAS et al., 2021). Logo, a educação libertária propõe-se a formar sujeitos ativos, solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ALDERETE, 2023), assim como abordam as autoras a seguir:

BIBLIOGRAFIAS

MARIA LACERDA DE MOURA

Maria Lacerda de Moura (1887-1945) foi professora, escritora, anarquista e feminista. Participou de iniciativas para enfrentar a questão social através de campanhas nacionais de alfabetização e de movimentos associativos feministas, com os quais rompeu por entender que a luta pelo direito de voto respondia a uma parcela muito limitada das necessidades femininas. Foi colaboradora frequente da imprensa operária e progressista de São Paulo, tratando de temas como a condição feminina, amor livre, direito ao prazer sexual, divórcio, maternidade consciente, prostituição, e do combate ao clericalismo, ao fascismo e ao militarismo (MAURANO, 2020) (SILVA, 2023).

Foi uma notável e influente escritora, além de uma corajosa militante anarquista brasileira, que nasceu nas diversas terras do estado de Minas Gerais, em 1887 (LIVÉRIO, 2021).

Sua luta incansável e atuação como educadora, assim como a defesa fervorosa e apaixonada dos direitos das mulheres, tiveram um impacto significativo e duradouro no cenário político e educacional do país. Através de suas obras literárias e de discursos eloquentes e impactantes, Maria Lacerda de Moura dedicou-se a promover a educação

como um poderoso e transformador instrumento de libertação social (LIVÉRIO, 2021).

Ela desafiou as normas e padrões tradicionais que eram vigentes na época, questionando as restrições muitas vezes opressivas impostas às mulheres e lutando incansavelmente por um mundo mais justo, igualitário e solidário. Seu legado impressionante continua a inspirar novas gerações de ativistas e educadores, colocando-a em um lugar especial na história do feminismo e na luta pelos direitos humanos no Brasil (MAURANO, 2024) (BARROS, 2022).

SUA VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO

A pedagogia revolucionária de Maria Lacerda de Moura é um marco que ressoa por toda a sociedade, exercendo influência sobre gerações futuras de educadores e ativistas. Sua abordagem pedagógica rejeitava completamente os métodos de ensino autoritários e hierárquicos, que colocavam ênfase na mera memorização passiva de informações e na simples reprodução de conhecimentos pré-determinados.

Em lugar disso, ela defendia uma verdadeiramente libertadora abordagem pedagógica, baseada na participação ativa dos estudantes, no diálogo, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento.

Para Lacerda de Moura, a educação ultrapassa os limites da sala de aula. Ela acreditava que o ato educativo permeia todas as esferas da vida e que todos os indivíduos possuem o inalienável direito de aprender e evoluir continuamente.

Além disso, ela considerava essencial que a educação levasse em consideração a diversidade humana, respeitando e valorizando diferentes perspectivas culturais, sociais e individuais.

A concepção de educação de Maria Lacerda de Moura está intrinsecamente ligada à luta pela igualdade de gênero. Ela denunciava a opressão histórica imposta às mulheres, que era sustentada por concepções patriarcais que relegam as mulheres a papéis subordinados e limitados.

Maria era uma fervorosa defensora da coeducação, argumentando que somente através da educação conjunta e igualitária de meninos e meninas poderíamos superar os estereótipos de gênero e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Sua visão em relação à educação não se restringia apenas ao contexto nacional. Ela reconhecia a importância de uma educação global, que promovesse a solidariedade entre os povos e contribuísse para a construção de um mundo mais pacífico e tolerante. Através da educação, ela acreditava que poderíamos superar as barreiras culturais e promover uma verdadeira irmandade entre todos os seres humanos.

O artigo "Infância e espaço: reflexões sobre experiências na educação infantil", de Lays Caroline Silva (CAROLINE SILVA, 2015), aborda a importância da valorização e do respeito aos educadores no Brasil, refletindo sobre a experiência da educação infantil. A autora destaca que a formação contínua, tanto acadêmica quanto pessoal, é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, o que se relaciona diretamente com a qualidade da educação oferecida às crianças.

Um dos pontos críticos do artigo é a ênfase na necessidade de uma mudança de perspectiva em relação à educação infantil. Silva argumenta que a valorização dos educadores não deve ser apenas uma expectativa, mas uma ação concreta que deve ser promovida por políticas públicas e pela sociedade. Essa valorização é fundamental para que os educadores possam exercer suas funções com dignidade e eficácia, influenciando positivamente o desenvolvimento das crianças.

Além disso, a autora menciona a importância da formação contínua, que vai além do ambiente acadêmico, englobando também o desenvolvimento pessoal dos educadores. Essa abordagem é crucial, pois sugere que a formação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo constante que enriquece a prática pedagógica.

A formação contínua pode ajudar os educadores a se tornarem mais conscientes das suas práticas e das necessidades das crianças, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa.

A crítica que pode ser feita ao artigo é a falta de exemplos concretos que demonstrem como essa valorização e formação contínua podem ser implementadas na prática.

Embora a autora apresenta uma visão clara sobre a importância desses aspectos, a ausência de estudos de caso ou experiências práticas limita a aplicabilidade das suas reflexões. A inclusão de tais exemplos poderiam fortalecer a argumentação e oferecer diretrizes mais claras para educadores e gestores da educação.

O artigo "Educação infantil: história, formação e desafios", de André Dione Fonseca, Anselmo Alencar Colares e Sinara Almeida da Costa (Dione Fonseca et al., 2019), oferece uma análise abrangente da visão de Maria Lacerda de Moura sobre a infância no contexto da educação brasileira.

A obra destaca a importância da perspectiva de Lacerda de Moura, que enfatiza a infância como uma fase crucial no desenvolvimento humano e defende a necessidade de uma educação que respeite e valorize a singularidade das crianças.

Os autores iniciam o texto contextualizando a trajetória de Lacerda de Moura, ressaltando seu papel como educadora e intelectual que desafiou as normas sociais de sua época.

A análise revela como suas ideias se opõem à visão tradicional da infância, que muitas vezes a considera apenas como um período de preparação para a vida adulta. Em vez disso, Lacerda de Moura propõe uma abordagem que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, com suas próprias vozes e necessidades.

O artigo também discute os desafios enfrentados na implementação das ideias de Lacerda de Moura na educação contemporânea. Os autores apontam que, apesar dos avanços nas políticas educacionais brasileiras, ainda existem barreiras significativas que dificultam a aplicação de uma educação que realmente atenda às demandas da infância.

A falta de formação adequada para professores e a escassez de recursos destinados à educação infantil são citados como obstáculos que precisam ser superados para que a visão de Lacerda de Moura possa ser plenamente realizada.

Além disso, a crítica à estrutura educacional vigente é pertinente. Os autores argumentam que a educação infantil ainda é muitas vezes vista como uma extensão da responsabilidade familiar, em vez de um setor educacional fundamental.

Essa visão reduz a infância a um período transitório, ignorando a importância de experiências educativas ricas e significativas que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

EMMA GOLDMAN

Emma Goldman, de origem russa, nasceu no ano de 1869 e ao longo de sua vida frutífera e cheia de eventos marcantes, se tornou uma das figuras mais proeminentes e influentes do anarquismo nos Estados Unidos, deixando um legado profundo durante sua carreira ativa e engajada (MARTINS, 2020). Sua atuação multifacetada como escritora, palestrante, e dedicada ativista política abrangeu e tocou em uma vasta gama de temas centrais e significativos, incluindo, mas não se limitando ao anarquismo, feminismo, sindicalismo e educação libertária (PESSANHA, 2020).

Goldman não apenas defendeu incansavelmente a liberdade individual como um princípio fundamental da sociedade, mas também considerava a educação como uma ferramenta essencial e crucial para a verdadeira emancipação, tanto humana quanto social (WALD STREICHER, 1990).

Por meio de sua visão abrangente e suas ideias provocativas, ela se firmou, de maneira inegável, como uma referência e um ícone reconhecido no movimento libertário que cresceu e se desenvolveu ao longo do tempo.

Seu impacto transcendeu as fronteiras dos Estados Unidos, inspirando não somente a nação, mas alcançando todo o mundo, nutrindo a imaginação e a determinação de gerações de ativistas e intelectuais que se mostraram comprometidos com a luta pela justiça social, pela igualdade e pela liberdade em suas muitas formas (FALK, 2019).

CONTRIBUIÇÕES DE EMMA GOLDMAN

No campo educacional, Emma Goldman advogou por uma abordagem mais libertária e autônoma, baseada na liberdade de pensamento, expressão e ação. Defendia a educação como um processo contínuo e livre de imposições autoritárias, incentivando a busca do conhecimento crítico e a emancipação individual.

Sua contribuição para a educação se deu através de suas palestras e escritos, nos quais enfatizava a importância da auto educação e do desenvolvimento de uma consciência crítica e questionadora. A visão de Emma Goldman sobre educação é profundamente inspiradora, pois ressalta a necessidade de desafiar as normas estabelecidas e buscar uma educação verdadeiramente emancipadora.

Ela acreditava firmemente que a educação não deveria ser apenas um meio de transmitir informações, mas sim uma forma de capacitar os indivíduos a questionar e opinar de forma independente, aprofundando ainda mais seu conhecimento sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre as estruturas sociais que moldam a sociedade em que vivemos (PEREIRA, 2020).

Assim, Emma Goldman defende veementemente que os alunos deveriam ser incentivados a explorar o conhecimento por conta própria, em vez de serem submetidos a uma aprendizagem autoritária limitada pelos padrões impostos pelo sistema educacional vigente.

De acordo com suas ideias e princípios, ela argumentava que a educação deveria estimular o desenvolvimento de habilidades críticas, permitindo que os estudantes analisassem e questionassem as estruturas de poder presentes na sociedade, recusando-se a aceitar cegamente o que lhes é ensinado.

Acreditar em uma educação crítica torna-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, afinal, é por meio do questionamento e da conscientização dos indivíduos que mudanças significativas podem ocorrer (MARTINS, 2022).

No entanto, para Emma Goldman, a autoeducação desempenhava um papel fundamental nesse processo. Ela acreditava que todo indivíduo tinha a capacidade de aprender e se desenvolver de forma independente, e que essa busca pelo conhecimento deveria ser encorajada e valorizada desde cedo. Nesse sentido, é crucial que os alunos sejam encorajados a explorar seus próprios interesses e a se envolver em atividades que os motivem a crescer intelectualmente.

Através da auto educação, as pessoas podem se libertar das amarras impostas pelo sistema educacional tradicional e se tornarem agentes ativos na construção de sua própria formação, moldando seu caminho de aprendizagem de acordo com suas paixões e curiosidades (DUARTE, 2021).

Dessa forma, Emma Goldman deixou um legado importante no campo educacional, ao promover a busca pelo conhecimento crítico e a emancipação individual. Sua abordagem libertária e autônoma continua a inspirar educadores e estudantes, que cada vez mais reconhecem a importância de uma educação que estimule o pensamento crítico, a expressão livre e a ação transformadora.

O impacto de suas palestras e escritos tem sido duradouro, ecoando através das gerações e cruzando fronteiras, enquanto seu compromisso com uma educação verdadeiramente libertadora permanece como um poderoso lembrete de que a busca pelo conhecimento é uma jornada constante e vitalícia, uma jornada na qual estamos constantemente desafiados a crescer, a questionar e a reexaminar nossas crenças e ideias.

Ao nos esforçarmos para continuamente expandir nossos horizontes intelectuais, abrimos as portas para um futuro no qual os valores da liberdade, da autonomia e do pensamento crítico são os alicerces de uma sociedade mais justa e igualitária (PEREIRA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação entre as perspectivas de Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman revela tanto semelhanças quanto diferenças significativas em relação às concepções de educação libertária.

Ambas as autoras compartilham a visão de uma educação voltada para a autonomia e a emancipação individual e coletiva, mas suas abordagens diferem em alguns aspectos fundamentais, como a relação entre a educação e a organização social, bem como a concepção do papel do educador.

Moura e Goldman diferem quanto suas abordagens sobre a educação libertária, pois estas refletem diferentes contextos sociais, históricos e geográficos, enquanto Moura enfatiza a importância da educação para a emancipação das mulheres, Goldman foca na relação entre anarquismo e liberdade individual.

Suas abordagens refletem diferentes contextos sociais e históricos. Enquanto Moura enfatiza a importância da educação para a emancipação das mulheres, Goldman foca na relação entre anarquismo e liberdade individual

As semelhanças e diferenças nas concepções de educação de Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman permitem visualizar pontos de convergência e divergência entre suas abordagens.

Ambas defendem uma educação que promova a liberdade, a igualdade e a justiça social, mas apresentam nuances distintas em relação aos métodos, conteúdos e objetivos educacionais.

A análise detalhada dessas semelhanças e diferenças contribui para um entendimento mais amplo e aprofundado das propostas educacionais dessas importantes autoras libertárias.

O impacto e o legado de Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman no campo educacional são inegáveis, influenciando teóricos, educadores e ativistas ao longo do tempo.

Suas ideias e contribuições deixaram marcas profundas na concepção e na prática da educação libertária, inspirando movimentos pedagógicos e transformações sociais.

O estudo do impacto e do legado dessas autoras oferece importantes subsídios para a compreensão da trajetória e das influências do pensamento libertário no campo educacional.

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão sobre educação libertária.

REFERÊNCIAS

- ALDERETE, Emilio Saliveros. **"Educação e geografia libertária: uma centelha na geografia escolar."** Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia 21.2. 2023.
- DANTAS, L. G. e FREITAS, L. G. **"A potência da pedagogia freireana no contexto do autoritarismo na educação brasileira."** Eccos Revista Científica, 2021.
- DE MOURA, M. L. **"Notas sobre educação, feminismo e sociedade."** DA EDUCAÇÃO. 2015
- DONEY FONSECA, A., ALENCAR COLARES, A., & ALMEIDA DA COSTA, S. . **Educação infantil: história, formação e desafios.** 2019.
- DUARTE, V. C. S. **"Ni Dios, ni patria, ni amo: o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) e a inefetividade de cotas femininas nos partidos políticos à partir do anarcofeminismo."** 2021.
- FALK, Candace. **Love, Anarchy, & Emma Goldman: A Biography.** Rutgers University Press, 2019.
- FERREIRA, Denise Cristina *et al.* **Educação e sociedade: lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945).** 2012.
- FREITAS, F. S., DA SILVA, G. A., e de LIMA, T. D. **"Ensaio de Uma Educação Libertária: Em Busca de Autonomia."** 2021.
- GOLDMAN, E. **Anarchism and Other Essays.** New York: Mother Earth Publishing Association.1910.
- LACERDA DE MOURA, M. . **A Mulher é uma Degenerada.** Rio de Janeiro: Oficinas Graphics da Livre. 1932.
- LIVÉRIO, A. O. **"Maria Lacerda de Moura ensina a ensinar: um estudo sobre suas lições de pedagogia (década de 1920)."** 2021.
- MARTINS, N. A. **"A representação da esfera pública norte-americana na autobiografia de Emma Goldman."** 2020.
- MARTINS, N. A. **"Entre conceitos e ações: a perspectiva goldminiana em foco."** 2022.
- MOURA, Maria Lacerda de; NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **Lições de Pedagogia.** 2023.
- MAURANO, T. R. **"A condição feminina em Maria Lacerda de Moura."** 2020.
- PEREIRA, D. M. **"Patriarcado, Estado e capitalismo: A geografia antipatriarcal de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin."** Terra Livre, 2020.
- PESSANHA, P. H. C. **"Trajetórias militantes: dramas históricos e psicossociais."** 2020.
- RAMOS, C. M. **"Os ecos de nossas vozes na Universidade Aberta do Brasil: letramentos críticos reflexivos como práticas discursivo-identitárias de (re) existência."** 2023.
- SCHPUN, Mônica Raisal. **Maria Lacerda de Moura: trajetória de uma rebelde.** cadernos pagu, p. 329-342, 2004.
- SILVA, Caroline L. **Infância e espaço: reflexões sobre experiências na educação infantil.** 2015.
- SILVA, Maria Rozângela da *et al.* **Educação popular: uma leitura a partir dos direitos humanos das mulheres.** 2023.
- VISTA, Roseany Carvalho de Assunção-Boa, et al. **"TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS."** Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444 8.1 (2024).
- WALD STREICHER, David. **Emma Goldman. (No Title),** 1990.
- FREITAS, F. S., DA SILVA, G. A., e de LIMA, T. D. **"Ensaio de Uma Educação Libertária: Em Busca de Autonomia."** 2021.

CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI

Formação: Bacharel em Nutrição – Centro Universitário Franciscano, 2009; Pós Segurança Contra Incêndio e Pânico – Faculdade Facuminas de Pós-Graduação 2023.

OS FATORES DETERMINANTES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL



RESUMO: O foco deste artigo são os fatores que influenciam a reincidência criminal no Brasil. A partir da análise dos relatórios do IPEA, GAPPE e CNJ, busca-se identificar os principais elementos que contribuem para a recidiva criminal no país. Adicionalmente, será feita uma breve análise histórica sobre a reincidência criminal e o sistema penitenciário brasileiro, abordando os aspectos legais relacionados ao ordenamento jurídico penal. Também serão discutidos os desafios do sistema prisional e, a partir disso, serão analisados os dados com o intuito de propor possíveis soluções para essas questões.

Palavras-chave: Reincidência criminal; Sistema carcerário; Desafios.

INTRODUÇÃO

A reincidência criminal e o sistema de prisões são assuntos de significativa importância e preocupação na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, surgem indagações sobre quais elementos sociais são identificados como os principais responsáveis pela reincidência nas penitenciárias do Brasil, além da busca por possíveis alternativas para esse problema persistente.

De maneira geral, a reincidência está vinculada à insuficiência de reintegração dos detentos ao longo de suas penas. Dessa forma, a recuperação social se destaca como um elemento crucial para garantir que a experiência no sistema prisional seja mais humana e produtiva.

A razão para a realização deste estudo está ligada à segurança da população brasileira, visto que a investigação dos fatores sociais que contribuem para a reincidência no crime revela a urgência de abordar um problema em constante expansão.

O sistema penitenciário brasileiro enfrenta enormes dificuldades, e sua gestão inadequada, falta de comprometimento e a carência de políticas públicas eficazes exacerbam a situação.

Assim, a relevância deste trabalho se encontra na capacidade de oferecer uma compreensão clara e significativa dos principais fatores sociais envolvidos na reincidência criminal, além de propor possíveis soluções para esse problema difícil, enfatizando a necessidade de um debate sobre a questão e sua correta implementação em prol da sociedade como um todo.

OS FATORES DETERMINANTES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL

A criminalidade recorrente tem respaldo legal, que será apresentado. No entanto, o objetivo não é exaurir o tema, mas sim mostrar que ele é extenso e abrange várias interpretações.

A reincidência é abordada nos artigos 63 a 67 do Código Penal Brasileiro. O artigo 63 define: “A reincidência ocorre quando um indivíduo comete um novo crime após a decisão final que o condenou, seja no Brasil ou no exterior, por um crime anterior” (BRASIL, 1940, texto digital).

Os impactos da reincidência são descritos no artigo 64 do mesmo código.

Em relação à reincidência: I - A condenação anterior não é válida se, entre a data em que a pena foi cumprida ou extinta e a nova infração, passar mais de 5 (cinco) anos, incluindo o período de prova da suspensão ou do livramento condicional, desde que não haja revogação; (Alteração feita pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984) II - Não são contabilizados os crimes militares específicos e políticos (BRASIL, 1940).

Assim, ao abordar a definição de reincidência e seus fatores fundamentais, Greco (2014) menciona três aspectos significativos:

- O primeiro refere-se à evidência de que o crime original foi cometido;
- O segundo considera que o julgamento do caso já tenha sido realizado e a condenação aceita, e, por fim;
- O terceiro aspecto diz respeito ao cometimento de um novo crime, tendo uma condenação prévia.

Dessa forma, estabelece-se uma abordagem bastante relevante, proporcionando uma visão sobre aspectos cruciais ao abordarmos a reincidência, conforme define o autor Nucci (2002).

Ele afirma que, para os fins de reincidência, são aceitas as seguintes classificações:

- “a) crime (anterior) – crime (posterior);
- b) crime (anterior) – contravenção penal (posterior);
- c) contravenção (anterior) – contravenção (posterior).

Não é permitido: contravenção (anterior) – crime (posterior), pela ausência de previsão legal” (NUCCI, 2002, p. 392).

O Artigo 65 do Código Penal, que aborda a reincidência, aborda também a possibilidade de circunstâncias atenuantes, as quais podem levar à redução da pena, resultando em um crime considerado menos grave.

De acordo com este artigo, são fatores que podem atenuar a pena: ter menos de 21 anos no momento do delito ou ser maior de 70 anos no momento do julgamento da sentença, além de ignorar a legislação e ter agido de acordo com as situações descritas no inciso III do mesmo artigo.

O Artigo 66 do Código Penal define como atenuante a especificação de certos eventos que ocorrem antes ou depois do crime, servindo como um fator que pode reduzir a pena, mesmo que não haja uma previsão legal expressa para isso.

O Art. 67 do Código Penal aborda de maneira específica as circunstâncias que podem agravar ou atenuar a pena, ressaltando a importância de ajustar a punição ao máximo previsto, sempre levando em conta todas as circunstâncias relevantes.

No interior do Código Penal, no Artigo 44, está disposto que “As penas restritivas de direitos têm caráter autônomo e podem substituir as penas privativas de liberdade quando: “II - o réu não for reincidente em crime doloso; [...]” (BRASIL, 1940, texto digital).

O inciso II, segundo Costa Jr. (2000, p. 171), enfatiza a condição de não reincidência em crime doloso. Mesmo que o réu não seja um infrator primário, ele poderá receber a pena alternativa.

Contudo, embora o inciso II do artigo 44 defina esta exigência, o § 3º deste mesmo artigo permite ao juiz considerar a substituição da pena mesmo em casos de reincidência, desde que a aplicação da medida seja socialmente aceitável e a reincidência não esteja relacionada ao mesmo crime anteriormente praticado.

É importante mencionar que, segundo o artigo 61, inciso I do Código Penal, a reincidência é tratada como uma circunstância que eleva a pena: "São circunstâncias que sempre agravam a pena, quando não constituem ou qualificam o crime: I - a reincidência".

Em resumo, a situação de ser reincidente não oferece nenhuma vantagem.

De acordo com Prado (2011), de maneira crítica e bem fundamentada, não faz muito tempo que a possibilidade de agravamento estava inserida no sistema, permitindo aos juízes, de maneira eventual, decidir sobre isso antes de 17.

No entanto, atualmente, essa prática é explicitamente proibida, impedindo que o juiz aumente a pena além das disposições que estão presentes nas leis.

Conforme o Artigo 120 do Código Penal: "A decisão que autorizar o perdão judicial não será levada em conta para fins de reincidência" (BRASIL, 1940).

Conforme Prado (2011, p. 392), "a definição da natureza legal da decisão que concede o perdão judicial é uma questão bastante controversa na teoria. Existem opiniões bastante distintas sobre a natureza jurídica dessa decisão".

Em relação a essa perspectiva, o autor acredita que as decisões judiciais carecem de uniformidade, logo, certas resoluções não alcançam seus objetivos.

Consequentemente, a reincidência encontra suporte e existe uma interpretação adequada sobre o tema. Portanto, a legislação também oferece respaldo à reincidência.

Nesse sentido, as instituições prisionais nunca foram, e continuam não sendo, modelos de ambientes capazes de promover a ressocialização dos condenados. Nesse contexto, o autor Araújo ressalta:

Diversos elementos podiam resultar na encarceramento de pessoas livres e escravizadas. A lentidão dos processos judiciais tornava a permanência nas prisões coloniais quase um estado permanente. As condições inadequadas nas masmorras causavam a morte de muitos dos detentos. Além da perda da vida — uma condenação sem retorno —, a prisão dos escravos significava também a "morte econômica" para os proprietários. Diariamente, eles deixavam de receber as rendas geradas por seus escravos e ainda enfrentavam a utilização de sua propriedade pelo governo sem qualquer tipo de compensação (ARAÚJO, 2004, p. 59).

Com isso, nota-se que, em um contexto mais remoto e atemporal, as estruturas e o sistema disponíveis atualmente têm raízes que remontam a esse período, passando por mudanças gradativas.

Como mencionado pelo autor anteriormente, era visto como inaceitável o uso de propriedades privadas para confinar escravos que atuavam como força de trabalho, e a situação era tão crítica que não se permitia uma verdadeira convivência.

A sequência entre Machado e Guimarães ressalta que o sistema permanece inalterado. Ou seja, em períodos distintos, certas medidas que deveriam ser adotadas pelos líderes ainda não foram implementadas, resultando em uma situação que se perpetua e se deteriora cada vez mais.

Lamentavelmente, o sistema penitenciário do Brasil enfrenta uma grave crise, marcada pela desorganização do complexo prisional, pela indiferença das autoridades, além da carência de infraestrutura e da superlotação, fatores que comprometem a reabilitação dos presos.

Ao longo do texto, é evidenciado que há vários aspectos em que o sistema prisional apresenta falhas, o que, em vez de promover a reintegração do indivíduo ao convívio social, acaba por isolá-lo, aumentando, dessa forma, as chances de retorno à criminalidade.

Dessa forma, ao abordar a questão da segurança nas penitenciárias, percebe-se que os agentes, que em essência representam a proteção nesses locais, são destacados.

Entretanto, conforme afirmado por Porto (2008, p. 25), "Os agentes penitenciários, devido à sua função de supervisão dentro das unidades prisionais, são considerados os principais responsáveis pela entrada de celulares, narcóticos e armas nos presídios".

Os servidores públicos, ao realizar um concurso para ocupar seus cargos e ao prestarem juramento sobre sua função de defender a lei, podem não se recordar desse compromisso ao se depararem com um contexto onde há pessoas dispostas a corrompê-los de várias maneiras.

Assim, as figuras que admiramos podem ser influenciadas por essa forma de corrupção.

Existe a opção de investir na formação desses profissionais, considerando que o setor público falha em proporcionar a devida atenção, capacitação adequada e supervisão a esses agentes, que frequentemente estão expostos às ofertas que lhes são apresentadas (PORTO, 2008, p. 25).

O autor aborda de forma perspicaz a questão ao afirmar que "não servirá de nada a criação de novas prisões se a capacitação dos profissionais do sistema prisional não for aprimorada" (PORTO, 2008, p. 26).

Nesse contexto, é essencial às melhorias nas condições de trabalho dos agentes, pois se eles estivessem em ambientes mais adequados e os detentos se sentissem mais confortáveis, isso poderia refletir positivamente na qualidade dos serviços prestados.

Igualmente, destaca-se a importância do discernimento que deve ser adotado como base ao abordar essa questão: "É amplamente

reconhecido que a mudança dos indivíduos se dá por meio de ações exemplares.

Dentro dos estabelecimentos prisionais, esse exemplo deve emanar da conduta dos profissionais de segurança" (PORTO, 2008, p. 26). Seguindo essa linha de raciocínio, é fundamental que os agentes mantenham uma postura adequada, estabelecendo normas e modelos a serem seguidos nesse contexto, ao invés de agir de maneira contrária.

A partir da perspectiva de um sistema carcerário desorganizado, Julião apresenta:

Num sistema carcerário que opera em condições desumanas, caracterizado por um ambiente extremamente hostil que favorece a criminalidade, ao se considerar a dificuldade de uma reintegração sem traumas, é importante reconhecer que a responsabilidade não recai apenas sobre o preso, mas também sobre outros fatores externos (JULIÃO, 2016, p. 278).

Os presídios brasileiros revelam uma postura negativa ao tratar seus internos, apresentando condições ruins em termos de estrutura e instalações.

Essa situação gera um impasse no futuro dos indivíduos encarcerados, já que eles não encontram um ambiente favorável, que ofereça oportunidades de emprego, habitação e sustentação. Assim, Silva e Grossi ressaltam:

A experiência de dor, sofrimento e humilhação imposta ao detento o leva a perder a esperança em um futuro melhor, direcionando sua mente para a retaliação, dado o contexto em que será reintegrado: sem emprego, cheio de indignação e afundado na pobreza.

Dessa forma, a prisão não promove a melhoria do caráter, mas sim faz com que indivíduos retornem ao crime para atender suas carências materiais e sociais que permanecem insatisfeitas.

Diante dessa análise, surge a indagação sobre a existência de um perfil específico de indivíduos que retornam ao crime, envolvendo diferentes grupos etários, sejam eles adolescentes, idosos ou adultos em sua fase mais produtiva.

A partir dessa suposição, chega-se à seguinte conclusão sobre o tema. Com a ausência de um perfil específico e reconhecendo que no Brasil há uma variedade de perfis, a questão do indivíduo que reincide também pode ser analisada sob uma nova perspectiva.

Nesse contexto, o autor Julião apresenta uma reflexão significativa sobre o tema, vamos analisar:

É fundamental reconhecer que o perfil dos detentos nas penitenciárias está passando por transformações significativas. Atualmente, ao contrário de épocas anteriores, há um grande número de jovens sendo encarcerados que não poderiam ser considerados reincidentes, uma vez que ainda não tiveram a oportunidade de serem soltos e cometer novos delitos.

Dessa forma, a taxa de reincidência no sistema penitenciário pode não refletir a realidade desse fenômeno de maneira precisa.

Além disso, é comum observar diversos casos de jovens detentos que já passaram por medidas socioeducativas.

Nesses casos, mesmo não sendo reincidentes no sistema prisional, eles demonstram reincidência em contextos de restrição e privação de liberdade.

Ao deixar o sistema carcerário, a pessoa se depara com diversas dificuldades na sociedade, incluindo acesso ao trabalho, além de questões relacionadas à habitação, alimentação e higiene essenciais.

Essa falta de recursos pode, de alguma maneira, impulsionar a reincidência, já que não há muitas oportunidades favoráveis disponíveis fora do ambiente prisional. Como enfatiza a autora Tortato:

De acordo com a opinião predominante da sociedade, a maioria das pessoas não deseja empregar ex-detentos ou deixar seus filhos sob os cuidados deles.

Uma das justificativas frequentemente citadas pelo senso comum é a crença de que o sistema prisional no Brasil atua como um “gerador de criminosos” [...] (TORTATO, 2021, p. 45).

Assegurar condições básicas é fundamental, mas essa meta parece ainda estar longe de ser alcançada. De acordo com a diretriz 15 das Regras Mínimas da ONU, “As instalações sanitárias devem ser apropriadas para que todos os detentos possam realizar suas necessidades fisiológicas sempre que necessário, de maneira higiênica e digna.” (CNJ, 2021, p. 24).

Com base nessa avaliação, reconhece-se a necessidade essencial de água potável, ambiente limpo e saudável, mas a grande questão é como o governo pode garantir esses recursos a todos, especialmente quando em muitas pequenas prisões isso não é observado.

Além disso, é importante atender a outras condições fundamentais que assegurem uma qualidade de vida minimamente aceitável.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, não existe em nosso ordenamento jurídico uma norma que estabeleça claramente a maneira como os dias em instituições penitenciárias devem ser organizados, nem orientações sobre como o Estado deve prestar serviços ao indivíduo que cometeu uma infração.

Assim, de acordo com o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI do Sistema Carcerário, que visa principalmente analisar a situação do sistema prisional no Brasil e promover a aplicação da Lei de Execução Penal – LEP, podemos chegar à seguinte conclusão:

Nos locais de detenção analisados pela CPI, muitos presos não têm acesso a água adequada.

Quando têm, o fornecimento não é de água corrente e de qualidade satisfatória, pois o Estado não garante essa condição.

Além disso, não há ações eficazes para garantir a potabilidade da água disponível. Em várias unidades, os detentos consomem água de tubos improvisados e sujos.

Em outras situações, é comum que os prisioneiros utilizem garrafas de refrigerante para armazenar água, devido à escassez constante do recurso. Em diversas penitenciárias, prisioneiros em celas superlotadas ficam dias sem possibilidade de tomar banho, em razão da falta de água.

Em algumas delas, a água é controlada, sendo oferecida apenas duas ou três vezes por dia (CPI, 2009, p. 194).

Assim, é necessário considerar as questões estruturais relacionadas à escassez de espaço, que acentuam a relevância de ter acesso à água. Isso reflete a situação de quem se retira de um local onde a água é limitada, levantando a dúvida sobre como uma pessoa que cumpriu pena em um ambiente dessas condições conseguirá reintegrar-se na sociedade de maneira positiva.

Ao abordar o tema das condições de alojamento, o relatório revela que estamos bastante aquém do que se considera ideal, pois todas as penitenciárias estão longe de proporcionar e de ter instalações adequadas.

De acordo com o artigo 88 da Lei de Execuções Penais (LEP), é estabelecido que cada pessoa condenada tem direito a uma cela individual, a qual deve incluir um banheiro completo e um espaço para dormir.

Além disso, o parágrafo único desse mesmo artigo estipula que o condenado dispõe de uma área mínima de 6,00 m² (CPI, 2009).

Além dos aspectos relacionados a vestuário, alimentação e cuidados de saúde, a legislação também prevê serviços médicos, farmacêuticos, odontológicos, psicológicos, jurídicos, educacionais, sociais, assistenciais para egressos e religiosos como essenciais para a vida dos condenados.

Isso está delineado no Art. 41 da LEP – Lei de Execução Penal, que está em conformidade com o inciso III do art. 5º da Constituição Federal.

Entretanto, frequentemente esses serviços não são considerados dentro dos presídios, devido à elevada quantidade de detentos em relação ao número de profissionais disponíveis, bem como ao custo envolvido na oferta desses serviços à população carcerária.

A superlotação das prisões, que já é um problema bem conhecido, destaca-se como um aspecto fundamental que demonstra falhas na estrutura institucional do sistema prisional brasileiro.

Diante do aumento contínuo da população carcerária e do fato de que novas unidades prisionais permanecem apenas em fase de planejamento, pode-se supor que isso se deve à escassez de recursos financeiros voltados para essa questão, à ausência de políticas públicas que abordem a realidade atual e à falta de compreensão sobre a situação das pessoas atualmente encarceradas.

Dessa forma, quando um grande número de presos é colocado em uma única cela destinada a poucos, sem considerar a separação por tipo de crime, regime ou até mesmo a possibilidade de uma reintegração social que os torne mais humanos e sociáveis, a única medida que a polícia penal consegue adotar obrigatoriamente é evitar que as facções se misturem, para prevenir conflitos ou rebeliões dentro da instituição.

Assim, há diversas questões que ainda não foram resolvidas e continuam sem solução nas instituições prisionais. É razoável atribuir ao poder público a responsabilidade por esses significativos desafios, que tendem a se agravar, visto que o número de detentos cresce a cada dia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica. O estudo descritivo tem por finalidade permitir um aprofundamento do pesquisador em relação a determinado problema, visando à correlação dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta um panorama sobre a evolução do sistema prisional, evidenciando que, ao longo do tempo, houve pouca influência nas melhorias implementadas.

Além disso, discutiu as diferentes categorias de reincidência criminal, destacando que, embora alguns especialistas possam ter consenso em certas definições, estas podem variar cultural e regionalmente.

Também foram abordados os princípios jurídicos que, relacionados ao tema, oferecem uma base de apoio legal.

Foi abordado também os aspectos legais que envolvem a reincidência criminal no Brasil, analisando a legislação em comparação ao Código Penal, que serve como referência no tema devido à sua abrangência legal.

As implicações da reincidência em relação às súmulas foram examinadas, revelando diferenças na aplicação dessas normas em recursos especiais 43.

Além disso, foram discutidos os problemas persistentes nos presídios brasileiros, que incluem a escassez de vagas, a inadequada infraestrutura, a insuficiência de pessoal e as condições precárias tanto para o trabalho quanto para a permanência dos detentos.

A investigação dos fatores sociais mais relevantes que contribuem para a reincidência no crime, assim como as potenciais soluções apresentadas, foi examinada com base em relatórios oficiais, sendo um aspecto fundamental deste estudo.

O artigo tem como intuito destacar como a falta de apoio familiar, ao liberar-se da prisão sem ter a quem recorrer e sem uma base familiar estável, pode levar à repetição de atos delituosos.

Além disso, foram mencionadas as precárias condições das prisões, que não favorecem a reintegração social, essencial para evitar a reincidência.

Outros aspectos destacados incluem a falta de educação, a baixa renda, o envolvimento precoce com substâncias ilícitas e a falta de preparo da sociedade para aceitar e apoiar os ex-detentos, o que impede que oportunidades sejam oferecidas.

Da mesma forma, em relação às soluções que poderiam ser apresentadas, é fundamental mencionar que a reincidência está profundamente relacionada a um governo que carece de políticas públicas eficazes e a uma sociedade que não compreende adequadamente o funcionamento do sistema prisional.

Se houvesse essa compreensão, a abordagem seria diferente. Com isso em mente, as soluções propostas com base na análise dos relatórios incluem a triagem dos detentos antes de sua entrada nas prisões, além da separação dos presos conforme o tipo de crime cometido.

Essa medida proporciona maior segurança para aqueles que não estão familiarizados com esse ambiente, evitando que encarem a experiência como uma oportunidade de aprendizado de forma negativa.

A atenção nas visitas familiares revelou-se um aspecto crucial, uma vez que os agentes penitenciários observam que o contato com a família traz benefícios tanto para os detentos quanto para sua eventual reintegração social.

Além disso, a melhoria nas interações entre os detentos e os agentes penitenciários também se mostrou uma solução eficaz, tornando o ambiente mais produtivo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado. Acesso em: 10 Setembro 2024.

_____. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

COSTA, J. P. J. da. **Comentários ao Código Penal**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. Ebook.

JULIÃO, E. F. **Reincidência criminal e penitenciária: aspectos conceituais, metodológicos, políticos e ideológicos**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 04, n. 07, jan./jun. 2016.

PRADO, L. R. **Comentários ao Código Penal**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda., rev., atual. e ampl. Ebook. 2011.

TORTATO, C. J. **Crimes em espécie [livro eletrônico]**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2021.

CRISTIAN ROIDER RODRIGUES

Graduado em Bacharel em Administração – Faculdade Dom Bosco- 2014; Pós Graduação em Direitos Humanos - Faculdade Focus - 2021.

POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO CONTEXTO PREVENTIVO



RESUMO: Considerando o panorama da segurança pública no Brasil, é fundamental avaliar a eficácia das políticas de segurança em todos os estados do país, permitindo comparações entre eles. Este estudo tem como propósito analisar a eficiência da segurança pública por meio da metodologia de Análise Envoltória de Dados, com a intenção de identificar qual unidade responsável pela tomada de decisões demonstra maior produtividade. Essa análise serve como uma ferramenta de benchmarking e contribui para o desenvolvimento de estratégias de políticas públicas relacionadas ao tema. A única variável considerada na metodologia são os investimentos realizados, enquanto os resultados avaliados incluem taxas de homicídios, latrocínios, estupros, tráfico de drogas, roubo de veículos e número de apreensões.

Palavras-chave: Segurança pública; Produtividade; Análise Envoltória; Dados.

INTRODUÇÃO

A situação da segurança pública no Brasil é complexa e levanta a questão sobre quem é responsável por suas falhas. Essa responsabilidade pode estar ligada a um orçamento insuficiente, à falta de pessoal ou até à má aplicação dos recursos, que deveria resultar na redução de homicídios, estupros e crimes violentos.

Conforme Ervilha, as taxas de criminalidade aumentaram significativamente. Um dos desafios é estabelecer um critério de eficiência que possa ser analisado por meio da análise envoltória de dados e da avaliação qualitativa da boa governança. Embora muitas pessoas pensem na polícia ao abordar a segurança pública, essa temática abrange também a polícia civil, a polícia militar, o corpo de bombeiros e a guarda civil.

Cada indivíduo possui, de acordo com a Constituição, o direito à segurança pública; no entanto, na realidade, isso nem sempre se materializa. Este estudo tem como finalidade analisar a eficácia da segurança pública nas várias unidades federativas do Brasil.

O intuito é que esses dados possam ser utilizados para comparação e até mesmo para um benchmarking interno, sob a perspectiva nacional. A metodologia adotada será a DEA (análise envoltória de dados).

A justificativa para a elaboração deste trabalho reside na falta de uma gestão eficaz da produção no setor público. A contribuição central do projeto analisado é a realização de um benchmarking entre os estados, que se configura como uma estratégia competitiva, consistindo em um processo de avaliação dos concorrentes e a adoção das melhores práticas para o aprimoramento contínuo.

Nos últimos dez anos, a segurança pública emergiu como uma questão central e um dos maiores desafios enfrentados pelos estados brasileiros. A discussão sobre segurança, ou a ausência dela, tornou-se extremamente proeminente na sociedade e alcançou um nível inédito de destaque tanto entre os especialistas quanto entre a população em geral.

O propósito fundamental deste estudo é examinar a eficácia da segurança pública nas unidades da federação do Brasil. As metas específicas da pesquisa incluem: a) avaliar os investimentos em relação aos índices de criminalidade; b) investigar os estados que apresentam eficiência; c) examinar os estados considerados ineficientes; d) explorar a questão da boa governança.

É possível estabelecer um sistema de pagamento para os funcionários com base na eficiência do estado (realizar mais com menos). Termos como avaliação, retorno e desempenho estão relacionados à eficácia da produção. Além disso, é fundamental identificar áreas de melhoria por meio da análise das DMUs – Unidades Produtivas Tomadoras de Decisão.

POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA NO CONTEXTO PREVENTIVO

Para fundamentar a pesquisa, será feita uma análise da literatura que proporcionará respaldo aos temas discutidos ao longo do estudo, organizando-se nas áreas de: gestão pública, segurança pública e a relação entre eficácia, eficiência e produtividade.

A definição da administração pública é de grande relevância, abrangendo suas responsabilidades, princípios, características essenciais e a evolução ocorrida nos últimos anos.

A administração pública no Brasil possui uma natureza “político-administrativa federalista, englobando a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, com as competências de seus órgãos, entidades e agentes claramente definidas” (SILVEIRA, 2012, p.17).

Em síntese, a Administração Pública refere-se às ações executadas por entidades, organizações e indivíduos responsáveis por atender às demandas do interesse coletivo, correspondendo à função administrativa, que é predominantemente, embora não exclusivamente, atribuída aos órgãos do Poder Executivo.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988, Art. 37), “a gestão pública, tanto da administração direta quanto da indireta, em todos os níveis de governo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deve seguir os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, transparência e eficiência”.

A relevância de discutir a segurança pública está relacionada à compreensão dos deveres e responsabilidades que existem nesse contexto, incluindo quem tem a responsabilidade de assegurar, criar condições, proteger e, sobretudo, entender como se dá a administração da segurança pública.

Recentemente, a questão da segurança pública emergiu como um dos principais desafios enfrentados pelo Estado brasileiro, sendo considerada um problema significativo que precisa de solução. Esse tema tem sido amplamente investigado e ganha cada vez mais destaque devido à sua evidente relevância.

Definir o que é a instituição policial pode ser um desafio, mas conforme expõe Souza (2011), a polícia é uma entidade governamental que existe em todos os países, organizada politicamente, e sua principal tarefa é “a repressão e a preservação da ordem pública por meio do uso da força, ou seja, é responsável pelo controle social”.

A questão do enfrentamento à violência é mais complexa do que aparenta, pois envolve o comportamento humano e suas motivações. A abordagem para tratar a criminalidade deve focar na prevenção; desta forma, a maneira mais eficiente de reduzir a criminalidade é abordar suas origens. (BIROL, 2007).

Diversos aspectos são importantes para conscientizar os jovens sobre a prática da violência. A prevenção a longo prazo está vinculada à formação do indivíduo, envolvendo educação, moradia, emprego, integração social e qualidade de vida.

São medidas adotadas pelo governo que buscam proporcionar melhores condições de vida às pessoas, resultando em uma base sólida para uma existência livre da violência. O artigo 144 da Constituição aborda a segurança pública, discutindo seus objetivos, direitos e responsabilidades.

A segurança pública, que é uma obrigação do Estado e um direito e responsabilidade coletiva, visa manter a ordem social e proteger a integridade das pessoas e dos bens. Isso é realizado por meio das seguintes instituições: I - polícia federal; II - polícia rodoviária federal; III - polícia ferroviária federal; IV - polícias civis; V - polícias militares e corpos de bombeiros militares (Art. 144 da Constituição Federal).

É fundamental compreender quem tem a responsabilidade de garantir a segurança pública, e por essa razão, o Art. 144 trata do tema da segurança pública.

Conforme aponta ERVILHA (2013), com base nas informações dos sistemas de dados sobre mortalidade do Ministério da Saúde, entre 1980 e 2010, a taxa de homicídios no Brasil aumentou em 259%. Contudo, esse aumento foi interrompido em 2003, quando atingiu o pico de homicídios, registrado 28,9 por 100 mil habitantes.

Conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015) investiu cerca de 72 bilhões de reais em segurança pública no ano de 2014, o que representa aproximadamente 1,39% do PIB (Produto Interno Bruto).

Os investimentos em segurança pública são de responsabilidade do Estado e requerem um planejamento governamental para determinar as necessidades de cada unidade federativa. Para gerenciar o orçamento dessa área, além das políticas e prioridades governamentais, existem ferramentas orçamentárias como: PPA (plano plurianual), LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) e, por último, a LOA (Lei Orçamentária Anual). Segundo o artigo 174 da Constituição Federal, cabe ao Estado realizar atividades de fiscalização, incentivo e planejamento, aspectos que são essenciais para o setor público e orientadores para o setor privado.

O PPA, que possui duração de quatro anos, tem como objetivo estabelecer diretrizes, metas e um planejamento de médio prazo para a administração pública em diversas esferas. A relevância e a necessidade desse planejamento são evidentes, conforme mencionado no artigo 167 da constituição federal, que determina que todos os investimentos do setor público devem ser incorporados ao plano plurianual, sob pena de responsabilização por infrações.

O planejamento contido no PPA configura-se como uma base legal e institucional essencial para alcançar o bem-

estar coletivo (GONTIJO, 2012). Um dos papéis da Lei de Diretrizes Orçamentárias é estabelecer critérios para a distribuição dos recursos que serão empregados no ano em questão, visando atingir as metas e objetivos estabelecidos no PPA.

ALDO funciona para adequar as iniciativas governamentais com a disponibilidade financeira do Estado, além de determinar as prioridades na implementação dos programas previstos. No artigo 165 da Constituição, as leis propostas pelo poder executivo irão definir:

A lei que define as diretrizes para o orçamento abrangerá as metas e prioridades da gestão pública federal, contemplando os investimentos para o próximo exercício financeiro. Essa norma guiará a criação da lei orçamentária anual, regulará as mudanças na legislação tributária e definirá a estratégia de investimento das instituições financeiras oficiais de fomento (BRASIL, 1988).

A Lei Orçamentária Anual fornece uma previsão das receitas provenientes dos cidadãos e determina os gastos do governo federal. A LOA consiste em três categorias de orçamento: o Fiscal, o de investimento e o da seguridade social. (Art. 165 da Constituição)

Entender esses princípios da legislação orçamentária é fundamental, pois revela como ocorre a captação de verbas públicas e o planejamento da aplicação de recursos nas políticas voltadas à segurança pública.

Diversas políticas públicas buscam incentivar os profissionais da segurança pública a aumentar sua eficiência. Em 1999, o governo do estado do Rio de Janeiro optou por segmentar a região em 36 AISP (Áreas Integradas de Segurança Pública), das quais 17 estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro, sete na área metropolitana e as restantes nas zonas interioranas.

Essa iniciativa incluiu a criação de um sistema de remuneração variável que recompensa o desempenho, motivando

as AISP a alcançar melhores resultados no combate à criminalidade (GOMES, 2003).

Há uma conexão evidente entre a economia e os índices de criminalidade. Um estudo realizado para analisar a criminalidade em Rio Claro (SP) revelou que a desigualdade de renda e a pobreza contribuem para o aumento dos crimes.

Diversas pesquisas indicam que a criminalidade não surge de maneira aleatória, mas sim é influenciada por fatores internos e externos que elevam esses índices (ERVILHA, 2013).

Existem pesquisas que buscam demonstrar a eficácia dos investimentos em educação, saúde e assistência social como uma maneira de aprimorar os índices de criminalidade na mesma população analisada.

É fundamental e de grande importância para esta pesquisa entender as diferenças entre os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, uma vez que esses temas serão amplamente abordados ao longo do trabalho.

A eficácia está intimamente ligada à obtenção de metas, independentemente da análise do método empregado ou dos recursos utilizados, que podem ser limitados ou mesmo inexistentes.

Os recursos disponíveis para a produção são diversos, incluindo tempo, financiamento, pessoal, espaço, entre outros. A eficácia se refere exclusivamente ao sucesso com que um objetivo ou meta foi atingido.

Eficácia refere-se à habilidade de uma unidade produtiva de alcançar o volume de produção que havia sido estipulado como alvo. Essa meta pode ter sido definida internamente ou por fatores externos.

Vale ressaltar que a avaliação sobre a eficácia de um processo produtivo pode variar; uma pessoa pode considerá-lo eficaz, enquanto outra pode ter uma visão oposta, dependendo das suas próprias expectativas.

A eficácia é frequentemente confundida com eficiência, mas existem distinções

relevantes entre os dois termos. Na atualidade, a busca por eficiência no planejamento e na gestão pública é crescente, visto que se tornou uma exigência e uma tendência na administração.

A eficiência está ligada à avaliação dos recursos e à maneira mais otimizada de utilizá-los para alcançar um objetivo ou meta. Esse conceito está intimamente associado aos processos, ou seja, às estratégias empregadas para atingir o resultado desejado, que pode ser resumido como obter mais resultados com menos recursos.

A ideia de eficiência refere-se à relação entre a quantidade produzida e os recursos disponíveis, bem como à produção potencial que poderia ser alcançada com os mesmos recursos, ou ainda com recursos que proporcionem um aumento na produção.

O enfoque pode ser na redução de recursos ou no incremento da produção. Há diversas maneiras de avaliar a eficiência de um setor, administração ou organização. "Os chamados métodos paramétricos pressupõem uma relação funcional previamente definida entre os recursos utilizados e a produção obtida" (MELLO, et al, 2005, p.3-4).

O termo e a ideia de eficiência estão intimamente ligados à Análise Envoltória de Dados, pois essa abordagem serve como um instrumento para avaliar a eficiência. Em outras palavras, ela analisa a produção em relação aos recursos empregados, que podem incluir recursos financeiros e orçamentários, mão de obra, tempo e espaço.

Trata-se da utilização mais eficaz dos recursos disponíveis, evitando desperdícios. Dessa forma, a eficiência é alcançada ao empregar os recursos disponíveis de maneira a atender às necessidades e aspirações de pessoas e organizações (PASSONI; MURBACK, 2014, p.3).

A eficácia é um conceito recente no contexto da administração pública, surgindo da demanda por maior eficiência nesse setor. O modelo gerencial emergente permitiu que as

entidades públicas vissem alcançar resultados significativos em suas funções.

A ideia de produtividade está conectada aos recursos empregados na produção e é bastante similar ao conceito de eficiência. No entanto, produtividade refere-se à relação entre o que foi gerado e os recursos consumidos para esse processo, como tempo, dinheiro, espaço e trabalho.

A produtividade refere-se à maneira como os recursos são empregados até que se alcancem os resultados finais da produção. Os conceitos de eficiência e produtividade estão intimamente ligados ao uso otimizado dos insumos.

A metodologia de Análise Envoltória de Dados (DEA, do inglês Data Envelopment Analysis) tem sido empregada desde a década de 70 para avaliar e analisar a eficiência na produção. A DEA é uma abordagem que possibilita a análise de insumos (inputs) e resultados (outputs) sem a necessidade de pressupostos estatísticos, a fim de criar um parâmetro que avalie a eficiência nas unidades investigadas.

A Análise Envoltória de Dados (DEA) é um método que possibilita a avaliação de diversas variáveis para o acompanhamento da produtividade das Unidades de Tomada de Decisão (DMUs), proporcionando informações sobre como atingir a eficiência ótima quando existem ineficiências. É fundamental ter cautela ao definir o número de DMUs, bem como os insumos e resultados, pois uma amostra reduzida pode levar a uma classificação de todas as DMUs como eficientes. Em suma, o modelo examina múltiplas DMUs considerando insumos e resultados significativos para medir a eficiência do estudo. Conseqüentemente, pelo menos uma DMU será classificada como eficiente, pois se encontra na fronteira de eficiência, enquanto algumas DMUs não apresentam eficiência, pois ficam abaixo dessa fronteira.

As unidades que realizam decisões sobre avaliação podem incluir uma organização, um setor, um ramo de atividade, um conjunto de

produtos ou outros. Assim, a unidade a ser analisada deve ser comparada sob as mesmas condições e variáveis de entrada e saída, que apenas diferem em termos de valores; ou seja, uma empresa será comparada com outra empresa, um hospital com outro hospital, e assim por diante.

Na metodologia de DEA, há diversas maneiras de avaliar e examinar os Insumos e Resultados, sendo que os dois modelos mais explorados são: o modelo CCR, criado por Charnes, Cooper e Rhodes em 1978, e o modelo BCC, desenvolvido por Banker, Charnes e Cooper em 1984.

O modelo DEA é bastante prático e acessível, pois oferece métricas de eficiência sem a necessidade de um parâmetro de eficiência específico para o setor analisado.

Além disso, ele ilustra de que forma as Unidades de Decisão (DMU) ineficientes conseguiram se tornar eficientes, seja aumentando a produção ou reduzindo os recursos empregados na análise.

O modelo CCR, frequentemente referido como modelo de variáveis constantes, proporciona uma análise objetiva da eficiência geral, considerando retornos de escala constantes.

Isso significa que qualquer alteração nas entradas resulta em uma alteração proporcional nas saídas. O CCR é útil para examinar a eficiência completa do estudo, sendo mais apropriado em situações onde há pouca variação nas escalas dos insumos e produtos.

O modelo BCC é denominado por suas variações nos retornos de escala, pois reconhece a aplicação adequada dos recursos em relação à dimensão da DMU. Esse modelo oferece uma avaliação da eficiência técnica da amostra, tornando-se mais apropriado para situações em que há alterações na escala das DMUs analisadas.

O modelo CCR apresenta duas divisões muito específicas. A primeira é o modelo CCR voltado para a entrada, que tem como objetivo

reduzir os recursos utilizados, mantendo as saídas inalteradas, ou seja, produzir a mesma quantidade com menor consumo de insumos.

Em seguida, é gerado um relatório que indica a quantidade de recursos que deve ser diminuída para alcançar a linha de eficiência. Por outro lado, o modelo CCR focado na saída busca preservar os recursos e aumentar a produção, ou seja, gerar mais com os mesmos insumos.

Nesse caso, todas as saídas são ampliadas até que se atinja a fronteira de eficiência, e então é apresentado um valor real que indica o quanto deve ser produzido a mais para se alcançar essa linha de eficiência.

É essencial compreender a melhor maneira de avaliar qual modelo é o mais apropriado para uma determinada amostragem, uma vez que isso pode resultar em desfechos variados.

O uso do modelo DEA como indicador de eficiência traz diversas utilidades e benefícios, como sua aplicação no Benchmarking (conceito voltado para a comparação entre as melhores desempenhos e as unidades menos eficientes).

Esse modelo produz um relatório que identifica ao menos uma Unidade de Tomada de Decisão (DMU) como eficiente, permitindo a investigação dos fatores que contribuíram para essa eficiência e das razões pelas quais as demais DMUs não alcançaram a fronteira de eficiência.

No âmbito público, a aplicação do Benchmarking é particularmente valiosa, pois pode ajudar a alinhar metas, ajustar orçamentos e até definir incentivos para os setores que demonstram eficiência. Ademais, uma vantagem adicional do modelo DEA é que ele apresenta relatórios que indicam como as unidades consideradas ineficientes podem aprimorar seu desempenho até alcançar a fronteira ideal.

De acordo com o guia do TCU (2014), são apresentados diversos métodos, processos e práticas que promovem uma gestão eficaz na

administração pública. Para garantir que as atividades governamentais sejam realizadas de maneira eficaz, é necessário aprimorar aspectos relacionados à liderança, à estratégia e ao controle.

O Tribunal de Contas da União criou um conjunto de 10 etapas que visam auxiliar na otimização da governança no setor público. Essas etapas abrangem temas como liderança, ética, transparência, estratégia e controle.

Entre as recomendações estão: selecionar líderes capacitados e avaliar seu desempenho; conduzir com ética e prevenir desvios; implementar um sistema de governança que equilibre poderes decisórios e separe funções essenciais; criar um modelo de gestão estratégica que garanta monitoramento e avaliação; definir a estratégia baseando-se nas necessidades dos stakeholders; estabelecer objetivos e delegar autoridade e recursos para alcançá-los; coordenar ações com outras entidades; gerenciar riscos e estabelecer os mecanismos necessários de controle interno; criar uma função de auditoria interna independente que contribua para o valor da organização; e desenvolver diretrizes de transparência, além de um sistema de prestação de contas e responsabilização.

De acordo com o manual do TCU (2014), são apresentados métodos, processos e práticas que facilitam a boa governança na administração pública. Para assegurar que as funções governamentais sejam realizadas adequadamente, é necessário aprimorar alguns métodos relacionados à liderança, estratégia e controle.

O Tribunal de Contas da União estabeleceu um conjunto de 10 diretrizes destinadas a aprimorar a governança no setor público. Estes passos são focados em: Liderança, ética, transparência, estratégia e controle. Os 10 passos para a promoção da boa governança incluem: Selecionar líderes qualificados e monitorar seu desempenho; Liderar com princípios éticos e prevenir irregularidades; Criar um sistema de governança que equilibre o poder decisório e segmente funções

cruciais; Implementar um modelo de gestão estratégica que assegure sua supervisão e avaliação; Desenvolver a estratégia levando em conta as necessidades dos stakeholders; Definir metas e delegar autoridade e recursos necessários para alcançá-las; Criar mecanismos de coordenação de ações com outras instituições; Gerenciar riscos e instituir os controles internos apropriados; Criar uma função de auditoria interna independente que agregue valor à organização; Estabelecer diretrizes de transparência, além de sistemas de prestação de contas e responsabilização.

Serão examinados quatro aspectos que fazem parte de três etapas da governança eficaz, conforme ilustrado na imagem a seguir. Esses aspectos incluem: seleção de líderes qualificados e a avaliação de suas atuações; criação de um modelo de gestão estratégica que garanta o acompanhamento e a avaliação; e definição de normas de transparência, além de um sistema para prestação de contas e responsabilização.

Os métodos e variáveis a serem avaliados foram criteriosamente selecionados para garantir que a pesquisa fosse pertinente aos objetivos do estudo.

O modelo escolhido é o BCC, pois possui a capacidade de avaliar dados com diferentes níveis de escala, permitindo a análise de informações tanto em grande quanto em pequena escala. A pesquisa se concentrou nos Insumos com o objetivo de promover mudanças e alcançar maior eficiência, especialmente na redução dos custos relacionados à criminalidade elevada.

Para possibilitar a comparação entre todos os Estados, todas as unidades de insumos e resultados foram uniformizadas, permitindo confrontar tanto os grandes quanto os pequenos estados. Utilizou-se um insumo e seis resultados como critério para a análise.

O único dado examinado na pesquisa foi o investimento em segurança pública, uma vez que há um crescimento constante do orçamento da união. Contudo, os recursos destinados às condições laborais

das instituições policiais, no que diz respeito a treinamento, aprimoramento dos equipamentos operacionais e inteligência, não têm acompanhado esse aumento.

Os gastos em segurança pública foram avaliados sob a ótica da despesa por habitante, considerando as funções de policiamento, inteligência e defesa civil.

Todos os resultados, exceto o número de detentos, apresentaram uma relação inversa. Em outras palavras, ao se dividir o número 1 pelo indicador, conclui-se que quanto menor for o indicador, maior será a eficiência da DMU.

A primeira saída selecionada para exame se referiu à quantidade de homicídios em cada estado do Brasil, pois essa abordagem revela de forma mais transparente a verdadeira situação de cada região e é bastante direta. Considerou-se o indicador em relação à população de cada estado, utilizando a padronização de 100.000 habitantes.

Outros indicadores a serem examinados incluem latrocínio, tráfico de drogas e casos de estupro. Esses dados serão ajustados para cada 100 mil habitantes, possibilitando a comparação entre estados menores e maiores.

Os dados sobre roubos de veículos serão normalizados com base no número de carros em cada estado, utilizando a mesma proporção de 100 mil veículos.

Por último, a quantidade de detentos será calculada em relação ao número de habitantes maiores de 18 anos que estão no sistema prisional, sem que haja a divisão por um, pois se parte da premissa de que um maior número de prisioneiros indica uma maior eficácia da segurança pública punitiva.

Serão examinados os elementos que caracterizam uma boa governança nos três estados que apresentarem os melhores e piores resultados em relação ao DEA.

A abordagem qualitativa será empregada para evidenciar a presença ou a falta de aspectos relacionados à segurança pública,

como transparência, conselhos comunitários, ouvidorias, a atuação profissional do Secretário de Segurança Pública e auditorias internas, com o propósito de explicar os índices de eficiência. Todas as informações qualitativas serão obtidas a partir dos sites dos portais de Segurança Pública de cada um dos estados em análise.

O DEA é um recurso que avalia eficazmente o desempenho comparativo das DMU, mas apresenta limitações na análise do desempenho absoluto dos estados. Devido ao seu caráter não paramétrico, é complicado realizar análises de hipóteses estatísticas.

Essas restrições foram confirmadas após a comparação entre as melhores e as piores práticas de governança na lista de classificação dos estados.

A coleta de dados é essencial para a realização de uma pesquisa que produza resultados significativos, utilizando a metodologia de Análise Envoltória de Dados.

Após a obtenção de dados do 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, as informações foram inseridas na metodologia DEA, revelando que 43% dos estados examinados apresentaram eficiência em seus investimentos em segurança pública.

Constata-se que em 56% das unidades federativas estudadas houve ineficiência nos investimentos em segurança pública, e diversos DMUs apresentaram níveis de eficiência técnica inferiores a 25%, evidenciando um problema significativo que necessita de melhorias.

Em relação às qualificações acadêmicas e experiências profissionais dos Secretários de Segurança Pública, foi observado que todos possuíam formações e desempenhos adequados para os seus cargos.

Todos eram graduados em Direito e suas trajetórias profissionais estavam alinhadas com o contexto da segurança pública. Nos estados que foram estudados, todos os Secretários de Segurança Pública tinham formação em Direito e atuavam em áreas

como Promotor da Justiça, Procuradoria, Polícia Civil e Polícia Militar.

Todos os estados demonstraram ter clareza na prestação de contas e na divulgação das estatísticas de criminalidade na Segurança Pública. Além disso, foi examinada a presença de canais de ouvidoria, e os resultados foram favoráveis para as amostras analisadas. Por último, puderam ser observados conselhos comunitários atuantes na área de segurança, evidenciando sua sólida participação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica. O estudo descritivo tem por finalidade permitir um aprofundamento do pesquisador em relação a determinado problema, visando à correlação dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a urgência de aprimorar o planejamento e as políticas públicas relacionadas à segurança, foi realizado um estudo que destaca quais unidades produtivas apresentaram uma relação favorável entre os investimentos em segurança e os níveis de criminalidade.

Os fatores examinados na pesquisa sobre análise qualitativa de boa governança não apresentaram importância imediata nos casos de êxitos em comparação com os estados ineficientes, podendo ganhar mais relevância no médio e no longo prazo.

É aconselhável que haja pesquisas que revelem os motivos pelos quais alguns estados demonstraram alta eficiência e conseguiram usar seus recursos de maneira eficaz, até mesmo aplicando práticas de benchmarking com aqueles que obtiveram resultados menos favoráveis.

É importante examinar todos os estados para identificar quais políticas públicas geraram resultados expressivos e, ao mesmo tempo, investigar quais tendências políticas contribuem para o desempenho insatisfatório em determinados estados.

Fatores adicionais que demandam uma análise detalhada incluem as tendências educacionais como um fator determinante na segurança, as áreas de segurança pública que atuam de forma integrada, e as unidades e batalhões policiais que apresentam resultados positivos.

É viável desenvolver políticas públicas em diversos âmbitos que possibilitem melhores resultados, como a otimização da educação para a redução da criminalidade, e estratégias para reintegrar os ex-detentos à sociedade após o término de suas penas, evitando assim a reincidência criminal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (16ª. Ed) Petrópolis: Vozes. 1994.

PRIETO, Evaristo. **Poder, soberania e exceção: uma leitura de Carl Schmitt**. Tradução de Andityas Soares de Moura Costa Matos e Pedro Savaget Nascimento. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte, nº 105, p. 101- 150, jul./dez. 2012.

SAPORI, Luis. F. **Segurança pública no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOUZA NETO, Cláudio. P. **A segurança pública na constituição federal de 1988: conceituação constitucionalmente adequada, competências federativas e órgãos de execução das políticas**. [s/d].

TROJANOWICZ, Robert; e Bucqueroux, Bonnie. **Policimento Comunitário: como começar**. Rio de Janeiro: policial rj, 1994.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade União da Campanha - URCAMP (2020).

SEGURANÇA PRIVADA CLANDESTINA



RESUMO: Este texto examina os principais aspectos e fundamentos legais da segurança privada no Brasil. Nele, são abordados o conceito de segurança pública e privada, as entidades responsáveis pela segurança pública, e a interação entre as duas esferas. A definição de segurança privada é discutida, assim como os órgãos encarregados de regular e fiscalizar esses serviços, que incluem o Ministério da Justiça e o Departamento de Polícia Federal (DPF). Além disso, são apresentados os diferentes tipos de empresas que atuam nesse setor, como segurança patrimonial, transporte de valores, escolta armada, segurança pessoal e segurança orgânica. O texto também detalha os requisitos necessários para a autorização de funcionamento, a definição do vigilante, as condições para o exercício da função e os direitos e obrigações associados. Também são tratados tópicos relacionados aos cursos de formação e reciclagem de vigilantes, o armamento permitido e seu uso, o planejamento de segurança em instituições financeiras, o Sistema Nacional de Segurança Privada, bem como a presença de empresas irregulares e clandestinas e as questões legais relacionadas à segurança privada.

Palavras-chave: Segurança privada; Clandestina; Polícia Federal.

INTRODUÇÃO

O aumento da violência tem se tornado um elemento central na intensificação das preocupações com a segurança de maneira geral. Portanto, a área de segurança abrange atualmente especialização em patrimônio, proteção pessoal, gestão de informações, tecnologia e segurança no trabalho. Sendo um tema de caráter estratégico para o Estado, a concessão de licenças e a supervisão das atividades competem ao governo.

Segundo a legislação brasileira, a segurança privada atua de maneira subsidiária e complementar à segurança pública. Sua regulamentação, supervisão e fiscalização são responsabilidade do Departamento da Polícia Federal, que emite portarias e outros documentos oficiais.

As disparidades sociais e o aumento da criminalidade intensificam o medo e a percepção de insegurança em uma sociedade marcada pelo risco. O crescimento das notícias sobre violência acentuou o pavor entre a população, que, diante da fragilidade do Estado, começou a buscar maneiras de enfrentar essa insegurança. Isso fez com que a segurança privada se tornasse uma opção cada vez mais requisitada.

De todo modo, a segurança privada se tornou algo comum, estando presente em todos os locais frequentados por pessoas, seja de maneira oficial ou por meio de serviços não autorizados.

Empresas de segurança clandestinas são aquelas que oferecem serviços de vigilância e proteção de forma irregular, sem cumprir com as exigências legais e técnicas necessárias.

Essas empresas criam uma grande confusão no setor, afetando negativamente as organizações que operam dentro da legalidade. Elas funcionam à margem da legislação, gerando uma série de complicações.

Diante do aumento significativo da violência no Brasil, houve um avanço nas oportunidades de trabalho no setor de segurança privada, uma vez que as pessoas buscam proteger seus bens e suas famílias de diversas formas.

Nos tempos atuais, observa-se um crescimento de empresas de segurança privada não regulamentadas, que não se restringem somente à função de fiscalização do Estado, mas também ao controle de questões financeiras, devido à movimentação considerável de recursos, que, pela sua importância, merece ser ressaltada.

SEGURANÇA PÚBLICA E SEGURANÇA PRIVADA

De acordo com as pesquisas de Zanetic (2005, p. 49), "a segurança privada se tornou um custo adicional que deve ser assumido pelas organizações.

E, o seu marco normativo no Brasil é atualmente regido pela Lei nº 7.102, de 20 de junho de 1983, e seu funcionamento é orientado pelos Decretos nº 89.056/83 e 1.592/95.

Além de outros decretos e portarias específicas que introduziram novos requisitos regulatórios. As portarias nº 3.233/2012 e 3.258/2013 definem diretrizes para a prática da segurança privada no país.

Normalmente, a violência decorre de uma ação ou de uma força imbatível, realizada com o propósito de alcançar um resultado que não seria possível sem essa intervenção. Do ponto de vista jurídico, a violência é uma forma de coação, que consiste em superar a capacidade de resistência de outra pessoa ou forçá-la a agir, mesmo que isso contrarie sua vontade. Além disso, envolve o uso de força contra objetos, com a intenção de danificá-los, invadi-los ou apropriar-se deles (DE PLÁCIDO; SILVA, 2006, p.1489).

A violência, em sua principal manifestação como crime urbano, desempenha um papel significativo na formação da sociedade brasileira.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é definida como a utilização deliberada da força ou do poder físico, seja de maneira efetiva ou por meio de ameaças, direcionada a si mesmo, a outras pessoas, a grupos específicos ou a comunidades, podendo acarretar ferimentos, mortes, danos psicológicos, subdesenvolvimento e privação.

Conforme descrito no Dicionário Houaiss (2009, p. 321), segurança pode ser definida como o "estado, característica ou condição de indivíduos ou coisas que estão isentos de

ameaças, dúvidas, protegidos contra prejuízos e riscos imprevistos; uma circunstância que não apresenta motivos para receios".

Percebe-se que a segurança, enquanto uma função organizacional, tem suas raízes nos ensinamentos de Fayol (2007, p. 25), que, ao catalogar as seis funções organizacionais, ressaltou a importância da atividade de segurança:

A função da segurança é assegurar a proteção dos bens e indivíduos contra furtos, incêndios e enchentes, além de minimizar a ocorrência de greves, atentados e, de maneira geral, quaisquer impedimentos sociais que possam afetar o desenvolvimento e a continuidade das atividades da empresa. Ela atua como vigilante do empresário, como um sentinela em uma organização básica; desempenha o papel de polícia e de força militar. De forma ampla, abrange todas as ações que proporcionam segurança à empresa e serenidade aos seus colaboradores, que é algo muito necessário (FAYOL, 2007, p.25).

Para além da relevância que as instituições possuem na gestão da segurança de seus colaboradores e instalações, a fundamental obrigação pode ser atribuída ao governo, que deve criar mecanismos de proteção e monitoramento das atividades voltadas a assegurar a integridade física de todos os cidadãos e dos bens existentes em sua jurisdição.

De modo geral, segurança diz respeito à situação de estar e se sentir seguro. [...] Este conceito é visto como um importante recurso para uma comunidade e uma nação.

Os indivíduos almejam segurança, enquanto as lideranças devem se empenhar em promovê-la, oferecendo meios para sua implementação e assegurando sua permanência.

Com base nessa ideia, é possível afirmar que recai sobre o Estado a obrigação de estabelecer e garantir políticas de proteção à sua população. Dessa forma, se o Estado

não puder arcar com esse compromisso, ele deve proporcionar formas que assegurem a proteção de indivíduos e patrimônios de maneira abrangente e sem restrições.

Utiliza-se em um novo cenário uma frase (abrangente, geral e sem limitações) frequentemente empregada no final dos anos 1970 e no começo dos anos 1980, período em que se batalhava para pôr fim à ditadura militar e, conseqüentemente, pela anistia de políticos brasileiros que estavam no exílio, além da restauração da democracia.

A delinquência gera um alto índice de vítimas, resultando em uma ampliação do temor e da sensação de vulnerabilidade. Assim, considera-se um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, do qual o Brasil faz parte tanto política quanto doutrinariamente, ressaltando essa área da segurança como um dever do Estado e como um direito e responsabilidade compartilhada por todos.

A segurança privada, conforme estabelecido pela legislação nacional, abrange empresas especializadas habilitadas pelo governo a oferecer serviços de “vigilância de bens”, “transporte de valores”, “escolta armada” e “segurança pessoal”.

Inclui ainda os “cursos de capacitação”, que são entidades autorizadas a treinar e qualificar os profissionais da área de segurança privada, além da “segurança orgânica”, que refere-se a empresas e instituições com permissão estatal para contratar pessoal próprio para realizar atividades de vigilância de bens e transporte de valores.

Esses segmentos referem-se à categoria frequentemente abordada nas legislações de vários países e na literatura sociológica com o termo “segurança privada”.

A legislação de certas nações abrange na sua definição serviços de investigação privada, assim como a segurança eletrônica, que engloba a fabricação, a distribuição e a venda de equipamentos de proteção eletrônica.

Como um conceito sociológico, a expressão segurança privada foi utilizada por Shearing e Stenning (1981) para descrever as empresas legalmente estabelecidas que oferecem serviços de vigilância ou fornecem equipamentos de proteção no mercado (denominada indústria da segurança), além de referir-se a empresas e organizações de diferentes setores que implementam divisões internas visando garantir sua própria segurança (segurança orgânica ou segurança privada interna).

No Brasil, esses serviços não estão incluídos no âmbito legal da segurança privada, o que os torna isentos da supervisão da Polícia Federal. Além disso, a realidade no país abriga uma série de serviços de proteção que operam de maneira informal (sem a devida autorização estatal) e que vão além da definição de segurança privada. Isso dificulta tanto a definição da jurisdição de controle da Polícia Federal quanto a identificação dos alvos de suas operações de fiscalização.

Conforme mencionado por Câmara (2002, p. 231), “a estruturação e o elevado padrão operacional empregado nessas ações fizeram com que as instituições financeiras e o governo percebessem a urgência de se equipar de maneira mais adequada para lidar com essa situação”.

Dessa forma, a eficiência e a atuação desses grupos delinquentes geraram surpresa e apreensão na população, resultando em um incômodo para o Estado e para os organismos encarregados da segurança pública.

Câmara (2002, p. 235) afirma que, “depois de um tempo de confusão, foram implementadas algumas ações para minimizar esses roubos, que funcionaram por um período limitado, como a contratação de seguranças para proteger as agências bancárias”.

Observa-se que, inicialmente, os resultados foram animadores, mas logo os criminosos notaram que conseguiam contornar a presença dos seguranças sem muito trabalho, e a última coisa que os

banqueiros queriam era um confronto armado em suas instituições.

De acordo com Silva (2009, p. 7), "a elevada incidência de furtos a instituições financeiras indicava a falta de um sistema de segurança eficaz e preparado para lidar com essa nova realidade. Era essencial a implementação de um sistema de proteção eficiente".

O autor também menciona que, em resposta a essa situação, o Governo Federal promulgou o Decreto-Lei nº 1.034, datado de 21 de outubro de 1969, com o objetivo de enfrentar a crescente onda de assaltos.

Assim, deu-se início às operações das primeiras empresas de segurança privada no Brasil, que já possuíam uma estrutura organizacional destinada a realizar a vigilância patrimonial de maneira eficaz nos estabelecimentos financeiros.

O Decreto-Lei nº 1.034 permaneceu em vigor até 1983, quando foi substituído pela Lei nº 7.102. Esta nova legislação destacou-se principalmente por transferir a responsabilidade de aprovar e regular o sistema de segurança das instituições bancárias, anteriormente atribuída às secretarias de segurança dos Estados, para o Banco Central.

A Segurança Privada pode ser definida como a proteção oferecida por empresas privadas que realizam atividades voltadas à segurança, seja de natureza financeira, individual ou patrimonial.

Trata-se de entidades jurídicas de direito privado que oferecem serviços de segurança. Além disso, essa modalidade ocorre sem a intervenção direta do poder público, que atua apenas na supervisão e regulamentação. Essa supervisão é realizada por meio de um monitoramento constante e incessante dos procedimentos conduzidos por essas empresas.

De acordo com a perspectiva predominante na doutrina, Silva (2008, p. 9) enfatiza que a definição de Segurança Privada é muito mais abrangente do que a

mencionada anteriormente. Conforme será observado a seguir, essa definição provém do órgão responsável pela regulamentação e supervisão dessa atividade.

Ações realizadas por profissionais qualificados, através de empresas especializadas, com o objetivo de resguardar bens, proteger indivíduos, realizar o transporte de valores e facilitar o deslocamento de mercadorias.

Essas atividades servem como um complemento às medidas de segurança pública, tanto na prevenção quanto na atuação visível.

Nessa mesma perspectiva, é importante ressaltar uma definição adicional que, apesar de ser mais direta, reflete a compreensão das empresas especializadas envolvidas na atividade mencionada e oferece uma clareza significativa sobre o assunto.

As ações realizadas por empresas privadas que oferecem serviços incluem a supervisão de bens de instituições financeiras e outros locais, sejam eles públicos ou privados, além de garantir a proteção de indivíduos. (CALDAS, 2007, p. 29)

Os números referentes aos serviços de segurança privada são notáveis e refletem a magnitude dos investimentos e recursos que envolvem essa área. De acordo com informações do IBGE, em um estudo realizado por Lima, Misse e Miranda (2012, p. 235), "o investimento em segurança privada resultou, no Brasil, em um faturamento de R\$ 5,9 bilhões, com uma projeção de crescimento médio em torno de 6%".

Assim, fica claro que esse setor se destaca como um dos principais responsáveis pela geração de empregos, contribuindo significativamente para o produto interno bruto do país e apresentando uma arrecadação fiscal impressionante.

A atuação do governo na economia geralmente visa promover, preservar e desenvolver externalidades benéficas, ao

mesmo tempo em que busca erradicar, ajustar e regular externalidades prejudiciais.

Hoje em dia, um dos principais desafios sociais é a questão da segurança, que tem despertado o interesse das autoridades em relação às repercussões negativas que essas situações geram.

É essencial distinguir entre segurança pública e segurança privada, pois isso facilita a compreensão das demandas sociais nessa área.

A insegurança, com o passar dos anos, evoluiu para uma questão de grande magnitude, chamando a atenção tanto das autoridades quanto da população, que buscam maneiras eficazes de enfrentar e reduzir essa situação. Nesse contexto, a Segurança Privada surgiu como uma alternativa viável, sendo não apenas mais econômica, mas, em determinadas circunstâncias, também mais eficaz (CÂMARA, 2002).

Entretanto, é importante considerar também a ilusão de que todos possuem o conhecimento necessário para enfrentar os desafios da segurança, tanto no âmbito público quanto no privado.

Grande parte da sociedade, incluindo políticos, empresários e até certos 'profissionais', tende a confundir segurança pública com a atuação policial e segurança privada com vigilância. Essa percepção equivocada acerca da segurança faz com que tenham uma crença em soluções simplistas para os desafios que enfrentamos.

Da mesma forma que há muitos 'especialistas' em futebol opinando sobre o que não dominam, na área de segurança também não faltam 'técnicos' que se manifestam sobre assuntos que desconhecem.

Assim, fica claro por que, no que diz respeito à segurança, seja ela pública ou privada, há uma constante adoção de medidas temporárias que não solucionam verdadeiramente os problemas, mas apenas mascaram a situação real da população.

Um ponto relevante na discussão sobre segurança pública e privada é que cada uma delas possui uma abordagem distinta e características bem definidas.

A segurança privada contemporânea não deve ser vista como uma alternativa à Segurança Pública, mas sim como um complemento a ela, pois preencher certas lacunas de um sistema que está ultrapassado e que não consegue satisfazer totalmente os anseios de proteção, considerados uma das principais necessidades dos cidadãos em um mundo que se torna cada vez mais tecnológico, globalizado e impactado pelos problemas gerados por essa globalização (SILVA, 2005, p.164).

Percebe-se, entretanto, que para diversos autores, o conceito de complementaridade ultrapassa a ideia de algo meramente suplementar. Conforme Cubas (2005, p. 164), essa complementaridade "constitui uma real fonte de suporte e assistência ao projeto de segurança pública".

Assim, a disponibilização de serviços de segurança privada pode não ser problemático em sociedades nas quais tal serviço atua como um reforço à segurança pública e onde há um controle estatal robusto sobre a operação e supervisão dessas empresas.

Em uma sociedade marcada por grandes desigualdades, onde o governo falha em assegurar a segurança de seus cidadãos, esses serviços se tornam uma alternativa à segurança pública, oferecendo uma solução para aqueles que têm recursos para investir em sua proteção.

A escalada da violência no Brasil evidencia a ausência de segurança tanto para os cidadãos quanto para as instituições que precisam de amparo. Assim, é comum presenciar reiterados assaltos a bancos e diversas outras formas de violência em todo o território nacional.

Neste cenário, onde a segurança pública falha, a segurança privada emerge como uma alternativa auxiliar na luta contra

a criminalidade, atuando como uma forma de proteção em uma sociedade cada vez mais munida de violência e marcada por profundas desigualdades sociais.

A segurança privada contratada possui características específicas. Segundo Nunes (1996, p. 99), “essa modalidade de serviço introduz o conceito de terceirização, ou seja, envolve a contratação de um terceiro para realizar uma atividade específica, sem que haja vínculo empregatício com o contratante, embora o serviço seja direcionado a ele”.

Diferentemente disso, a segurança privada frequentemente opera dentro de um “sistema de justiça privado” — expressão utilizada por Shearing e Stenning (1981) para descrever práticas de resolução de disputas fundamentadas em acordos sociais.

Normalmente, as ações realizadas estão focadas na manutenção de uma ordem particular. Assim, a segurança privada tende a priorizar a recuperação e a satisfação das necessidades de seus clientes em vez de se concentrar na penalização e na reafirmação de normas morais. Dessa forma, o foco de sua atuação se dá na prevenção, e não na repressão.

A atenção normalmente não se concentra em identificar, capturar e sancionar os infratores da legislação, mas sim em normatizar atitudes e situações, buscando prevenir ou reduzir as chances de que crimes aconteçam, uma abordagem reconhecida no campo da segurança privada como “gestão de riscos”.

A abordagem preventiva é claramente refletida na escola criminológica que fundamenta as práticas da segurança privada, conhecida como criminologia da prevenção situacional.

Essa vertente defende que a prevenção deve surgir da dificuldade de acesso a alvos desejados pelos criminosos. Assim, a função da segurança privada vai além de apenas evitar ou impedir atividades criminosas; ela também abrange a proteção contra perdas e

danos resultantes de incidentes, desordem, sabotagem e outras adversidades.

Portanto, a segurança privada geralmente apresenta uma abordagem menos especializada em comparação com a segurança pública. Nesse sentido, Nunes (1996, p. 99) enfatiza que apenas as empresas dedicadas são qualificadas para oferecer esse tipo de serviço.

Empresas especializadas são aquelas que têm permissão para operar concedida pelo Departamento de Polícia Federal e que foram estabelecidas com o objetivo específico de desenvolver e vender atividades relacionadas à segurança privada.

As empresas de segurança são classificadas de acordo com os serviços que oferecem, sendo estas as únicas qualificadas para realizar essas funções. Elas se categorizam em Vigilância e Vigilância Patrimonial, Transporte de Valores, Segurança Pessoal, Escolta Armada e Serviços Orgânicos.

Conforme os estudos de Nunes (1996, p. 99), “as empresas especializadas são aquelas que têm a licença de operação concedida pela polícia federal e que foram estabelecidas com o objetivo específico de desenvolver e vender serviços que se enquadram na categoria de segurança privada.”

Dentre as normas legais mais significativas para a regulação da segurança privada, destacam-se aquelas que abordam questões como exigências para o funcionamento de empresas e profissionais da área, capacitação, armamento e a sinalização e vestimenta dos agentes.

Essas questões estão igualmente presentes em várias regiões do globo e são essenciais para garantir a accountability no setor de segurança privada.

Abaixo, será analisado como esses aspectos se manifestam na legislação brasileira e de que maneira são supervisionados pela Polícia Federal.

Essas empresas especializadas têm a capacidade de oferecer serviços de vigilância patrimonial. Elas são as mais comuns entre as disponíveis, pois os critérios necessários para a obtenção da licença de funcionamento são menos rigorosos.

Para operarem de acordo com a legislação, além de serem autorizadas pelo Departamento da Polícia Federal, as empresas de segurança precisam demonstrar que possuem uma estrutura básica suficiente para conduzir suas operações. Essa estrutura essencial refere-se a:

Capital humano — esta condição está sempre conectada ao número de vigilantes empregados, Capital financeiro — este aspecto diz respeito ao patrimônio da organização Infraestrutura apropriada — este fator está associado à disposição física da empresa e aos equipamentos necessários para a realização das funções (NUNES, 1996, p. 107).

As empresas que operam nessa área geralmente utilizam veículos específicos, conhecidos como blindados ou carros-fortes. No entanto, também é possível transportar dinheiro em veículos convencionais.

A principal função dessas empresas é o transporte de bens ou valores, utilizando tanto veículos comuns quanto aqueles preparados para essa finalidade.

Nesses casos, é essencial que a empresa possua a devida autorização para a atividade, e os vigilantes devem passar por um curso de especialização em transporte de valores.

Normalmente, o transporte de dinheiro é realizado em veículos de segurança, no entanto, quando o valor varia entre 7 (sete) e 20 (vinte) mil Ufirs, de acordo com os artigos 4º e 5º da Lei nº 7.102/1983; os artigos 4º e 5º da Lei nº 9.017/1995; e o artigo 51, § 1º, da Portaria DG/DPF nº 3.233/2012, esse transporte pode ser feito em veículos comuns, desde que haja pelo menos 2 (dois) vigilantes especializados.

A empresa responsável por esse serviço deve contar com, no mínimo, 16 (dezesesseis) vigilantes treinados em transporte de valores e ter pelo menos 2 (dois) veículos adequados para essa função.

Conforme os ensinamentos de Silva (2009, p. 18), “o programa de capacitação visa preparar, especializar e atualizar os profissionais de vigilância”.

Essas empresas se distinguem das outras por não poderem desenvolver suas atividades simultaneamente com as de diferentes categorias, sendo a única autorizada a adquirir equipamentos de recarga e realizar a recarga de munições.

Para receberem a devida autorização, às instituições focadas na formação de vigilantes precisam atender aos mesmos critérios estabelecidos anteriormente.

No entanto, conforme mencionado por Silva (2009, p. 18), os recursos humanos, neste contexto, não se referem à quantidade de vigilantes, mas sim à habilidade técnica dos educadores da instituição. Quanto às dependências das empresas, é necessário que elas tenham:

Três salas de aula projetadas para acomodar, no mínimo, 60 (sessenta) alunos em formações mensais simultâneas, sendo que cada sala pode ter até 45 (quarenta e cinco) alunos; um espaço apropriado para treinamentos físicos e de autodefesa; uma sala destinada aos instrutores; e um estande de tiro, que pode ser de propriedade própria ou em parceria com instituições militares, forças policiais ou clubes de tiro.

Para obter a licença de operação, as empresas precisam atender a uma série de critérios para a realização de serviços de segurança privada. O descumprimento dessas exigências resulta na recusa da empresa para exercer a atividade desejada, impossibilitando, assim, a sua caracterização como uma empresa legítima.

Dessa maneira, caso ela opere sem a autorização necessária, estará atuando de

forma ilegal; e se empregar armamentos, estará sujeita às infrações penais estabelecidas no estatuto correspondente.

De acordo com Silva (2009, p.10), os requisitos a seguir são vistos como fundamentais para o estabelecimento de uma empresa voltada para Segurança Privada:

É necessário que os sócios das empresas sejam brasileiros nativos ou que tenham sido naturalizados; 2) Deve-se apresentar a comprovação de que os sócios, gestores, diretores e administradores não possuem registros de condenação criminal; 3) É exigido um capital social integralizado de 100.000 (cem mil) Ufirs; 4) É necessário um sistema de comunicação eficaz entre o setor operacional da empresa e seus veículos; 5) É imprescindível contar com equipe de recursos humanos apropriada, com a documentação correspondente a ser apresentada em até 60 (sessenta) dias após a concessão do alvará que autoriza as operações; 6) Também é necessário ter instalações físicas adequadas e de uso restrito; 7) Por último, deve haver um local seguro e apropriado para o armazenamento de armamentos e munições (SILVA, 2009).

Compreende-se que a proteção sem armas também demanda um grau de controle e supervisão, e que, a princípio, essa responsabilidade poderia ser desempenhada de maneira mais eficaz por administradores estaduais e locais.

De acordo com Coelho (2006, p. 19), “a proporção é vinculada ao número de trabalhadores que operam em condomínios residenciais e comerciais, shopping centers, indústrias, lojas, além de eventos e apresentações em várias regiões do país”.

Dessa forma, setores como segurança eletrônica, sistemas de alarme, cercas eletrificadas, proteção de automóveis e prédios, monitoramento por câmeras e investigações privadas também carecem de suporte legal, conforme mencionado.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma análise qualitativa descritiva e bibliográfica, visando assuntos fundamentais ligados ao tema estudado, além de doutrinas e artigos publicados na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência cometida contra crianças e adolescentes, pessoas vulneráveis e em desenvolvimento, necessitam urgentemente de uma atenção especial por parte do poder público, da família, da sociedade, da escola e dos demais setores que relacionam-se com essa população, com vistas ao desenvolvimento de uma política pública de segurança pública que trate o tema com mais seriedade.

De modo que, é indispensável manter os canais de informação e denúncias acerca das violências, sejam elas quais forem, para que assim, monte-se uma rede de proteção confiável, de nível preventivo e repressivo, e de fácil acesso a todos, inclusive às vítimas de violência.

É imprescindível, de igual modo, manter o monitoramento dos registros de casos de violência, com a finalidade de obter-se um parâmetro amplo e detalhado da incidência dos crimes praticados contra as crianças e adolescentes, para que assim, a política de segurança pública para a repressão desses crimes seja tracejada de forma eficaz no combate dos mesmos, visando diminuir os casos de violência.

Enfim, é dever de todos zelar pela segurança das crianças e dos adolescentes. Neste diapasão, urge conscientizar e informar toda a população acerca da violência contra a criança e adolescente e de suas consequências e implicações na estrutura social brasileira, pois, se não há a defesa daqueles que são tidos como o futuro do país, não há perspectivas para o amanhã.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, Sérgio Leônidas Dias. **Perguntas e Respostas Sobre as Atividades de Segurança Privada**. 2007.
- CÂMARA, Paulo Celso Pinheiro Sette. **Notas sobre a segurança privada**. 2007.
- CUBAS, Viviane de Oliveira. **Segurança privada a exploração dos serviços de proteção e vigilância em São Paulo**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. Tradução para o português de Irene de Bojano e Mário de Souza. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LIMA, Roberto Kant de, MISSE, Michel; Ana MIRANDA; Paula Mendes de. **Violência, Criminalidade Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: Uma bibliografia**. BIB, Rio de Janeiro, nº 50, 2012.
- NUNES, Carlos Mauritonio, **Vigilância Patrimonial Privada: Comentários à legislação** — São Paulo, LTr, 1996.
- SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico conciso**. 1 ed. Rio de Janeiro. Forense, 2006.
- SILVA, Jorge. **Criminologia crítica: segurança e polícia**. Rio de Janeiro, Forense, 2ª ed. 2008.
- ZANETIC, André. **A questão da segurança privada: estudo do marco regulatório**, Ciência Política, Unidade da USP. Dissertação de Mestrado. USP Universidade de São Paulo, 2005.

DANIELLE SANTOS LIMA

Graduada em Pedagogia, Faculdade Sumaré, 2016; Pós-Graduação Psicopedagogia, Universidade Cruzeiro do Sul, 2022; local de trabalho desde 2022, Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, CEI Edna Roseli.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: A presente pesquisa trata sobre a importância do brincar na educação infantil, e tem como objetivo mostrar que o brincar não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Reafirma que é através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo. Mostra que o brincar e as brincadeiras estão fundamentadas em concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Moyses entre outros, que apontam para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos físicos, psíquicos, mentais e intelectuais. Aliando-se às abordagens teóricas encontradas nos pressupostos desses pensadores à realidade vivida nas Instituições de Educação Infantil quanto à prática da brincadeira na atividade docente levou-nos a elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz. Concluiu-se que é brincando que a criança aprende a brincar, e é na interatividade desta ação que é possível ela se apropriar dos processos básicos das particularidades de cada brincadeira. A brincadeira de maneira informal possibilita a ampliação dos conhecimentos através da cognição e interação social, e este processo precisa ser reconhecido por pais e professores como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, por isso a brincadeira não deve ser designada apenas como uma forma de passar o tempo ou recreação, mas pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades importantes.

Palavras-chave: Criança; Brincadeira; Brinquedo; Interação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Brincadeira é coisa séria, pois brincando a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade. O brincar na educação infantil tem como objetivo mostrar que a brincadeira não é apenas um passatempo livre, mas algo importante e construído gradativamente. Através do brincar que a criança desenvolve conhecimentos, aprende, cria, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo.

Observamos que o ato de brincar está relegado a um simples passatempo, usado apenas como forma de entretenimento ou para ocupar o tempo ocioso das crianças.

Mas, será que brincar é apenas algo divertido ou um entretenimento passageiro e sem valor, desprovido de sentidos e de significados? Será algo que já nasce com a criança ou é algo construído socialmente? Pode o brincar influenciar e contribuir com o desenvolvimento da criança? Ele pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais? A escola de educação infantil é um lugar para se brincar, aprender; ou para se aprender brincando?

Deparamo-nos com pais e mestres que consideram a brincadeira como um momento para entreter a criança. Percebe-se que não há uma preocupação consciente sobre esse brincar, se é importante ou não para o desenvolvimento físico e psíquico de seus filhos e educandos.

Estas questões nos levaram a buscar nesta pesquisa qual a importância da brincadeira na educação infantil? O brincar é só um passatempo livre ou que através do brincar a criança desenvolve conhecimentos, aprende, reproduz e expressa seu modo de perceber o mundo?

Toda criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia.

Através do brincar a criança aperfeiçoa uma infinidade de estímulos vitais para a sua formação, entre as quais a coordenação motora, criatividade, raciocínio, identidade, autonomia, comunicação, sociabilização, sensação de liberdade e poder, entre muitos outros benefícios.

Portanto, vemos que o brincar deve ser considerado como uma porta de entrada para que a criança aprenda sobre si mesma e sobre outras pessoas, visto que brincando ela está interagindo com o mundo social.

O que se pode observar é que o brinquedo tem uma relação direta com a criança. Ela utiliza-se do mesmo para se expressar, pois o brinquedo na sua concepção deixa de ser apenas um objeto representando a vida real e as características do mundo adulto. Portanto, o brinquedo é um objeto que possui uma relação íntima com a criança visto que ela pode manipulá-lo conforme o seu desejo (FRIEDMANN, 2006).

O brincar também contribui para que a aprendizagem da linguagem aconteça, pois a utilização combinatória da mesma funciona como um instrumento de pensamento combinado com a ação.

Portanto, a criança para ser capaz de falar sobre o mundo, precisa aprender e saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que identifica a ação lúdica. Quando a criança exercita o poder de desenvolver seu poder combinatório não é apenas a aprendizagem da língua ou a forma de raciocinar que ela está exercendo, mas sim, as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e com o pensamento (KISHIMOTO et al., 2002).

Assim como os pais, os professores precisam refletir sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho cotidiano, pois todos os momentos devem ser impulsionados pelas brincadeiras, na troca de fraldas, alimentação, escovação, pois brincar é dar oportunidade da criança construir o novo.

Portanto a brincadeira assume um papel importante no desenvolvimento da criança, de modo que as brincadeiras vão surgindo gradativamente, desde os jogos funcionais até os de regras, e ambos proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro.

Através da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para aprofundar estas e outras concepções sobre o brincar a pesquisa foi fundamentada de forma teórica, através de leituras, reflexão de livros e autores como Gilles Brougère e outros como Tizuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann e Janete R. Moyles.

Na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem buscou-se os conceitos de Piaget, Vygotsky e Brougère, dada a importância que representam, no campo do brincar, apesar de não serem o foco desta pesquisa.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa foram recolhidas algumas referências históricas sobre a Educação Infantil e o brincar desde a antiguidade baseando-se em estudos de autores e estudiosos que já pesquisaram sobre este assunto anteriormente.

Educação infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improvisado.

Dando um salto na história, surgem no início do século XIX, iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar de crianças pobres para tentar resolver o problema da infância. Estas instituições apenas encobrem o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva socio interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã.

Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei no 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil),

um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 à 6 anos de idade.

Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCN só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

O brincar

Os primeiros registros sobre o brincar e sua importância estão ligados à educação e iniciam-se desde a Grécia antiga, com Platão (427 a.C. - 327 a.C.). Nos seus postulados sobre um mundo ideal, Platão tinha uma visão hierárquica da sociedade.

Para ele o brincar para os trabalhadores e artesãos deveria ter um papel na aquisição das habilidades, portanto aquele que quisesse ser um bom construtor deveria brincar de construir casas; para ser um bom agricultor, dever-se-ia brincar com instrumentos apropriados na terra, e assim por diante. Os governadores e guardiães deveriam ser educados diferentemente dos artesãos e trabalhadores.

Já Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) sugeria para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitassem as atividades dos adultos - consideradas atividades sérias - como forma de preparo para a vida adulta.

A história dos povos do extremo oriente é ilustrativa da relação "trabalho-jogo", e o brinquedo e a atividade da criança foram numa determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança.

Na antiguidade a criança não era reconhecida em suas especificidades e o “tempo da criança” era tido como uma preparação para a vida adulta, negando ser a infância um tempo a ser considerado no presente e ser vivido pela criança. No século XV surgem muitos brinquedos que imitam as atividades dos adultos.

A ideia da infância como fase diferente daquela do adulto é um fenômeno da modernidade, começando a aparecer nos finais do século XVII, surgindo inicialmente nas camadas superiores da sociedade.

Sendo assim, a noção de infância é uma categoria histórica e cultural e a diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

É no século XVIII que começa a surgir a concepção da infância, com Rousseau, e sua famosa obra “Emílio ou da Educação” (1762), também conhecida como a cartilha da infância. Rousseau considerado o pai da Educação, fala sobre a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil. Segundo ele, a criança é um ser singular à espera de orientação, carinho e formação.

A criança passa a ser vestida de acordo com a idade, brinca com cavalinhos de pau entre outras coisas, e passa então a comportar-se de maneira distinta do adulto (KISHIMOTO, 1990, p.39-45). No decorrer da história surgiram várias teorias para definir o brincar e a brincadeira. No Brasil os trabalhos de Piaget foram difundidos principalmente na década de 70.

Várias foram às propostas curriculares implementadas pelos sistemas públicos de ensino. Vários desses projetos, e muitos outros inspirados na teoria de Piaget, contêm pressupostos teóricos e orientações metodológicas bastante diversificadas, refletindo diferentes posturas políticas e concepções educacionais.

O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Piaget (1896-1980) como epistemologia, investiga o processo de construção do conhecimento e realiza, ao longo de sua vida, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético.

Utiliza nas suas investigações, o “método clínico” que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Nestas concepções está incluída a questão do brincar.

Piaget (1996) diz que o brincar é um instrumento que reconhece e favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório e ressalta que: “[...] agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica” (PIAGET Apud KISHIMOTO, 1996, p. 95).

É do brincar que a criança basicamente constrói sua identidade e concepção do mundo onde está inserida. Ainda na concepção do brincar assumindo papéis imaginários, Piaget (1975) cita uma situação:

Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família etc. e mostra, assim, que teria sido muito capaz de desenvolver os papéis complementares dos jogos precedentes, se a sua parceira tivesse a mesma idade dela (PIAGET, 1975, p. 179).

Acima foi citado uma situação de jogos do tipo III C (nomeado pelo Piaget, 1975) caracterizam-se por uma transposição simbólica. Esses jogos simbólicos que consistem em liquidar uma situação desagradável quando as revive em um mundo de faz- de-conta, descreve a função do jogo simbólico, que é o de favorecer a assimilação do real ao eu.

Através de papéis assumidos quando a criança brinca, ela assimila o real do imaginário, constrói o seu “eu” e traz suas vivências do cotidiano para a brincadeira.

Os pressupostos básicos da teoria de Piaget são: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Com base em tais pressupostos, a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico durante todos os seus estágios.

A escola deve, assim, levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio (“conflitos cognitivos”) e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Nessa construção, as concepções infantis combinam-se às informações provenientes do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pela criança, nem transmitido mecanicamente pelo meio exterior ou pelo adulto, mas como resultado dessa interação onde o sujeito é sempre ativo.

Vygotsky (1896-1934) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Desse jeito, as crianças ampliam sua capacidade de cogitar, de conjecturar, de argumentar, de como chegar a um acordo, certificando o quanto isto é relevante para dar início à atividade em torno de brincadeiras (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Ele ainda relata:

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

No brincar, a criança consegue distinguir pensamentos e significados de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, e não das coisas.

Através da brincadeira a criança assume papéis diferentes, de acordo com que está brincando, sendo assim, ela traz comportamentos do pai, irmão, mãe e entre outros para a brincadeira, se colocando muitas vezes no lugar de adulto, transmitindo o real para o imaginário. O brincar proporciona para a criança, maneiras diferentes de expressar o que está sentindo, o que vê e o que sabe.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Enquanto Vygotsky (1998) fala que, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

O Brincar na educação infantil traz para a criança, um significativo modo de aprendizagem, contudo, um instrumento ou ferramenta, da qual o educador da educação infantil tem para poder desenvolver nelas, o domínio da parte cognitiva, afetiva e motora.

Vygotsky também ressalta, que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127), ou seja, a imaginação em ação possibilita o momento lúdico para a criança e a construção de significados para ela.

Já no conceito de Wallon (1986), o que a criança tenta imaginar, ela só consegue por meio de suas experiências cotidianas (WALLON, 1986, p. 112). Para o autor a criança só tem o faz-de-conta, se ela se socializar e tiver contato com o meio onde vive com isso ela transmite o que vê para a brincadeira.

O brincar no currículo da Educação Infantil

É de extrema importância que o professor saiba métodos, ou tenha uma elaboração de seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) para que tenha noção de seu trabalho pedagógico e que ele seja expressivo para a criança. Nesse contexto Piaget (1988) comenta uma citação de Cunha:

Os professores podem guiá-los proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela (PIAGET Apud CUNHA, 1988, p. 7).

Nisso, os autores dizem, que não devemos simplesmente dar as respostas às crianças e, sim deixá-las que elas busquem e descubram sozinhas as respostas.

A brincadeira nesse processo todo é vista como um papel estruturante, no qual estabelece o currículo da educação infantil e tem como funções principais, a interação entre as crianças e a própria brincadeira, todas como papel de construir a base curricular na pré-escola, dando suporte ao professor em seus trabalhos pedagógicos que exige dele uma reflexão do papel do brincar no seu trabalho.

No currículo também podemos citar Vygotsky (2004, p.67) que diz,

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2004, 67).

Ainda falando sobre desenvolvimento das atividades lúdicas Vygotsky (1995) e Rego nos diz:

A brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 82).

A brincadeira, sendo observada pelo lado do aspecto livre ou da forma de jogo com regras, tem uma função simbólica e funcional. Brougère(1995), acredita que , elas se fundem, o valor simbólico é a função.

Ainda para esse autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa. (BROUGÈRE, 1995, p. 18). Ou seja, ele acredita na atividade imaginária como o diferencial da atividade lúdica.

A brincadeira e as atividades lúdicas para o autor devem ser de forma espontânea para a criança, pois é assim em seu momento lúdico livre que elas se desenvolvem e o professor consegue trabalhar melhor.

Quando se fala de currículo no brincar, podemos também citar Moyles (2002) uma das autoras que aprofundaram nesse tema, que diz:

[...] Está claro que muitos destes fatores operam no que poderíamos chamar de um currículo lúdico, mas isso ignora um aspecto importante do brincar, isto é, que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos (MOYLES, 2002, p. 100).

O brincar, um dos principais instrumentos pedagógicos, onde se o professor incentiva a criança a brincar, contribuirá para desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança. Moyles (2002), diz que:

A maioria dos professores considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam (IBIDEM, 2002, p. 100).

Porém, existem poucas evidências de escolas que usam o brincar como instrumento pedagógico, com o objetivo de direcionar a criança para a aprendizagem. Mas é essencial que as escolas que não tenham atividades direcionadas para o brincar, revejam seu currículo, pois é um fator de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

Moyles (2002) ainda acentua que:

O brincar é um processo no caminho da aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar, mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai (IBIDEM, 2002, p. 106).

Ainda dando continuação a sua fala Moyles diz que:

As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendiz são alguns dos aspectos do currículo que não podem ser determinados dentro das fronteiras de um assunto (IBIDEM, 2002, p. 106).

Sendo assim, a autora fala que esses elementos não apresentam uma definição de conteúdo, mas são elementos fundamentais para a aprendizagem da criança e que brincar no currículo é todo um processo em que a criança junto a mediação do professor vai construindo conhecimento.

Segundo a Proposta Curricular da Educação Básica-Educação Infantil, que surgiu em 1998 e atende as determinações legais da LDBEN (Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 e é de Campinas, ela visa para todos os educadores:

Oportunidade de se compreender em seu desenvolvimento profissional, de atuarem com intencionalidade numa prática pedagógica que favorece e compreende o brincar, da mesma forma que compreende e favorece práticas educativas organizadas com crianças que se constituem nas múltiplas linguagens, no mundo letrado, na cultura humana (PROPOSTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA-EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p 6).

Esse objetivo tem como objetivo preparar a criança do ensino infantil para o ensino fundamental. Usar a linguagem através da brincadeira é uma forma legal de a criança entrar cada vez mais no mundo letrado, pois a escrita está em qualquer lugar e no cotidiano e ao redor da criança. Sendo assim, o brincar pode ser utilizado como instrumento pedagógico com o fim de alfabetizar a criança.

Tudo isso não acontece se as instituições não pensarem no espaço voltado para crianças pensando em proporcionar o lúdico a elas. É preciso que o professor, gestão e equipe escolar pensem nesse espaço para a criança. Desse jeito, as pré-escolas partindo de seu currículo, estão realmente envolvidas com as práticas pedagógicas convenientes para a infância. Nisso Moyles (2002):

[...] torna a falar que o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual. Tudo isso implica para o professor, criar possibilidades de aprendizagem com atividades lúdicas (MOYLES, 2002, p 100).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar segundo o dicionário Aurélio (2001, p.) é “divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar”. No entanto, segundo estudos, o brincar é algo que vai além do entretenimento.

Brincar é uma importante forma de comunicação, e é por meio deste ato que a criança pode criar, criar, produzir e reproduzir conhecimentos no seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo dessa forma uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Paratanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância uma vez que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não sendo somente lazer, mas sim, uma construção de conhecimento.

O brincar na educação infantil proporciona à criança o estabelecimento de regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança resolverá conflitos e hipótese de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolverá a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas fundamentais de relacionamento. O brincar não significa apenas recrear, e se caracteriza como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda proporcionando o desenvolvimento de áreas da personalidade.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

As atividades lúdicas de fim educativo nas escolas são ampliadas nas trocas de experiências afetivas entre interagir, explorar, coordenar, explorar, pensar, agir e sentir, onde tudo isso faz parte do desenvolvimento da criança a partir da interação com outras pessoas (adultos e crianças) e também com objetos e ambientes no qual se dá a exploração do espaço preparado para momento da brincadeira.

A concepção do conhecimento no qual a criança desenvolve-se acontece pela experimentação e interação com o meio a sua volta. Portanto, ela adquire valores morais e sociais neste processo, construindo significados durante toda sua vida.

Os valores adquiridos pelo indivíduo durante a brincadeira constituem de acordo com a relação que ela estabelece com convivência familiar como: pai, mãe e irmão, e o contexto social, onde se atribui os significados e a visão do mundo orientando a linha de comportamento em situações dentro do padrão social.

A convivência com diferentes grupos de pessoas e ambientes é determinante para a criança de forma criativa, pois envolve a representação e comportamento, possibilitando novas ações, nas quais se apropria de linguagens culturais e características do seu grupo, em situações do cotidiano, interpreta e tenta resolver problemas através do faz de conta.

Todo esse processo de busca da identidade faz com que o indivíduo busque respostas a todo o momento e ao longo de sua vida, infância ou até mesmo na fase adulta. Portanto, a brincadeira apoia à tendência a construção da identidade, permitindo confrontos entre a realidade e o imaginário de maneira que se sinta segura na formação do seu pensamento e possa criar conceitos da cultura e do social e ideias do mundo no qual ela faz parte.

Através da brincadeira o indivíduo expõe suas experiências em diferentes situações, como por exemplo: a forma de expressão, a imaginação, a capacidade representativa, o prazer e a interação com outras crianças proporcionando a troca de informações, a criatividade e a personalidade.

Essas experiências também influenciam no desenvolvimento infantil, como: aprendizado, na solução de problemas e participação coletiva. Estimula a atividade espontânea, cooperação e desenvolve a fala.

Em vista disso, ocorrem mudanças psíquicas, e entre elas estão: o pensamento mais elaborado, uma linguagem mais significativa estimulando a maturação mental. Pois o brincar garante o pleno desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorece ao cérebro e ao corpo estímulos, criando atitudes alegres de prazer e divisão a vida e a aprendizagem, assim, motivando e desafiando os participantes a dominar tanto o que é familiar quanto a responder ao desconhecimento em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar é também uma forma de linguagem para expressar sentimentos e pensamentos ampliados e construção imaginativa. A necessidade de brincar acontece de forma voluntária na criança e deve ser valorizada como cultura.

Através da brincadeira as crianças descobrem, formulam e resolvem problemas, examinam materiais e recursos de exploração, reestruturação e enriquecimento. A brincadeira ainda possibilita um modo de aprendizagem, trazendo motivação que pode resultar em

comportamentos lúdicos, pois é um meio de ensinar e aprender.

Moyles e outros (2008) dizem que podemos compreender que quando a criança brinca, ela institui o ato de se conhecer e compreender o mundo que a cerca, muitas vezes imitando os adultos em sua maneira de ser. Esta atitude é bem característica quando a criança entende que é um ser que pertence à sociedade e pode construir também a sua identidade cultural.

Friedmann (2006) reitera que a criança se desenvolve melhor através do brincar, pois ela aprende brincando, pois o ato de brincar implica muito mais que o simples ato em si, isto porque brincando ela se expressa e se comunica com o mundo.

Crianças observadas por meio da brincadeira passaram a expressar suas necessidades individuais, desenvolvendo o lúdico e a socialização com outras crianças durante a brincadeira, sem nenhum grau de dificuldade. Isto ocorre também nas escolas onde as crianças passam a maior parte do tempo em situações de socialização com o outro, pois o brincar pode ser uma forma da criança resolver problemas individuais e afetivos, desenvolver habilidades de cooperação, expõe suas ideias e lidar com frustrações, compartilhando as diferenças de raciocínio, de acordo com o convívio social.

As crianças que apresentam dificuldades de interação conseguem se desenvolver ao ingressar na escola e identificar-se com um grupo, passando a ser visível seu desenvolvimento.

O professor deve propor situações na brincadeira dirigida em que haja liberdade e estimulação para se integrar ao grupo com idades semelhantes. Não podemos esquecer que é no brincar muitas vezes as crianças expressam sentimentos, imitando situações vivenciadas e problemas individuais, principalmente no faz de conta.

O Brincar é um direito da criança

O brincar é um direito da criança como apresentado na lei 8069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que indica no capítulo II art. 16, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A Lei De Diretrizes e Base da Educação Nacional prescreve que a educação infantil é um direito da criança, embora não seja obrigatória. A creche faz parte da educação básica e tem o papel de socializar a criança através do convívio social e da interação com o outro indivíduo. Põe sempre tanto a brincadeira, principalmente no faz de conta, ajuda no desenvolvimento e na socialização.

Nessa perspectiva a brincadeira precisa ser espontânea e abrir espaço para que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções, como por exemplo, ao brincar com suas bonecas entram no mundo da fantasia e imaginam várias situações.

No entanto, como criança é dessa forma que obedece às regras do comportamento natural abrindo espaço para que elas exponham seus sentimentos e suas emoções, sempre que haja uma situação imaginária no brinquedo. Portanto esclarece Tizuko M. Kishimoto (jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação) que:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2001, p. 37).

No entanto, é necessário ampliar o conceito e acreditar na ideia de melhoria, com o resgate da brincadeira articulando estratégias para esse processo. O brincar não pode ser visto como um escape das atividades escolares, mas sim parte integral da vida, que nos permite compreender melhor a nós mesmos e a nossa realidade.

Pois sem a brincadeira como esportes, jogos, passatempo como relaxamentos, acompanhado por um bem-estar físico que estimula a mente, seriam desfavoráveis e estaríamos negando a parte lúdica às crianças e não teriam oportunidades de brincar juntos aos adultos.

A criança e a brincadeira

Para definir as brincadeiras como suportes fundamentais no desenvolvimento de habilidade cognitiva, física e linguística da criança. Dessa forma, dentro de tais afirmações, a brincadeira seja ela dirigida ou livre, traz grandes possibilidades de ativação da memória, fazendo com que a criança utilize seus conhecimentos prévios, podendo transformar conhecimento em novas situações de aprendizagem.

Além disso, dá oportunidade a criança de se movimentar-se e deslocar-se no espaço, reconhecendo as características físicas que interagem com a sua pessoa, ampliando seu conhecimento sobre o mundo a qual está inserida, dando-lhes oportunidade de se expressar sobre suas novas experiências.

Quando a criança brinca, não está preocupada com aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de habilidade mental ou física e sim satisfazer um lado prazeroso que a brincadeira lhe proporciona.

No entanto, a brincadeira possibilita à criança desenvolver seu potencial criativo, reconhecendo a si mesma, vivenciando o lúdico, além de promover o desenvolvimento global, influenciando de forma positiva na formação de um cidadão crítico e reflexivo. As oportunidades de brincadeiras oferecidas à criança dão a ela uma visão cada vez mais sofisticada da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se confirmar a real importância do brincar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

A criança no momento que brinca amplia sua imaginação, seu pensamento, seu raciocínio, além de melhorar sua vida social e emocional, é um recurso pedagógico competente para a construção do conhecimento. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é significativo que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a naturalidade das crianças.

Brincar é o princípio do lazer, mas ao mesmo tempo é fonte de conhecimento; é esta natureza germinada que nos leva a considerar o brincar parte integrante da ação educativa.

Além de oportunizar o exercício daquilo que é adequado no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma ação em que a criança compõe significados, sendo uma forma tanto de aprendizado, compreensão dos papéis sociais e assimilação das relações afetivas que ocorrem em seu meio como forma de construção do conhecimento.

A brincadeira é sempre a maneira em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens, possibilita igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Nesta característica, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo, onde a ação pedagógica observada deixa claro que, ao educador cabe como papel, a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade oferecer, ter clareza de intenção, isto é, compreender o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

A ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas simples oferta de brinquedos, mas realizar seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observando as crianças brincando, fazendo disso a ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. No entanto, não ficar só na observação, mas deve intervir no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos.

Mediante o problema de pesquisa, alcançou-se o objetivo que era o de verificar qual é a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Constatou-se também que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas é coisa séria.

E se fez entender que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a evolução das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Compete ao profissional da Educação Infantil o dever em oferecer momentos planejados envolvendo a brincadeira, como momentos em que a brincadeira aconteça de maneira espontânea, agindo como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando espaço para que a criança possa gerar desenvolvimento de sua autonomia.

A educação deve ser voltada para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender e com isso garantindo seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico.

Cabe à escola ser um lugar onde o aluno possa investigar e construir seu próprio pensamento e dominar suas ações e oportunizar situações destinadas às brincadeiras onde o educando possa conhecer e explorar atividades lúdicas com o próprio corpo, com a imaginação e criatividade interagindo com o outro, favorecendo o seu crescimento e a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Editora Alínea, 2011.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. 1ª edição. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

FREIRE, Madalena (1999). **APRENDENDO PARA ENSINAR: PROJETO O**

BRINCAR. Disponível em aprendendoparaensinar.blogspot.com/.../projeto-o-brincar-na-educacao-infantil.htm, acesso em 05/08/2024.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

FROEBEL, Friedrich,. **O formador das crianças pequenas** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>, acesso em 05/08/2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MOYLES, Janet R. **A excelência do Brincar**. Colaborador SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar**, Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006, (reimpressão 2008).

PIAGET, Jean. **O biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>, acesso em 05/08/2024.

REVISTA ESCOLA. <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-importante-criancas-pequenas-612994.shtml>, acesso em 17/05/2014.

VYGOTSKY, Lev. **O teórico do ensino como processo social** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>, acesso em 05/08/2024.

WALLON, Henri. **O Educador integral** disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml>, acesso em 05/08/2024.

DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS

Graduada em Pedagogia em 1990 pela Faculdades Integradas Ibirapuera "FIB". E Letras, conclui em 06/08/1994 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Prof. José Augusto Vieira. Pós Graduação na Faculdade Campos Elíseos. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Ao olhar no ambiente escolar quanto a questão do racismo, uma vez que a escola deve ser o local de entrelaçar as diferenças e enaltecer as diversidades culturais, não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Ao pesquisar o tema de racismo pretende-se refletir com os pedagogos para que possam atuar da melhor forma possível entre as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas. No entanto, há conflitos sim entre crianças por conta de opiniões e situações em pertencimentos raciais. E a escola tem como obrigatoriedade de trabalhar o combate ao racismo e enaltecer as crianças negras em sua integralidade. Aos olhos dos pedagogos a questão do preconceito e do racismo para que possam ensinar corretamente, as nossas crianças. Conclui-se que após a leitura deste trabalho os pedagogos possam aprofundar na questão racial e possam trabalhar com as crianças de uma maneira lúdica, como contação de história, representação de teatro com fantoches e roda de conversas.

Palavras-chave: Racismo; Escola; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar o racismo no contexto escolar e as práticas docentes. Oportunizando um documento significativo para a prática e reflexão dos profissionais no ambiente escolar. Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho, é organizar as teorias de como trabalhar para trazer para a sala de aula uma conduta esclarecedora e riquíssima para o desenvolvimento das crianças negras ou não negras.

É por meio da palavra racismo que podemos organizar materiais reflexivos para valorização e emancipação das crianças negras. É por meio do conhecimento e estudo que conseguimos contribuir para uma prática que favoreça o conhecimento de um tema tão importante.

Estudo para o processo de reflexão na escola e, como os estudos apontam, que por ser negro já se encontra desvantagem em situações cotidianas, uma vez que o negro são os que mais vivenciam desagradáveis momentos em relações as suas características físicas.

O artigo tem como problema de pesquisa: Qual o papel dos educadores para minimizar o preconceito racial e a discriminação e a exclusão na escola? Tem como objetivo geral: Refletir sobre o papel da escola e da formação dos educadores na desconstrução do racismo, preconceito, discriminação e exclusão. E como objetivos específicos: Abordar questões relacionadas às práticas discriminatórias na escola. Estimular atitudes mais inclusivas na sala de aula.

Justifica-se mediante a importância de estudar sobre o assunto em todo país. Visando as crianças brancas que aprendem desde novas a fortalecer informações de valorização sobre seu fenótipo. No ambiente escolar, muitas vezes, isso não é muito diferente. O intuito é reunir informações e estratégias que possibilitem que a escola se torne um ambiente igualitário, pois desde pequenas as crianças já apresentam uma ideia negativa a um determinado grupo de étnico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que por meio de um levantamento da literatura, têm-se subsídios para escrever o contexto aqui apresentado. A coleta de dados se deu mediante a consulta a artigos indexados, nas bases de dados Lilacs, SciELO, PePSIC, no período de 2011 a 2021. Consulta a monografias, dissertações, teses e livros no buscador Google Acadêmico. E como descritores: educador, criança negra, discriminação, autoestima.

Na primeira seção, traduz-se, brevemente, sobre a história da escravidão até os dias atuais. Sem a intenção de aprofundar no tema, mas de trazer a historicidade de fatos que resultaram, hoje, ainda, na prática de forte discriminação que perpetua na atualidade. Sendo necessário a intervenção da Lei 10.639, para efetivar o trabalho no ambiente escolar. Uma vez que por ser tornar obrigatória, abre margem para o efetivo exercício, o que deveria já ser feito por decorrência.

Já, na segunda, utiliza-se o documento: Educação Infantil e práticas Promotoras de Igualdade racial, que traduz resumidamente como se trabalhar na escola com o tema, do qual é obrigatório, e como trazer a comunidade, pais, alunos, equipe e gestão com estratégias pedagógicas que possibilite o trabalho de reconhecimento, enaltecimento e valorização do trabalho com igualdade racial.

Diante dessa discussão, mesmo que não haja fórmulas prontas, compreendemos que o papel da escola é importante para o fortalecimento do tema, uma vez que a formação possibilita o avanço da causa.

E por fim, nas considerações finais, não há relato de fórmulas de certo ou errado, no entanto, um discurso sobre a importância de se trabalhar na educação infantil o tema sobre racismo, uma vez que já encontramos situações e atitudes de exclusão para crianças negras.

O não se reconhecer nos livros, nos corredores da escola, o não cumprimento da lei 10.369, já caracteriza a discriminação. O ambiente escolar precisa ser um local de conhecimento da cultura e oportunizar o empoderamento igualitário.

A HISTÓRIA DO BRASIL CONTRA O RACISMO

No Brasil o adiamento da libertação dos africanos traz consigo a triste marca de ter sido a última nação a abolir a escravidão. Afinal, desde que chegaram os portugueses no Brasil e tornou a subordinação de negros e índios, o que não dava direito a vivenciarem sua própria cultura.

Mas até hoje podemos ver que precisamos lutar por uma democracia. Trazemos um histórico muito polêmico e complexo. De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), a partir do século XVI, desembarcaram no Brasil os negros, dos quais foram distribuídos em regiões, em sua grande maioria, Sudeste e Nordeste.

Mesmo até 1988, ano do qual foi abolido formalmente a escravidão, por meio da Lei Áurea, tempo do qual o racismo era, descaradamente, feito por regime escravocrata. Apesar de o tempo ter passado, trazer para os dias atuais, nos traz a dinâmica ainda muito forte de discriminação, da qual perdura há séculos.

Aponta Silva (2011), o racismo é caracterizado com a discriminação de uma pessoa, do qual é baseado nas características fenotípicas, quando se justifica se superior a outra raça. Não há fundamentos científicos que justifiquem o racismo.

No Brasil, essa discriminação se sustentava na ideia do menor desenvolvimento do país era caracterizado da miscigenação. Sendo assim, quanto mais segura a cor da pele, mais sofre o racismo, sendo uma pessoa parda, que não possui traços mais marcados, sofrerá preconceito menor.

Desde a Constituição de 1988, o Brasil traz uma preocupação com o tema racial na educação escolar. Saliente de perceber que por obediência ao princípio de autonomia didática.

A constituição Federal detalha que o currículo escolar previa três conteúdos obrigatórios, sendo eles: Língua portuguesa, Contribuição de diferentes culturas e etnias para o formação do povo brasileiro e Educação Ambiental.

Uma pequena síntese de providências a serem tomadas para evitar a sujeição das crianças ao desrespeito, ao preconceito, discriminação e tratamento vexatório. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de Dezembro de 1986, institui que o Brasil levará contribuições das diferentes culturas na formação do brasileiro, especialmente da africana, europeia e indígena.

Por fim, vale mencionar que há a existência de normas constitucionais que prescrevem textos para a valorização da diversidade da identidade de diferentes grupos da nossa sociedade e ética. Oriundas desse preceito em 2003 o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a lei:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, Lei 10.639).

É por meio da Lei, que determina que todas as etapas da educação façam o trabalho de valorizar a cultura Afro, já desde a Educação Infantil, como aponta Silva (2011).

Essa valorização não pode ser definida com o intuito de “folclorizar” a data, 20 de Novembro, afim de que seja trabalhado para não formar cidadãos preconceituosos, uma vez que não se nasce racista, torna-se. Sendo assim, tornando uma sociedade justa e envolvida com a questão.

A lei traz a importância da valorização da igualdade racial é de extrema responsabilidade na educação infantil. Precisa-se ter uma intervenção qualificada e significativa, de não ignorar a desvalorização de raças, trazendo a identidade da criança de valorização.

Um importante processo de construir o enaltecimento de histórias negras. Essa reflexão parte da ideia da proposta de inclusão das manifestações nos espaços educacionais, bem como atividades permanentes, projetos, relações com a família e crianças, servindo e alimentando a riqueza que essa cultura traz. E a escola corresponde a um espaço de cultura.

Para Cavalleiro (2001), a reflexão desse tema é imprescindível para entendermos que encontramos discriminação no ambiente escolar, e o objetivo não é criar um falatório de discriminação, mas dar entendimento que o não expressar as diversas formas da cultura africana, tradições e filosofias de vida, repercutem no próprio racismo.

E se desejamos uma sociedade que seja de justiça, devemos transformar a escola como um local de respeito e de equidade a todos. Afinal, os negros trouxeram suas matrizes culturais muito fortes, das quais, formaram o povo Brasileiro. Influências essas nas origens, brincadeiras, na comida, vestimentas, festas, artes visuais etc. No entanto, sabemos o quanto essa forte cultura não apresenta o mesmo peso da cultura europeia. E o quanto não consideradas inferiores. A grande importância desse rico patrimônio cultural precisa ser considerada e incluída nos trabalhos da Educação Infantil diariamente.

Como aponta Cavalleiro (2014), falar na faixa etária de 0 a 6 anos, estudos apontam, que na educação infantil, já envolve situações discriminatórias entre as próprias crianças e famílias. Prova essa que precisa-se ter uma intervenção e um olhar muito cuidadoso por parte dos profissionais na escola, em um todo, como aponta a Revista Avisa Lá. Essa idade é fundamental no desenvolvimento humano. E para Feldman (2014) é nesta idade que ocorre a socialização do indivíduo.

Em sala de aula precisamos criar o hábito de usar questionamentos para conseguirmos ter um olhar diferenciado com questões que são despercebidas. A importância da intervenção dos professores e equipe na escola que favoreça o desenvolvimento pleno de todos envolvidos.

Sendo assim, podemos presenciar situações discriminatórias, e que não ocorra nenhuma intervenção por parte dos profissionais, talvez porque não saibam lidar e preferem o silêncio, ou porque podem vir a compactuar com as ideias de preconceito.

Esse silêncio tem permitido que seja transferida para a criança a superioridade branca nas práticas escolares. Termos usados como “moreninho” recorrem com frequência em vários ambientes. Uma vez que já configura como discriminatória. É uma situação que apresenta dificuldade por parte de alguns profissionais, com a tentativa de amenizar a condição de ser negro, acrescenta Rosemberg (2003).

O silenciar-se não oculta o problema, ao contrário, potencializa a divisão e de raças. É necessário o respeito mútuo, a vez de falar sem medo, preconceito ou receio, aponta Amaral (2018). Que, futuramente, vai repercutir no silêncio da criança, gerando dor e sofrimento. Impedindo que, muitas vezes, até adulta se cale na dor.

Tanto em escolas públicas como privadas, a temática racial, muitas vezes, aparece como forma pejorativa. Desse modo, é de sua importância, que entendamos que o silêncio é e reforça a prática de não legitimar a discriminação.

Esse silêncio, como aponta Silva (2011), torna-se implícito, pelo simples fato, de um livro, no ambiente escolar, não apresentarem personagens negros, tão pouco, não fazerem nenhuma menção, tornando assim, um racismo camuflado. O olhar da escola precisa ser voltado para uma prática que abrange a todos, afinal, o silenciar já é uma forma de se omitir com a causa. Incentivar e trabalhar a auto estima da criança se faz necessário.

E ao trabalhar a auto estima da criança negra é inegável que conhecemos a história do sujeito, pois caso contrário, iremos cooperar com o enfraquecimento da causa. E é na escola que os trabalhos precisam ressaltar a importância do patrimônio, uma vez que o coletivo fará força para atingir a comunidade e o aluno.

A discriminação acontece muito cedo, ao contrário que muitos pensam. Crianças percebem as diferenças sim, tanto fisicamente, como a cor de pele e do cabelo.

E questionamentos, como: Por que meu cabelo é assim? Porque minha pele é nessa cor e não do jeito da amiga? Perguntas essas que se tornam frequentes assim que começam a ter contato com outras crianças. Se ela recebe mensagens positivas para suas potencialidades, aprenderá a se sentir bem consigo mesma, com relação ao seu corpo, rosto e cabelos, acaba por se aceitar.

Trazer a realidade para identificação. Devemos valorizá-las sempre, não é só cumprir a lei, mas enraizar a identificação das diferenças, valorização e emancipação da criança para uma convivência saudável, como relata Cavalleiro (2014).

UMA HISTÓRIA DE RESPEITO E VALORIZAÇÃO ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Referências curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseadas em material documental.

Diante tais documentos e pesquisas, podemos perceber que não há fórmulas prontas, mas iremos apontar como podemos fazer e melhorar o que já é feito e enfatizar a importância do estudo de documentos oficiais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEIS), entre outros. A formação se faz necessária para embasamento e fortalecimento das práticas pedagógicas na construção da identidade. Como conduzir um trabalho significativo sobre o tema.

O professor precisa se aprofundar na causa, pois se eu não reconheço, não ajo com legitimidade de importância. Primeiro é o formar o profissional com um olhar sensível para transpor aquilo que precisa ser trabalhado. Esse compromisso precisa ser igualitário e norteador para construção de práticas.

Nesta pesquisa foram analisados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Referências curriculares da educação infantil, Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial e outros trabalhos, os livros de Cavalleiro (2001 e 2014), e trabalhos científicos que visam contribuir para uma breve análise e reflexão da temática neste artigo. Essa pesquisa de autores e documentos são pesquisas bibliográficas, baseadas em material documental.

Por conclusivo, o DCNEIs (2009), traz o que é necessário incluir no pedagógico para as práticas igualitárias raciais. O trabalho do Referenciais curriculares da Educação Infantil (RCNEIs) compilam, não com tanta clareza nas relações das crianças negras, mas indicam uma diversidade de dimensão e importância para um trabalho com os anos iniciais, que traz a importância de trabalhar com a formação social e pessoal, socialização, identidade e acesso ao conhecimento nas faixas etárias. Sendo assim, cabe o profissional ter um olhar de inclusão e igualdade e que não promovam mais a discriminação racial.

E na etapa de 0 a 6 anos são articulados a relevância de um projeto de transformar o olhar das práticas educacionais com a família também. A gestão como suporte na organização de ações e planejamentos constantes de organização, assim como necessário.

A parte docente é um instrumento muito vivo e responsável na prática do projeto. O trabalho precisa ser norteador para que se trabalhe o ano inteiro, não somente na semana do dia 20 de Novembro. Sendo assim, a ideia é que se trabalhe neste dia a reunião de todos os trabalhos realizados. Com duração de semestres e incorporados na rotina da instituição, pondera Amaral (2018).

A parte de gestão precisa fazer uma análise dos documentos que estão sendo trabalhados e pesquisados na unidade com o tema. Como está o espaço físico, que materiais são expostos afim de exposição.

Criar espaços de formação é de extrema relevância. Trocas de ideias sobre a prática, estudos sobre a temática, planejamento da rotina e traços que vão ser direcionados, pautam o projeto. A gestão deve proporcionar a tematização da prática, palestras, passeios a ONGS, espaços culturais e museus, filmes e acesso a livros para formação e fortalecimento do trabalho.

O trabalho educativo precisa elucidar o desenvolvimento integral e intencional planejado, de maneira que todas as crianças

tenham acesso à variedade de experiências. O ambiente educativo que tem como objetivo a educação igualitária não é um processo para somente um professor. É um trabalho minucioso que deve partir da Secretaria da Educação dos Municípios, equipes técnicas, gestão das unidades escolares (Diretor/ coordenador), equipe de apoio, professores, família e comunidade.

É o objetivo de união com um fim comum para a transformação de mudança de atitudes, com o trabalho de conceitos para combater a desigualdade que precisa ser implantada desde a creche. E a família precisa fazer parte dessa mudança. A escola não deve ser inimiga do seio familiar, ambas desempenham profunda importância.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), traz um compilado de sugestões para que o ambiente escolar torne-se junto com a comunidade esta prática. A comunidade também precisa estar ligada nessa temática e projeto, pois não podemos criar a imagem de uma família ideal, mas valorizar e instigar esse processo em famílias homogêneas e com construções diferenciadas. O trabalho com a diversidade possibilita um leque de horizontes para se trabalhar.

Assumir esse compromisso de acolher a diversidade sem um olhar estereotipado, implica na adesão de todos. Trazer a comunidade para esse momento é oportunidade de ampliar um vasto repertório de fontes e riquezas de relatos para o material a ser desenvolvido.

Considerar essa família como instituição plural e de diferentes composições, já traz à tona sentimentos e necessidades de conhecimento cultural integrante ao processo. Manter canais de fácil atendimento, enriquece o significado da palavra grupo. No momento da matrícula já podemos iniciar, momento de apresentação da unidade, oportunizar momentos acolhedores de entrada e saída. Organização de reuniões e palestras para discussão dos temas, trazer a família para construção do PPP (Projeto Político

Pedagógico), incluir sempre a participação dos familiares na construção das atividades enviadas para casa, entre outros. Essa união só resulta na junção do trabalho entre família e instituição.

Sair do ambiente escolar traz a oportunidade de criar outras visões, como aponta o Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012). Passeios para museus físicos e virtuais, ONGS, bibliotecas, entre outros. Traz à tona a ampliação de conhecimentos, ao qual vai enriquecer as instituições escolares. Precisa ser um verdadeiro compromisso para reconhecer a herança dos povos Africanos e sua cultura de formação no Brasil.

Temos como exemplo o uso do espelho, pois é utilizando o corpo e sua autoimagem, acaba por ligar a comunicação de reconhecimento. A consciência do próprio corpo identifica a imagem que se reflete. É trazer a importância para as características corporais, tratar a criança como única e valorizá-la, trazem fontes inestimáveis de imagem positiva. E, nessa atividade simples, mas muito rica, carrega a interação do aluno perceber sua cor de pele, o do outro, as variações de tons. Nesse momento se faz forte a mediação do professor, pois será através dele, que observará conflitos por questões raciais, afim de combater positivamente as diferenças.

Trazer esse trabalho com a valorização vai beneficiar não somente a criança negra, mas como um todo, uma vez que irá ressignificar para um trabalho benéfico para o mundo. Aponta Cavalleiro (2014), um tema muito vasto e de forma que um educador pode, de forma criativa e inovadora, promover elementos para práticas bem sucedidas para promoção da igualdade.

O ambiente muito compreende como vai ser compor esse trabalho. Uma vez que nenhum ambiente é neutro, ele carrega um valor, e trazer esse local para próximo a esse projeto, oportuniza não somente o ambiente, mas as relações que ali habitam, mas envolver com músicas, imagens, brinquedos etc.

Organizar o espaço de modo que as crianças possam expor sua autoimagem, suas habilidades e curiosidades. Uma decoração reluzente da valorização racial. Ao fim de construir uma sociedade mais forte e coesa para todos serem tratados de forma igualitária e digna.

O Documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), relata que o trabalho ultrapassa de desenhos impressos em que a professora pinta um modelo para que todos sigam, com imagens de origem europeia.

Esse momento precisa ser de prestígio da arte africana, livros com a relatem o tema, obras artística com pintores negros, fotos da família e das próprias crianças negras em lugares de destaque, assim como desenhos dos mesmos, bonecos e bonecas negras, tecidos com padronagem africanas, rodas de conversas, ateliês, modelagem, brincadeiras, instrumentos musicais no alcance das crianças, como, Dvds e Cds com marca da cultura Afro-africana.

O espaço deve ser feito em individual e coletivamente, definidos em agrupamentos com brincadeiras diversificadas. Precisa ser um acervo que faça envolver a comunidade como um todo.

E, por meio da brincadeira de faz de conta, devemos conduzir falas e reconhecimentos que valorizem o contato com diferentes papéis. Outra parte significativa, é a música. Grande herança trazida pelos povos Africanos, tais como: Frevo, Maracatu, Capoeira, Samba, Umbigada, Lambada etc. Mesmo que não sejam somente originais aos negros, fazem parte de um patrimônio.

Estar na Educação infantil é estar em contato com a música e danças. Esse repertório precisa ser diversificado, composto por diferentes repertórios, sendo eles: Asiáticos, Africanos, Indígenas, Europeus, entre outros. Lembrando que não, necessariamente, ao universo infantil, mas com elementos diversificados.

Por isso, é tão importante a convivência escolar, aponta Cavaleiro (2001). Essa experiência vai ampliar a socialização da criança, da mesma idade, e o contato com outros grupos.

Oportunizar mais materiais da cultura negra. Enaltecer a beleza e traços. Musicalização de cantos regionais, rever espaços oferecidos, imagens, trabalho conjunto com a gestão com projetos de igualdade racial.

A desvalorização das heranças culturais causam impacto no desenvolvimento de um equilíbrio emocional para o aprendizado. Lidamos ainda com uma cultura de eurocentrismo. Essa visão eurocêntrica, segundo Amaral (2018), estabelece a visão do mundo que um grupo é criado e formado como o centro de tudo. Crescemos numa sociedade que achou “normal” que cantores, artistas, médicos, entre outros, fossem brancos. Não questionamos por longos anos o direito da diversidade, situações que de tão rotineiras, tornaram-se “naturais”.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2006) a partir de resultados verificou-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. E entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras, que é o baixo desempenho escolar em relação às crianças brancas.

Esses resultados viabilizam as dificuldades que os alunos e alunas negras enfrentam, é permitido a eles adentrar os espaços escolares, mas a permanência é outra história apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

Para Lino (2006) muito se tem discutido sobre a importância da escola como formadora não só de saberes como também, sociais e culturas e aos poucos os educadores vêm se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação cultura e relações raciais.

Nada melhor que o conhecimento histórico da constituição da nossa sociedade para nos fazer compreender que o povo brasileiro é uma construção que perpassa por diversos

caminhos, sendo um deles o mais importante a miscigenação de raças, povos e etnias.

Itani (2006) afirma que o preconceito faz parte do nosso cotidiano e frequentemente nos confrontamos com atitudes preconceituosas seja em atos, gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. Trabalhar com essa questão ou mesmo com a intolerância não está dentre as tarefas mais fáceis do professor, mas não são questões novas. Há muito a sociedade vem lutando para manter as escolas um pouco resguardadas.

De acordo com Aquino (2006) a ética na escola acontece quando os valores no conteúdo e no exercício no ato de educar são valores humanos. O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências, é comum a comunidade escolar envolver-se com práticas discriminatória segregando os diferentes da sociedade com ofensas verbais e físicas.

Gomes (2006) salienta: Que para curar a doença racismo: Não basta dizer apenas que o racismo é um problema social que foi assim, sendo alimentado com o passar do tempo em nossa história. Baseado na ideia de que certas diferenças representavam desigualdade, ou seja, que alguns grupos portadores de certas características eram mais humanos, moral e intelectualmente superiores em relação a outros, foi gerando concepções que garantiam privilégios a algumas, enquanto a outras eram negados direitos mínimos inclusive através proibições legais.

A lei proíbe o racismo, mas o que precisamos considerar é que as ideias que fundamentaram a desigualdade não foram abolidas na estrutura do nosso pensamento ao modificarmos a lei. Precisamos desconstruir aquelas antigas ideias que sustentam as práticas racistas e que talvez por estarmos tão habituados muitas vezes não percebemos. Despertar o nosso olhar para elas e para a necessidade de sua desconstrução.

Considerando, os autores elencados acima, constata que diante ao racismo, os autores acreditam que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas antirracista como a criação de políticas internas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto primordial deste estudo é mostrar que estudos comprovam a importância do trabalhar no ambiente escolar contra o racismo, especialmente, na educação infantil, uma vez que já na primeira infância a criança precisa se reconhecer na escola. Esse é um tema apaixonante e é um direito de todos. Trabalhar com esse tema precisa sair somente do dia comemorado em 20 de novembro. O trabalho dentro do ambiente escolar precisa ser durante o ano e, no dia 20 de novembro, ser discutido entre alunos e professores como foi o trabalho do ano inteiro.

Trabalhar contra o racismo na educação infantil precisa ser apresentado de forma que a criança se sinta representada no ambiente, oferecer um trabalho de encorajar e oportunizar o contato com músicas africanas, leituras com o tema, obras de arte com pintores e pinturas que o negro em fique em local de prestígio, vestimentas com o tema, fotos de crianças negras e suas famílias, afim de transpor e equiparar com o ensino que é tão europeizado.

Quando apresentamos ao aluno esse material, oportunizamos o empoderamento, o vivenciar, o sentir, de forma mais abrangente, é questão de sentir parte da identidade no próprio ambiente. Não é cumprir o calendário, mas marcar um contexto significativo na identidade de todos. Desenvolver atividades que eduquem a criança como um todo a valorizar a diversidade e comprometer a igualdade.

O ambiente escolar precisa promover o contato facilitará auxiliando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico. Não podemos só desenvolver uma, mas todas, uma vez que estão interligadas, o influenciara o contato sentimental, pensamento, movimentação etc.

Diante desse trabalho, cabe à equipe oportunizar esse contato de diferentes culturas e estilo, a fim de desenvolver a valorização como um todo. Trazer o aluno que pertence ao ambiente. E como parte desse processo, a família também precisa fazer parte desse momento, pois ela participa da transformação de pensamento e de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. A escola e a construção da identidade na diversidade. *In: Educação como prática da diferença*. Tradução: Paulo Ottoni. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2006.p.41-63
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e identidade étnico-racial**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ALMEIDA, Djamila Ribeiro Silvio. **Racismo estrutural**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AQUINO, Júlio Groppa. Ética na escola: diferença que faz a diferença. *In: Diferenças e preconceito na escola*. Tradução: não encontrado. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.p.135-151
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Revista Interface: comunicação, saúde, educação**, v.1, p.181-182, ago.1997 APUD
- CARVALHO, Sílvia Pereira/coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial** /-- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2014. Ed. 6. 1 reimpressão.
- _____. **Racismo e antirracismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo, Selo Negro, 2001. Ed. 3
- FELDMAN, Martorell Papalia. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. São Paulo, Artmed, 2014. Ed. 13.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Ana Paula Pereira. Respondendo a pergunta de professores da rede pública sobre a questão racial. *In: Educação como prática da diferença*. Tradução: Paulo Ottoni. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2006.p.123-142.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Editora 34. Fundação de apoio à universidade de São Paulo. 2 Ed. 1999.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. *In: Diferença e preconceito na sala de aula*. Tradução: não encontrado. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.p.119-134
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre raciais no Brasil**. Tempo Social, revista de Sociologia da USP, v.19, n.1, p.27-308, nov.2006 APUD
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003 . Acesso em: 19 jun. 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=iso>..<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>.
- SANTOS. Marinalva, Dias dos. **A literatura e o tema da negritude em sala de aula**. Vol 1. Londrina, 2014. Acesso em: 17 jun 2022. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_artigo_marinalva_dias_dos_santos.pdf,
- SILVA, Flávia Carolina da. **Racismo implícito: Um olhar para a educação infantil**. PUC, Curitiba, 2011.

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO

Bacharel em Direito pela FEMA - 2014; Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania - Faculdade IBRA 2024.

POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA



RESUMO: O presente artigo trata-se de um estudo sobre Justiça Restaurativa. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se buscam informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está a busca de maiores informações sobre o tema. O objetivo principal do artigo é verificar como a Justiça Restaurativa pode auxiliar através de um canal de comunicação, uma penalidade a qual pode ser definida entre as partes envolvidas no conflito.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Comunicação; Conflito.

INTRODUÇÃO

A justiça penal possui como objetivo a defesa da sociedade contra a violência gerada por conflitos, a mesma na dimensão política deve criar mecanismos que garantam e protejam os direitos fundamentais e a dignidade humana dos cidadãos contra a arbitrariedade do Estado.

No entanto, ao escolher adotar o paradigma da punição, utilizando a pena privativa de liberdade como única resposta, vem gerando insatisfação social, pois o detento não consegue posteriormente atingir a ressocialização, o que reflete nos altos índices de incidências.

A Justiça Restaurativa emerge do sistema de justiça criminal, a partir da formulação de críticas feitas pela vitimologia, a qual visa entender os interesses das vítimas, figura a qual encontra-se esquecida no processo penal moderno.

O atual direito penal esqueceu as vítimas, negligenciando os danos a elas causados, bem como a necessidade de reparação.

A Justiça Restaurativa foca na construção de um modelo concreto de política criminal que foque nas necessidades da vítima, criando possibilidades de reparação.

O crime se constitui por natureza, um conflito entre indivíduos, o qual resulta em danos à vítima, à comunidade e ao próprio autor, no ordenamento jurídico esse aspecto é “resolvido” com a punição, que seria a privação de liberdade.

Isso sem levar em conta os reais danos causados à vítima, a Justiça Restaurativa visa através de uma caixa de diálogo, com a assessoria de um mediador a resolução de tal conflito, onde todos serão beneficiados.

O presente estudo fará uma revisão bibliográfica de importantes textos, com a finalidade de apresentar a Justiça Restaurativa com suas principais respostas e delineamentos.

POLÍTICA CRIMINAL E JUSTIÇA RESTAURATIVA

Atualmente o sistema prisional brasileiro encontra-se em crise, onde não consegue resolver os conflitos e em muitas vezes acaba os agravando.

O sistema processual brasileiro foi diz que as garantias violadas correspondem a uma ideia de justiça para o senso comum, onde as unidades prisionais são consideradas como a única resposta possível, que o sistema pode dar à sociedade.

O sistema penal atual é exclusivamente punitivo-retributivo, que vem demonstrando sua ineficiência para a ressocialização do detento, o que vem se revelando insatisfatório.

Cabe ressaltar que as garantias e direitos fundamentais dos detentos são desrespeitados durante a execução da pena, o que vem gerando debates acerca da aplicação de práticas alternativas de pacificação social.

O modelo de justiça retributivo possui efeitos maléficos para a sociedade, pois fomenta a cultura da vingança que acaba alimentando o comportamento hostil da sociedade e seu resultado é apenas a segregação.

A sociedade busca penas mais severas como uma única forma de compensação, tal situação acaba promovendo a sensação de medo e insegurança, o que a pena privativa de liberdade jamais conseguirá reduzir.

A justiça penal, manifestação única do poder punitivo, organiza-se a partir de uma exigência: garantir uma coexistência pacífica entre os membros da sociedade, controlando os impulsos de vingança privada e racionalizando a resposta aos fatos considerados criminosos (SICA, 2007).

O contraponto estabelecido entre Justiça Restaurativa e o modelo de Justiça Retributiva, é de que na medida em que aquela propõe a retomada do protagonismo através das partes envolvidas no evento danoso.

Dando voz e poder no processo de construção para um acordo que recomponha o tecido social lesionado, existe um efeito de ruptura com a racionalidade do poder punitivo horizontalizando a relação como um meio para que a vítima seja acolhida e o ofensor responsabilizado.

A justiça Restaurativa surge como uma alternativa ao modelo retributivo, trazendo uma nova maneira de enxergar o crime e a justiça, na década de 1990 ganhou força como uma alternativa à Justiça Retributiva.

Para a Justiça Restaurativa o crime deixa de ser considerado como violação contra sociedade e Estado e passa a representar uma violação dos relacionamentos, focado nas pessoas envolvidas e na comunidade.

A Justiça Retributiva postula que a dor é o elemento capaz de acertar as contas, mas na prática ela vem se mostrando contraproducente, tanto para vítima quanto para o ofensor. Por outro lado, a teoria da Justiça Restaurativa sustenta que o único elemento apto para realmente acertar as contas é a conjugação do reconhecimento dos danos sofridos pela vítima e suas necessidades ao esforço ativo para estimular o ofensor a assumir a responsabilidade, corrigir os males e tratar as causas daquele comportamento (ZEHR, 2012, p. 72).

A Justiça Restaurativa concentra-se na comunidade e nas dimensões sociais, ela define o Estado como vítima, o comportamento danoso como uma violação da lei penal e considera irrelevante o relacionamento entre vítima e ofensor.

Na lente restaurativa as pessoas são identificadas como vítimas e reconhece-se a centralidade das dimensões interpessoais, os crimes são definidos como danos pessoais e com relacionamentos interpessoais.

A Justiça Restaurativa surge como um modelo mais humanizado, o qual retira do Estado e devolve a vítima e a sociedade o controle e a resolução para o conflito delitivo, o que aproxima as partes envolvidas e afetadas pelo delito.

Nesse novo modelo se afasta a possibilidade de condenação à pena privada de liberdade, se afirmam as vantagens para reintegração do agente ofensor e invoca-se a satisfação das reais necessidades das vítimas, apresentando assim soluções mais pacificadoras para a comunidade.

A punição irracional, o castigo e a violência punitiva, enquanto características principais da reação penal, apenas difundem nos cidadãos o ideal de sofrimento como dado essencial da justiça e avolumam a própria violência que os oprime [...] Em outras palavras, a justiça penal deve dispor da mínima força e sempre que possível prescindir do recurso à violência legal, reconhecendo que o conflito, o desvio às regras de convivência, são constantes impossíveis de eliminar (SICA, 2007, p.5).

Embora já haja duas décadas de experiências e debates quanto à Justiça Restaurativa, as mesmas ainda não mostram-se suficientes para definir conceitos e objetivos desse modelo o qual direciona-se à conciliação e reconciliação entre as partes envolvidas.

Os programas de Justiça Restaurativa diferem-se da justiça tradicional, tendo em vista que possibilitam a participação no processo, através do envolvimento ativo em projetos de micro-justiça, administradores, ou como testemunhas participativas funcionam para dar mais poder aos cidadãos e comunidades menos privilegiadas.

No sistema retributivo, o que importa é que o infrator suporte sua punição, já para a Justiça Restaurativa o importante é que ele busque restaurar ativamente a relação social a qual foi quebrada.

Para que isso seja possível os procedimentos restaurativos devem considerar a condição vivida pelo infrator e os problemas que antecederam a sua atitude.

Em paralelo aos esforços que o infrator precisará fazer para que possa reparar sua infração, caberá também à sociedade lhe oferecer condições adequadas a fim de que ele possa superar seus limites tais como, déficit educacional ou moral ou condições de abandono ou pobreza.

A Justiça Restaurativa busca dinamizar uma preocupante realidade penal: a criminalização dos pobres e marginalizados para o preenchimento do sistema prisional, a fim de reduzir o lugar em destaque internacional de encarceramentos.

Mais do que uma teoria ainda em formação, a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas em busca de uma teoria. Sob a denominação de justiça restaurativa (restorative justice, giustizia riparativa, justice réparatrice, justicia restauradora, etc.) projeta-se a proposta de promover entre os verdadeiros protagonistas do conflito traduzido em um preceito penal (crime), iniciativas de solidariedade, de diálogo e, contextualmente, programas de reconciliação. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado pelo crime pode ser considerada como prática restaurativa (SICA, 2007, p. 10).

O modelo restaurativo aparece como uma alternativa possível ao Sistema Penal Prisional, o qual a crise levou à elaboração de um novo paradigma de justiça criminal, o qual se baseia na mediação penal, com a finalidade de resolver efetivamente os conflitos e por consequência contemplar os princípios do Estado Democrático de Direito.

A Justiça Restaurativa está ainda em construção, por não se tratar de um conceito fechado, ela se revela por todo o mundo, por meio de várias práticas como a conferência da família, mediação entre vítimas e ofensor e o círculo restaurativo.

Os teóricos da Justiça Restaurativa enfatizam que mais importante que a metodologia que se utiliza é o respeito aos princípios e valores da Justiça Restaurativa, os quais funcionam como um termômetro do grau de restauração que a prática pode oferecer.

Esse novo modelo foi fruto do movimento que podemos denominar de “acordar criminal”, por meio do qual uma parcela dos estudiosos, que se debruçam sobre a questão criminal, verificou a necessidade de transcender as críticas ao sistema e buscar um modelo complementar, novo, que altere a racionalidade de conceber e pensar o sistema. Sem dúvidas, essa mudança adveio com a crise, com a quebra das promessas que o paradigma de punir não podia – ou nunca pode – cumprir (LUZ, 2012, p. 102).

A Justiça Restaurativa propõe uma nova visão, um repensar sobre o conflito, chamando as partes interessadas ao diálogo, para que a partir dele surja uma solução, que considere as inúmeras implicações sociais do evento danoso.

As metodologias restaurativas podem vir a servir de ponte para propiciar um melhor acolhimento do apenado, egresso do sistema penal, em sua comunidade, tudo que é imprescindível para a iniciativa de reinserção social.

A Justiça Restaurativa apresenta uma estrutura conceitual substancialmente distinta da chamada Justiça Tradicional ou Justiça Retributiva. A Justiça Restaurativa enfatiza a importância de se elevar o papel das vítimas e membros da comunidade ao mesmo tempo em que os ofensores (réus, acusados, indiciados ou autores do fato) são efetivamente responsabilizados perante as pessoas que foram vitimizadas, restaurando as perdas materiais e morais das vítimas e providenciando uma gama de oportunidades para diálogo, negociação e resolução de questões (AZEVEDO, 2005, p. 6).

A Justiça Restaurativa não defende a eliminação do sistema prisional, mas sim sua remodelação, com a finalidade de que o Direito Penal possa ser de fato, um instrumento que promova a pacificação social e assim garantir a proteção da dignidade da pessoa humana.

Ela utiliza-se de dois aspectos centrais, o primeiro é a mudança no procedimento de lidar com o crime, para que o processo penal não promova a estigmatização e a exclusão, mas sim, para que seja um instrumento de inclusão.

O segundo refere-se à alteração dos valores que fundamentam o sistema prisional, para que ele não seja conduzido pelo desejo de vingança e retribuição do mal, mas sim por uma reconciliação e reparação

Essa construção preza pelo empoderamento, possibilitando que a justiça seja sentida por ambas as partes, contrário ao que ocorre no modelo retributivo, onde o caso é conduzido e decidido por terceiros.

Enquanto os envolvidos, em especial a vítima, são excluídos de todo o processo de decisão, ou seja, a Justiça Restaurativa opta por procedimentos que tornem a Justiça uma experiência vivida por todos aqueles que estão envolvidos no conflito.

O crime é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade, cumprindo, por isso, à Justiça identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa violação e do trauma causado e que deve ser restaurado. Incumbe, assim, à Justiça oportunizar e encorajar as pessoas envolvidas a dialogarem e a chegarem a um acordo, como sujeitos centrais do processo, sendo ela, a Justiça, avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual e socialmente terapêutico seja alcançado (ZEHR, 2018, p.171).

A Justiça Restaurativa se mostra como um modelo pautado, sobretudo na ética da alteridade, ou seja, não visa a simples punição do ofensor.

Através de um procedimento dialógico, pretende-se alcançar soluções substantivamente mais justas do que as proporcionadas pelo modelo tradicional, sempre em atenção à singularidade e complexidade humana.

Os discursos referentes ao combate aos crimes têm servido como alibi para estimular a exclusão social e a violação dos direitos humanos de uma classe social pré-determinada, seja por ação ou por omissão do Estado.

Inúmeros estudos ocupam-se em analisar a pobreza tentando em muitos casos a vincular ao cometimento de atos ilícitos, no entanto não buscam estruturas e dinâmicas para a resolução do problema.

De outro lado podemos ver a legislação penal de emergência que representa a crise do sistema penal, causada em grande parte pela política equivocada em fundamentar o sistema sobre tendência autoritária, expansiva e demagógica.

A justiça restaurativa é uma luz no fim do túnel da angústia de nosso tempo, tanto diante da ineficácia do sistema de justiça criminal como a ameaça de modelos de desconstrução dos direitos humanos, como a tolerância zero e representa, também, a renovação da esperança. E promoverá a democracia participativa na área de Justiça Criminal, uma vez que a vítima, o infrator e a comunidade se apropriam de significativa parte do processo decisório, na busca compartilhada de cura e transformação, mediante uma recontextualização construtiva do conflito, numa vivência restauradora (SLAKMON, 2005, p.15).

A falta de eficiência do sistema penal e carcerário vem gerando discursos a favor do endurecimento das leis juntamente a outras estratégias menos ofensivas à dignidade humana, muito embora esta já esteja prevista na Lei de Execução Penal (LEP).

O modelo restaurativo afasta a possibilidade de uma condenação à pena de prisão, afirmando as vantagens para reintegração do agente ofensor e invoca a satisfação das necessidades das vítimas, apresentando ainda soluções mais pacificadoras para a comunidade.

No entanto, as experiências e debates utilizados há duas décadas não foram suficientes para definir o conceito e objetivos desse modelo direcionado à conciliação e reconciliação entre as partes envolvidas.

A Justiça Restaurativa apresenta-se como um sistema de práticas utilizadas com escopo de prevenir conflitos ou atenuar as consequências decorrentes de conflitos interpessoais, utilizando o diálogo e o planejamento como a melhor forma de reparar os danos advindos do desencontro conflituoso.

O que a Justiça Restaurativa oferece não só uma nova prática de justiça, mas um olhar diferente de crime e um novo objetivo para justiça: o crime é visto como uma fonte de prejuízo que deve ser reparado. Além disso, o dano essencial do crime é a perda de confiança, tanto ao nível interpessoal e social. O que as vítimas e as comunidades precisam é ter sua confiança restaurada. A obrigação fundamental do delinquente é mostrar que eles são confiáveis. O objetivo da justiça deve ser incentivar este processo. O objetivo primordial da justiça, então, deveria ser o restabelecimento da confiança. A tentativa de conseguir isso em ambos os níveis pessoal e social pode fornecer um guarda-chuva unificador para a nossa resposta ao crime. Ao invés de substituir outros, os objetivos mais tradicionais, que se tornaria a principal consideração na sentença, oferecendo razões e limites para a aplicação de metas, como a incapacitação e punição (ZEHR, 2018, p. 90).

Existe mais de uma concepção conceitual da Justiça Restaurativa, tal movimento é recente no mundo e principalmente no Brasil, se tratando de um novo paradigma, esse conceito ainda é inconcluso, que só pode ser captado em seu movimento ainda emergente.

Os Princípios Básicos encontram-se na Resolução 2002/12 do Conselho Social e Econômico da ONU e são referência internacional no âmbito da regulamentação da justiça restaurativa e suas práticas. Tais princípios visam orientar sua utilização em casos criminais e pretendem delinear aspectos relativos à sua definição, uso, operação e desenvolvimento contínuo dos programas e dos facilitadores, a fim de abordar limitações e finalidades dos processos e resultados restaurativos. Estes princípios não ambicionam indicar como os países devem proceder à institucionalização da justiça restaurativa, apenas apresentam um guia para os Estados que queiram implementá-la (PALLAMOLLA, 2009, p.87).

Tal movimento é compreendido então como uma forma de justiça voltada para a reparação do dano causado pelo delito, ou seja, busca-se a reparação da vítima e a reintegração do ofensor a sua comunidade, a qual participa do processo restaurativo com a finalidade de contribuir na formulação e cumprimento de acordo restaurativo, bem como desenvolver sua capacidade de resolução dos próprios conflitos.

Dessa forma visualiza-se que o delito ultrapasse a esfera do ofensor e vítima, afetando toda a comunidade, assim além de reparar o dano gerado à vítima, o defensor deverá reconhecer sua responsabilidade diante do ato.

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime. Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator (SLAKMON, 2005, p. 86).

Cabe ressaltar que existe a possibilidade, de que, quando a vítima não desejar participar do processo decisivo, o próprio Estado poderá estabelecer uma reparação à vítima de uma maneira alternativa à pena de multa e cárcere.

Tudo ocorre de uma maneira extremamente democrática, na qual todos falam e escutam com respeito e de forma equilibrada, proporcionadas pela formatação

do processo, pelos valores da justiça restaurativa, e principalmente pela atuação do mediador ou facilitador.

Com esse processo a vítima tem a oportunidade de expressar sua experiência, relatando os danos que lhe foi causado, bem como o ofensor pode tomar consciência das consequências de seus atos e escolher algo para reparar seu dano, sendo assim, os dois juntos chegaram à um acordo o qual deverá ser razoável e respeitar os direitos humanos.

Mais do que uma teoria ainda em formação, a justiça restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas em busca de uma teoria. Sob a denominação de justiça restaurativa (*restorative justice*, *giustizia riparativa*, *justice réparatrice*, *justicia restauradora*, etc.) projeta-se a proposta de promover entre os verdadeiros protagonistas do conflito traduzido em um preceito penal (crime), iniciativas de solidariedade, de diálogo e, contextualmente, programas de reconciliação. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado pelo crime pode ser considerada como “prática restaurativa” (SICA, 2007, p. 10).

No Brasil, ao analisar o atual cenário nota-se que tanto o Ministério Público quanto o juiz, poderiam realizar o envio para justiça restaurativa, tendo em vista que ambos são legitimados para verificar a existência do crime, sendo capazes de verificar se existe indícios de autoria e materialidade do crime.

A Justiça Restaurativa pode contribuir para a redução dos casos encaminhados ao sistema de justiça criminal tradicional, o que resultará em uma diminuição das sanções punitivas, oferecendo à sociedade a possibilidade de participar das soluções dos conflitos, demonstrando assim que há alternativas além das respostas punitivas.

Por isso, para que a Justiça Restaurativa não seja mais um paliativo para a crise do sistema de justiça, nem entendida como mero instrumento de alívio dos tribunais, de extensão da burocracia judiciária ou de indulgência, deve ser implementada a partir de um debate profundo, que considere as particularidades de nosso sistema de justiça. Identifique os pontos em que o novo modelo pode ser testado e principalmente reconheça os obstáculos existentes, construindo, a partir desse reconhecimento, um discurso legitimante da justiça restaurativa, consoante a realidade político institucional do país (SICA, 2008).

A Justiça Restaurativa ainda representa um grande desafio aos seus defensores, tal dificuldade se dá em razão de a mesma consistir em um conjunto de práticas que almejam uma formulação teórica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste estudo tem como base a pesquisa bibliográfica, com a apresentação das ideias de diferentes autores que discutiram o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual sistema penal, mostra-se exclusivamente punitivo/retributivo, que vem demonstrando ineficiência para a ressocialização do infrator, além disso os direitos e garantias fundamentais do apenado não mostram-se respeitadas durante a execução da pena privativa de liberdade, mostrando então a necessidade da aplicação de práticas alternativas de pacificação social.

A Justiça Restaurativa não se responsabiliza por meio de punição, mas sim a reparação ao dano é atingida através de um acordo alcançado por ambas as partes, as quais disponibilizam-se a participar do processo, na prática.

No entanto, os processos restaurativos podem ser invalidados por aspectos próprios do retribucionismo, pois os indivíduos não deixam de ser punitivos de uma hora para outra.

A importância da vítima no processo penal não implica na diminuição dos direitos do ofensor, os quais também devem ser respeitados, a proposta restaurativa se sustenta no equilíbrio entre os direitos do ofendido e do infrator.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Gomma. **O Componente Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal.** In: BASTOS, Márcio Thomaz; LOPES, Carlos; e RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.). Justiça Restaurativa: coletânea de artigos. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

LUZ, Ilana Martins. **A Justiça Restaurativa: a ascensão do intérprete e a racionalidade criminal.** 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça Restaurativa: da teoria à prática.** São Paulo: IBCCRIM, 2009.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça e de gestão do crime.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SLAKMON, C., R. De VITTO, e R. GOMES PINTO, org., 2005. **Justiça Restaurativa (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD)**

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa. Teoria e Prática.** Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes - um novo foco sobre o crime e a justiça.** São Paulo. 2018. Palas Athenas.

DIOGO ROSA DE ALMEIDA

Graduado em Geografia – IBRA, 2024; Pós-Graduação em Criminologia – IBRA – 2024.

IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

RESUMO: O estudo do perfil criminoso consiste em uma análise detalhada que identifica as características e personalidade de indivíduos que cometeram crimes, especialmente homicídios e crimes sexuais. É importante destacar que os métodos utilizados na investigação do perfil criminoso são os mesmos aplicados na cena do crime, envolvendo abordagens da criminologia, psicologia, psiquiatria e forense. Isso ocorre porque o entendimento dos padrões de comportamento é fundamental para a criação de perfis criminosos precisos, que auxiliam na investigação penal. O objetivo deste estudo foi discutir a base teórica que explora a ligação entre o perfil psicológico e a investigação criminal, abordando o embasamento jurídico da investigação, os principais modelos de identificação de criminosos e destacando a importância da análise do perfil psicológico para a investigação criminal.

Palavras-chave: Perfil Criminal; Psicológico; Crime.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, técnicas aprimoradas são desenvolvidas para auxiliar nas investigações de crimes, orientando-as através da análise dos comportamentos dos criminosos.

A partir disso, é possível criar um perfil criminal com base em informações sobre o delito, a vítima, o local e o indivíduo responsável, tornando-se uma ferramenta importante para complementar a investigação (BERTOLDO, 2019).

Além disso, as condições mentais do criminoso e a maneira como ele se manifesta e age no crime fornecem dados que são organizados e integrados para criar um perfil criminal provável que pode ser elaborado e analisado em seguida.

O processo de perfil criminoso envolve a identificação da personalidade e comportamento de criminosos com base nos crimes cometidos, principalmente homicídios e crimes sexuais (GUIMARÃES, 2018).

É importante destacar que as técnicas investigativas relacionadas a esse perfil também são aplicadas na cena do crime, utilizando abordagens criminológicas, psicológicas, psiquiátricas e forenses. A compreensão dos padrões de comportamento é fundamental para desenvolver perfis criminais precisos, visando auxiliar na investigação criminal.

É importante entender os três objetivos principais do perfil criminal, que são: oferecer uma análise psicológica e social do suspeito; examinar as evidências relacionadas ao crime; e elaborar táticas que possam auxiliar nas entrevistas com os indivíduos suspeitos.

Profissionais capacitados podem comprometer uma investigação criminal se não possuírem experiência suficiente na aplicação da lei para colocar as evidências em contexto (RAMOS, 2019).

Portanto, é necessário ter qualificação técnica e responsabilidade ao desenvolver um perfil psicológico que descreve a personalidade e características prováveis de um criminoso, uma vez que essas informações são usadas pelas autoridades na investigação criminal. É importante ressaltar que mesmo os perfis mais precisos possuem limitações, especialmente quando diversos suspeitos se encaixam no mesmo perfil (SILVEIRA, 2021).

Dessa forma, os perfis psicológicos têm sido empregados estrategicamente para compreender o comportamento do criminoso por meio de uma abordagem pró-ativa na investigação criminal.

A meta principal foi debater a fundamentação teórica que aborda a ligação entre o perfil psicológico e a investigação da criminalidade. Especificamente, procurou-se analisar o conjunto de leis que orientam as investigações criminais; apresentar os principais modelos de perfil criminal: Análise da Investigação Criminal, Psicologia Investigativa, Perfil de Comportamento Criminal e Análise dos Vestígios Comportamentais; e destacar a relevância da elaboração e análise do perfil psicológico na investigação criminal.

IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

De acordo com a Constituição Federal, no seu artigo 144 (BRASIL, 1988), cabe à Polícia Judiciária a realização de investigações criminais, cujo resultado determinará se será necessário o julgamento pelo Poder Judiciário para aplicação da punição, desempenhando assim um papel essencial para a eficácia da justiça estatal.

Essa investigação é conduzida por meio do Inquérito Policial, que após sua conclusão, será encaminhado ao Judiciário para que este encaminhe ao Ministério Público a fim de que este cumpra com sua função constitucional.

A justiça criminal do Brasil é dividida em duas etapas diferentes: a investigação e a ação judicial. O inquérito policial faz parte da fase de investigação, sendo o método de investigação preliminar utilizado pelas leis do país (MENDONÇA; MORAES, 2017).

Portanto, é um processo administrativo conduzido pela polícia com o objetivo de investigar inicialmente uma infração penal e sua autoria. Segundo a definição de Nucci (2021, p. 102), o inquérito policial representa uma etapa inicial do processo penal, de natureza administrativa, conduzido pela polícia judiciária com o objetivo de reunir informações preliminares para investigar a prática de um crime e sua responsabilidade.

Dessa forma, fica evidente o que está previsto no artigo 2º, parágrafo 1º, da Lei 12.830/2013, que trata da finalidade do inquérito: 'a investigação das circunstâncias, da materialidade e da autoria dos crimes'.

Segundo Campos (2018, p. 116), o inquérito policial é descrito como um processo administrativo em que se registram todas as evidências coletadas ao longo de sua realização, as quais comporão um documento intitulado autos de inquérito policial.

Segundo a visão de Lopes Júnior (2019, p. 96), a abordagem em relação a esse assunto começa com as reflexões anteriores

ao embasamento do inquérito policial. A investigação preliminar está localizada na fase anterior ao processo legal, sendo uma categoria da qual fazem parte o inquérito policial, as comissões parlamentares de inquérito, sindicâncias, entre outros.

Consiste em um conjunto de atividades realizadas de forma coordenada por órgãos do Estado, a partir de uma denúncia criminal, com uma natureza preliminar e preparatória em relação ao processo penal, com o objetivo de investigar a autoria e as circunstâncias de um possível crime, visando justificar a abertura ou não do processo.

Na análise inicial, percebe-se que a investigação preliminar pode ser classificada como um procedimento administrativo pré-processual ou um procedimento judicial pré-processual.

A determinação da classificação dependerá do responsável pela investigação e das ações realizadas durante o processo. Portanto, o inquérito policial é considerado um procedimento administrativo pré-processual, uma vez que é conduzido pela Polícia Judiciária, ligada ao Poder Executivo, e suas atividades são de natureza administrativa.

A investigação criminal terá início a partir de uma determinação, após a descoberta do ato criminoso pela autoridade responsável (Delegado de polícia judiciária), ou por iniciativa própria (art. 5º, I, do CPP); a pedido da vítima (art. 5º, II, final, do CPP); por denúncia de terceiros (art. 5º, § 3º, do CPP); por solicitação da autoridade adequada (art. 5º, II, 1ª parte, do CPP); ou pela elaboração do auto de prisão em flagrante (NUCCI, 2021).

A investigação é iniciada a partir do fato relatado na denúncia criminal ou descoberto durante as diligências feitas pela polícia, sendo esse o foco de todas as ações realizadas nessa etapa. Assim, o inquérito policial terá como objeto o fato mencionado na denúncia criminal, sendo suficiente a mera possibilidade de existência de um crime para sua abertura.

Segundo Lopes Júnior (2019), as três finalidades do Inquérito Policial são: investigar a notícia do crime, oferecer uma resposta imediata ao delito ocorrido e justificar a abertura ou não do processo legal. Portanto, entende-se, ao menos em teoria, que o método de investigação previsto na legislação penal brasileira visa descobrir o fato escondido relatado na notícia do crime; ajudar a restaurar a paz social perturbada pelo crime e evitar acusações falsas.

Segundo Capez (2017, p. 148), em relação à eficácia do inquérito policial, ressalta-se seu “[...] caráter elucidativo, com o propósito de disponibilizar ao Ministério Público ou à vítima, de acordo com a gravidade do delito, os detalhes imprescindíveis para a abertura do processo penal”.

Assim, a investigação policial procura por meio das diligências preliminares, *elementum commissi delicti* (vestígio da prática de uma conduta criminosa) - as evidências da ocorrência de um delito e os elementos razoáveis de autoria -, visando obter formas de comprovação, em grau de plausibilidade, conforme citação de Campos (2018, p. 100): “o acontecimento e o responsável, sendo que este último (responsável) é um aspecto subjetivo acessório da denúncia criminal”. Em outras palavras, os vestígios e possíveis autores do delito.

De maneira técnica, ao falar sobre a investigação criminal, é importante ressaltar que não está definida na legislação nacional, mas é realizada pela Polícia Judiciária e, de forma excepcional e subsidiária, pelo Ministério Público, seguindo as mesmas regras do inquérito policial.

Em suma, é a fase inicial do processo penal, ocorrendo antes da apresentação do caso ao juiz para julgamento, e é fundamental ter evidências mínimas sobre a autoria e materialidade do crime. Além disso, deve-se entender que a investigação criminal contribui para a análise e repressão de crimes já cometidos, sendo o ponto de partida da ação penal ao investigar determinado fato supostamente criminoso.

Dentro desse cenário, compreende-se que a apuração criminal abrange todas as etapas destinadas a descobrir quem é o responsável por determinado crime, uma vez que, desde o início, procura-se entender os fatos em torno das circunstâncias dos delitos, os quais são posteriormente analisados pelo sistema judiciário para permitir a constatação da verdade provável a partir das evidências apresentadas.

Como mencionado anteriormente neste texto, os principais métodos de perfil criminal incluem: Análise de Investigação Criminal, Psicologia Investigativa, Perfil de Ação Criminal e Análise dos Vestígios Comportamentais.

A Análise de Investigação Criminal é um método frequentemente utilizado pelo FBI, que se destaca pela sua abordagem na elaboração de estratégias, métodos e processos para reunir informações importantes e decisivas, que ajudam a identificar a personalidade e características comportamentais dos criminosos ao analisar se o perfil criado se diferencia da população em geral (BERTOLDO, 2019).

A Psicologia Investigativa procura explicar de que forma os métodos científicos são utilizados na investigação de um crime, levando em consideração a relação com o ambiente e os comportamentos manifestados pelo agente em interação com seu entorno, sem deixar de lado a compreensão geral da prática criminosa (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017).

Dessa maneira, essa abordagem combina conhecimentos da psicologia e da polícia com o intuito de auxiliar na investigação através da análise do comportamento dos criminosos.

Ao empregar essa técnica, o psicólogo investigativo busca guiar as investigações com o apoio das ciências humanas, sendo capaz de relacionar casos que compartilham características criminais semelhantes, ao traçar o perfil do criminoso para fornecer recomendações específicas no campo criminológico.

O perfil de atuação criminal destaca a importância da investigação do local do crime, sendo utilizado de forma excepcional, uma vez que exige mais informações do que o necessário em casos de crimes comuns. Para traçar características ou perfil criminoso, o especialista precisa possuir amplo conhecimento sobre o comportamento humano, psicologia, além de dominar as dinâmicas relacionadas à personalidades e psicopatologias (MENDES, 2017).

Através da Análise dos Vestígios Comportamentais, investiga-se minuciosamente o local do crime, analisando os comportamentos do criminoso com base nas pistas encontradas. As provas físicas deixadas pelo autor são examinadas, visando aprimorar a precisão da investigação.

Além disso, esse método busca fornecer informações úteis para a elaboração de um perfil comportamental e psicológico do infrator, identificando sua personalidade e padrões de ação com base nas evidências encontradas na cena do crime.

O psicólogo forense, através da análise de um perfil psicológico, procura excluir possíveis criminosos e orientar a investigação para encontrar o responsável pelo crime. É importante ressaltar que essa atuação faz parte do processo de investigação, realizado por peritos, policiais, legistas, e outros especialistas presentes na cena do crime.

É importante ressaltar que o principal objetivo ao utilizar uma técnica de obtenção de dados do perfil criminal é oferecer um perfil comportamental e psicológico do indivíduo.

No entanto, é válido ressaltar que essa técnica não revela uma identidade específica, mas sim características que auxiliam na investigação e, conseqüentemente, na resolução do caso. Nesse sentido, destaca-se que os perfis psicológicos elaborados podem levar a mudanças em certos casos, quando novas informações surgem e permitem a exclusão de suspeitos, bem como a mudança de foco na investigação.

A Psicologia Forense auxilia na criação de perfis criminais, analisando as particularidades dos delitos e os comportamentos dos perpetradores no local do crime, conforme relatado por testemunhas ou vítimas. Além disso, auxilia na construção de perfis psicológicos e comportamentais com base em episódios criminais parecidos.

Entretanto, de acordo com Hemerly (2016, p. 12), mesmo que baseado em informações plausíveis com comprovação de valor, o perfil psicológico não pode ser considerado absoluto, nem uma fórmula fixa como nas ciências exatas. Isso se deve ao fato de que cada indivíduo, por ser complexo, reage de maneiras distintas a situações similares, o que pode levar a falhas no método de análise, mesmo que tenha sido desenvolvido por pesquisadores experientes.

Para auxiliar nas investigações criminais através da análise do comportamento dos criminosos, foi criada a Psicologia Investigativa, que combina o conhecimento psicológico e policial para compreender as ações do indivíduo através da elaboração de perfis criminais que podem ser úteis tanto para acusação quanto para defesa.

A Psicologia Jurídica estuda o comportamento das pessoas envolvidas em processos judiciais, atuando dentro do campo do direito. Além disso, é a vertente da psicologia que atua no Sistema Judiciário, enquanto a Psicologia Investigativa está mais focada na compreensão de crimes.

A Criminologia é uma ciência que se baseia na observação e na experiência vivida pelo sujeito. Seu foco de estudo é o crime, a personalidade do agente, suas ações criminosas e a vítima.

É importante considerar o histórico familiar e social do sujeito, pois isso pode indicar o caminho da investigação ao analisar seu passado. Alguns indivíduos podem ter um comportamento exemplar ao longo da vida, mas em determinadas situações, devido a algum motivo, acabam cometendo um crime

de forma impulsiva e inesperada, indo contra o seu perfil usual.

Entende-se que as ações do delinquente, assim como o estado de sua saúde mental durante a prática criminosa, podem fornecer informações úteis para a construção de um perfil provável, que se torna uma ferramenta importante para auxiliar no progresso de investigações futuras.

Entende-se que a explicação detalhada da etapa de investigação é fundamental para a compreensão do crime, uma vez que não é suficiente analisar apenas um aspecto isolado, como o local do crime, a pessoa atingida ou o perpetrador. É necessário reunir todas as informações disponíveis para montar um panorama completo, o que, muitas vezes, não é uma tarefa simples de ser realizada a princípio.

A partir de indagações sobre atos ilícitos, dá-se início a uma apuração penal, visando reunir informações no local do delito e por meio dos depoimentos das vítimas e testemunhas, corroborando-os posteriormente com a detenção do suspeito,

A obtenção de um grande volume de informações sobre os crimes cometidos é fundamental para auxiliar nas investigações criminais, sobretudo na construção de um perfil criminoso mais preciso. Além disso, é de extrema importância analisar cuidadosamente imagens do local do crime, objetos coletados, possíveis assinaturas deixadas, bem como detalhes sobre a vítima, seus costumes, histórico familiar e social, entre outros aspectos relevantes, por parte dos profissionais responsáveis pelo caso (GOES JÚNIOR, 2017).

A principal meta do especialista que aplica a técnica de profiling é utilizar os conhecimentos da área de ciências humanas para embasar as investigações, conectando um crime a outro e, com base em padrões comportamentais similares, traçar um perfil potencial do autor.

Outrossim, ressalta-se que, através da avaliação e pesquisa das características que levam ao crime, dos comportamentos prováveis dos sujeitos e por meio de depoimentos de testemunhas, os perfis criminais são elaborados, visando não só identificar o autor, mas também prevenir ocorrências futuras.

Na esfera das investigações criminais, é fundamental contar com profissionais com expertise e qualificação nas áreas pertinentes. Por essa razão, é essencial que a equipe multidisciplinar que trabalha na resolução dos casos, composta por policiais, investigadores, criminologistas, psicólogos, peritos e outros, possua conhecimento em Criminologia, Psicologia Jurídica e Direito Penal. Isso possibilita a construção de um perfil mais exato do responsável pelo delito.

À luz dos conceitos expostos, é possível perceber que a construção e avaliação do perfil psicológico têm desempenhado um papel significativo nas pesquisas criminais, uma vez que auxiliam na identificação do sujeito que cometeu a infração.

A Psicologia Criminal se enquadra dentro do campo da Psicologia Forense e da Criminologia e, de acordo com Bruno (1967), ressalta-se que as características mentais do infrator e sua forma de agir durante o ato criminoso forneceram importantes dados a serem analisados e sintetizados a fim de se construir um perfil.

Para isso, é fundamental capacitar os profissionais que atuam na segurança pública, como policiais, investigadores, psicólogos, delegados, detetives, psiquiatras, entre outros, para que possam aprimorar seus conhecimentos em relação aos princípios da Psicologia e do Direito, possibilitando assim a elaboração de um perfil mais preciso do criminoso. Os investigadores policiais e os psicólogos trabalham em conjunto, procurando identificar padrões de comportamento presentes nos crimes, com o objetivo de prevenir possíveis delitos no futuro (Góes Júnior, 2012).

Conforme Bandeira e Portugal (2017) afirmam, é possível evitar a ocorrência de crimes por meio de diferentes estratégias. De acordo com Calhau (2009), mencionado pelas autoras anteriormente citadas, a prevenção primária é considerada a mais autêntica, uma vez que é realizada de forma generalizada, visando toda a população, sendo mais prolongada e envolvendo custos elevados. Segundo Molina (apud Bandeira e Portugal, 2017), os programas de prevenção primária buscam impedir a ocorrência de crimes, atuando antes que estes cresçam em proporção, agindo diretamente na origem do problema.

Na prevenção secundária, o foco está nas regiões onde os delitos ocorrem com mais frequência e de forma intensa, "buscando uma atuação concentrada em áreas de maior índice de violência, como bairros desfavorecidos controlados pelo tráfico" (CALHAU EM BANDEIRA & PORTUGAL, 2017, p. 68). Essa abordagem tem caráter de curto a médio prazo, direcionada aos grupos mais propensos a cometer crimes.

As estratégias de prevenção adotadas pelos agentes da lei, como o monitoramento das comunicações entre os criminosos e a análise das regiões e estruturas usadas como refúgio em determinadas operações, são denominadas de prevenção secundária (Molina, 1999, citado por Bandeira & Portugal, 2017). Por último, a prevenção terciária foca na população carcerária, com o intuito de evitar a reincidência desses indivíduos (CALHAU, 2009), sendo essa uma das estratégias preventivas menos eficazes em nosso país.

Dessa forma, a Psicologia Criminal auxilia na criação de perfis criminais, analisando as particularidades dos crimes cometidos, os comportamentos prováveis dos criminosos registrados por testemunhas ou descritos pelas vítimas, além de atuar na prevenção de futuras ocorrências criminais, com base em casos anteriores.

Conforme mencionado por Casoy (2008), a pessoa que é alvo de um ato de agressão é alguém que teve ou ainda tem importância

em sua vida, por isso é fundamental analisar atentamente o testemunho do agredido, de modo a identificar os comportamentos do agressor antes, durante e após o incidente, bem como a maneira como se expressa, seus gestos e se há alguma declaração que possa servir como evidência, além dos objetos que ele possa ter utilizado durante a ação, como lâminas, luvas, preservativos, entre outros.

Turvey (apud MENDES, 2014) apresenta a conceituação de profiling, de acordo com o FBI, como "um procedimento de análise que revela a personalidade e os traços comportamentais do transgressor com base nos delitos que ele ou ela tenha praticado" (p. 310).

O Perfil do Crime é uma das metodologias de investigação que é aplicada também no local do delito, sendo examinada na área da Criminologia, Psicologia, Psiquiatria e na área das Ciências Forenses, e é por meio do conhecimento acerca de padrões de conduta, que esses são analisados e codificados para que se possa elaborar um perfil com características possíveis do delinquente (RODRIGUES, 2010).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação descritiva, de natureza bibliográfica. O estudo descritivo tem por finalidade permitir um aprofundamento do pesquisador em relação a determinado problema, visando à correlação dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo do artigo 144 da Constituição Federal, foi destacado que é responsabilidade da Polícia Judiciária conduzir as investigações criminais através do inquérito policial, que é um processo administrativo inicial utilizado para investigar uma possível violação da lei e identificar o autor do delito.

Após apresentar os principais modelos de perfil criminal, foi evidenciada a relevância da construção e análise do perfil psicológico na investigação de crimes, direcionando-a para a identificação do autor do delito.

Dessa forma, é possível confirmar a hipótese de pesquisa em questão, uma vez que esse perfil auxilia na identificação do indivíduo que infringiu a lei, contribuindo para o desfecho judicial de diversos processos criminais e também atuando preventivamente na prática de futuros crimes.

Através desta pesquisa, espera-se disseminar os conhecimentos relacionados ao tema escolhido, incentivando a realização de novos estudos no campo da Criminologia e da Psicologia Forense, além de contribuir para o debate sobre a elaboração e avaliação de perfis psicológicos.

Essa contribuição inclui a capacitação dos profissionais que trabalham nessas áreas e a ampliação do conhecimento dos leitores interessados.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Juliana Marcela. **Psicologia criminal: perfil psicológico para auxiliar investigações criminais**. 2019. 42 f. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Congresso Nacional, 1988.
- CAMPOS, Walfredo Cunha Campos. **Curso completo de processo penal**. Salvador: JusPODIVM, 2018.
- GUIMARÃES, Rafael Pereira Gabardo. **O perfil psicológico dos assassinos em série e a investigação criminal**. Rev. Escola Superior de Polícia Civil, 2018.
- HEMERLY, Marcus Vinicius Silva. **O perfil criminal e a investigação de homicídio seria**. Jusbrasil, 2016.
- LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito processual penal**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MENDES Bárbara Sofia Almeida. **Profiling criminal: técnica auxiliar de investigação criminal**. 2017. 67 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal). Universidade do Porto, Portugal.
- MENDONÇA, Ana Cristina; MORAES, Geovane. **Prática de Direito Penal**. Salvador: Jus PODIVM, 2017.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.
- RAMOS, João Manuel Paula. **Os perfis criminais como técnica de apoio à investigação criminal na PSP**. Rev. ISCP, 2019.
- SILVEIRA, Leon Murelli. **Elaboração de perfil psicológico de autores de homicídios através da avaliação da cena do crime**. 2021. 42 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ELAINE MARTINS DE FARIA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles e Graduada em Terapia Ocupacional pela Faculdade São Camilo. Pós-graduada em Arteterapia e Pós-graduada em Educação Especial - Geral. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo - Emei Madalena Caramuru.

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR



RESUMO: A Psicopedagogia é uma área de estudo que se dedica a compreender o processo de aprendizagem e as dificuldades que podem surgir nesse contexto. Ela integra conhecimentos de diversas disciplinas, como pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, neuropsicologia e psicolinguística, buscando uma visão ampla e integradora da aprendizagem. Essa interdisciplinaridade permite que a psicopedagogia desenvolva abordagens eficazes para identificar e intervir em problemas de aprendizagem, contribuindo para um processo educacional mais inclusivo. Os psicopedagogos utilizam uma variedade de ferramentas, como testes, observações e entrevistas, para identificar dificuldades específicas de aprendizagem. Eles consideram as características cognitivas, sociais e familiares dos alunos, e também oferecem suporte emocional, ajudando a melhorar a autoestima dos estudantes e a enfrentar os desafios no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Processo; Aprendizagem; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que combina princípios de diversos campos teóricos para entender e intervir nos processos de aprendizagem e nas dificuldades que podem surgir.

Os psicopedagogos utilizam testes, fazem observações e entrevistas para identificar problemas específicos no processo de aprendizagem. E buscam compreender as características cognitivas, sociais e familiares, além de fornecer suporte emocional para ajudar os alunos a lidarem com suas dificuldades e aumentarem sua autoestima.

A atuação do psicopedagogo na instituição escolar é de fundamental importância para garantir um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, acolhedor e eficaz.

Como profissional especializado em entender o processo de aprendizagem e suas possíveis dificuldades, o psicopedagogo desempenha um papel crucial na identificação precoce de problemas que possam interferir no desenvolvimento educacional dos alunos.

Trabalhando em estreita colaboração com professores, coordenadores, pais e alunos, o psicopedagogo não apenas intervém para superar dificuldades específicas, mas também atua preventivamente, orientando e capacitando a equipe escolar.

Dessa forma, o psicopedagogo contribui para a construção de um ambiente que valoriza as diferenças e promove o sucesso acadêmico e pessoal de todos os estudantes.

Este artigo destaca a relevância e a abrangência do papel do psicopedagogo na escola, enfatizando sua contribuição para a criação de uma educação mais inclusiva e eficaz.

A PSICOPEDAGOGIA: INTERDISCIPLINARIDADE E ABORDAGENS HOLÍSTICAS NO ATENDIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia pode ser definida como uma área de estudo sobre o processo de aprendizagem, assim como suas dificuldades, a partir de uma ação profissional que engloba, integra e sintetiza vários campos de conhecimento (SCOZ, 1992).

Ela pode ser concebida como uma área que visa relacionar a ciência pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica, psicolinguista, entre outras, na busca de uma compreensão integradora da aprendizagem (KIGUEL, 1987).

A psicopedagogia é uma disciplina essencial para a promoção de um processo de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

A Psicopedagogia é uma profissão que nasce através de uma proposta de interdisciplinaridade. A autora pontua que cabe ao psicopedagogo não somente propor:

Atividades e treinamentos para indivíduos com problemas de aprendizagem e comportamento baseados em teorias comportamentais, como sugere a Psicologia Educacional, nem definir métodos, técnicas e estratégias de ensino como propõe a Pedagogia mas cabe-nos ocupar um lugar que está na inter-relação da ensinagem e da aprendizagem (SANTOS, 2010, p.1).

A psicopedagogia, como uma área de estudo relativamente nova, tem se dedicado ao atendimento de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem, buscando compreender e intervir nesses processos de forma integrada e holística.

Ao enfatizar uma visão globalizante do processo de aprendizagem, a psicopedagogia não se restringe apenas à identificação de problemas, mas também se preocupa com a compreensão do contexto em que o sujeito

está inserido, incluindo fatores familiares, sociais e emocionais que possam influenciar o aprendizado.

Dificuldades de aprendizagem são um foco central na psicopedagogia e se referem a desafios específicos que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem, que não podem ser explicados apenas por deficiências intelectuais ou condições socioeconômicas.

Essas dificuldades podem manifestar-se em diversas áreas, como leitura, escrita, matemática e habilidades sociais. A psicopedagogia busca entender essas dificuldades de maneira holística e integrada, considerando fatores cognitivos, emocionais, sociais e ambientais.

Para detectar problemas de aprendizagem, a psicopedagogia utiliza uma variedade de recursos e instrumentos, como entrevistas com pais, professores e o próprio aluno, observações em sala de aula, testes diagnósticos, e atividades lúdicas e pedagógicas que revelam as dificuldades e potencialidades do sujeito.

Além disso, o psicopedagogo analisa o histórico escolar e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno para ter uma visão mais completa.

As intervenções psicopedagógicas na escola podem incluir o desenvolvimento de estratégias individualizadas de ensino, a criação de planos de intervenção que envolvem o aluno, a família e os professores, e a promoção de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem inclusiva e participativa.

O objetivo é criar condições para que o aluno supere suas dificuldades e possa desenvolver seu potencial pleno dentro do contexto escolar.

A psicopedagogia é uma área de estudo nova, voltada para o atendimento de sujeitos que apresentam problemas de aprendizagem.” [...] Este mesmo autor acentua que “cabe à Psicopedagogia o objetivo de resgatar uma visão mais globalizante do

processo de aprendizagem e dos problemas desses processos". Assim, é necessário conhecer e refletir sobre os recursos que a psicopedagogia utiliza para detectar problemas de aprendizagem e respectivas intervenções na instituição escolar (PORTO, 2006, p.107).

Os Psicopedagogos ajudam a identificar dificuldades de aprendizagem que podem não ser percebidos pelos professores, proporcionando estratégias específicas para superá-las.

É importante ressaltar o quanto a atuação do psicopedagogo no ambiente escolar é fundamental, porque desempenha um papel importante em diversas frentes, não somente para estimular o desenvolvimento, mas também para auxiliar o professor.

A psicopedagogia abrange teorias do desenvolvimento, processos cognitivos, emocionais e comportamentais, além de desenvolver estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos.

Os psicopedagogos têm se mostrado cada vez mais necessários, especialmente no âmbito escolar.

A complexidade da função docente e a diversidade das necessidades dos alunos tornam evidente a importância da presença de psicopedagogos e psicólogos nos ambientes escolares.

O diagnóstico institucional é um instrumento essencial na prática psicopedagógica, pois permite uma visão abrangente da dinâmica escolar e das interações que ocorrem dentro desse ambiente.

O psicopedagogo institucional atua como um facilitador da comunicação entre alunos e professores, ajudando a criar um ambiente de compreensão mútua e respeito.

Eles detectam dificuldades de aprendizagem que podem estar relacionadas a fatores internos ou externos à escola e analisam como as interações entre alunos, professores

e outros membros da comunidade escolar influenciam o processo de aprendizagem.

Oferece também apoio e formação contínua para professores e outros profissionais da escola, ajudando-os a implementar estratégias eficazes de ensino e gestão de sala de aula.

Os psicopedagogos ao focar tanto na avaliação e compreensão quanto na atuação prática, podem ajudar a transformar a escola em um espaço onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Esses profissionais adotam uma abordagem holística para entender como diferentes elementos e interações influenciam o processo de aprendizagem.

A Psicopedagogia foi introduzida no Brasil na década de 1970, em um contexto em que as dificuldades de aprendizagem eram frequentemente atribuídas a causas neurológicas, como a Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Na época, a DCM era uma explicação popular para problemas de aprendizagem, sendo muitas vezes utilizada para mascarar questões sociopedagógicas que poderiam estar na raiz dessas dificuldades.

A Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (BOSSA, 2014, p. 48-49).

Essa tendência de atribuir dificuldades de aprendizagem exclusivamente a causas neurológicas refletia uma visão reducionista, que ignorava o papel de fatores sociais, emocionais, culturais e pedagógicos no processo de aprendizagem.

Com o tempo, a psicopedagogia evoluiu para uma abordagem mais abrangente, que reconhece a complexidade dos processos de aprendizagem e a importância de considerar

todos os fatores envolvidos neurológicos, emocionais, sociais e pedagógicos, na compreensão e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem refere-se a uma série de condições que impactam a capacidade de uma pessoa de aprender, assimilar e processar informações de maneira eficaz.

Essas dificuldades podem se manifestar de várias formas e em diferentes áreas acadêmicas. São condições específicas que impactam a capacidade de uma pessoa de aprender de maneira convencional.

Com identificação precoce e intervenções adequadas, indivíduos com dificuldades de aprendizagem podem alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

As dificuldades de aprendizagem, tradicionalmente vistas como problemas neurológicos, são influenciadas por fatores externos ao indivíduo.

Segundo Smith e Strick (2001), além dos aspectos neurológicos, o ambiente no qual o aluno está inserido, as questões emocionais, e até mesmo as metodologias de ensino aplicadas pelos professores podem contribuir para o surgimento ou agravamento dessas dificuldades.

Esse entendimento reforça a importância de uma abordagem educativa que considere não apenas as características individuais dos alunos, mas também o contexto social e pedagógico em que eles se encontram.

É fundamental que professores e outros profissionais da educação estejam atentos a essas variáveis externas e busquem estratégias que possam minimizar os impactos negativos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

As dificuldades de aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Consideradas raras no passado, hoje o aumento tem sido constante

e tem ligação externa, ou seja, tem relação com o ambiente que ela está inserida, onde levantam-se questões emocionais, ambientais e até mesmo dificuldades com a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula (SMITH; STRICK, 2001, p.14).

As dificuldades de aprendizagem são temas de grande relevância e debate no campo educacional, sendo que na concepção de Almeida et al., (2016), os conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem podem ser amplos e envolvem, diretamente, os processos relacionados ao ensino, o que reflete em como acontecerá a aprendizagem. Janine Mery, conforme mencionado por Barone, traz uma visão holística e dinâmica do trabalho psicopedagógico:

A psicopedagoga francesa Janine Mery que cita as seguintes especificidades do trabalho psicopedagógico: em primeiro lugar, o problema de aprendizagem não é entendido de forma isolada, mas, pelo contrário, “é considerado como manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade”; em segundo lugar, o problema de aprendizagem não é considerado como uma “entidade fixa”, mas como “uma perspectiva dinâmica”; também considera que, para o desenvolvimento da relação educativa, é preciso que se estabeleça uma “verdadeira relação transferencial e contratransferencial” entre a criança e o psicopedagogo; concluindo, diz que “a tarefa do psicopedagogo é levar a criança a reintegrar-se à vida normal, segundo suas possibilidades e interesse (BARONE,1987,p.17).

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e a implementação de estratégias de intervenção podem quebrar o ciclo de fracassos e ajudar a criança a desenvolver uma autoestima saudável, melhorando assim seu desempenho acadêmico e bem-estar geral, além de quebrar o ciclo de fracassos e promover o desenvolvimento saudável das crianças.

A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: A PSICOPEDAGOGIA COMO PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

A psicopedagogia desempenha um papel crucial na relação entre a escola e a família. Essa relação é fundamental para promover um ambiente educacional que apoie o desenvolvimento integral dos alunos.

O aprendizado não se limita ao ambiente escolar; ele é moldado pela interação do estudante com o ambiente social e cultural, com um papel central atribuído à família.

A família é o primeiro e mais influente vínculo na educação do aluno, proporcionando não apenas suporte emocional, mas também as bases para a construção de conhecimento e entendimento do mundo ao redor.

Essa interação precoce e contínua com a família ajuda o estudante a desenvolver habilidades, valores e entendimentos que complementam e enriquecem sua jornada educacional.

Os programas de intervenção familiar são amplamente reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

E de acordo com Polity (1998), um trabalho de orientação a pais desperta a sensibilidade para a importância de sua participação na vida escolar do filho, oportunizar-lhes a falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarece-lhes quanto às necessidades do aluno e das estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

A mudança na estrutura familiar, com muitas mães entrando no mercado de trabalho, deixou menos tempo disponível para o cuidado e acompanhamento dos filhos em casa.

Isso aumenta a demanda por uma escola que não apenas ofereça educação acadêmica, mas também suporte integral, em um momento em que a competição no

mercado de trabalho é intensa e as famílias enfrentam desafios adicionais.

Portanto, Tiba destaca a necessidade de repensar o sistema educacional para melhor atender às necessidades diversificadas e apoiar os professores, a fim de evitar o colapso do sistema e melhorar a qualidade da educação,

Para Tiba: Durante muitos séculos, o ensino baseou-se num paradigma: o professor ensinando para os alunos na sala de aula. [...] o professor é detentor do conhecimento [...] não são consideradas as diferenças existenciais entre crianças [...] E todos os estudantes devem apresentar o mesmo desempenho. [...] nos últimos anos deixou de ser prioritária nos esquemas políticos, e o sistema escolar começou entrar em falência [...] assim os maiores prejudicados foram os professores e os alunos. [...] as consequências imediatas dessa situação são o desinteresse dos alunos de aprender e a diminuição da capacidade do professor em ensinar. [...] repetências, migrações e abandono escolar são ocorrências muito frequentes, que acabam escapando do controle de seus responsáveis. [...] o interesse é que o sistema educacional entra em falência numa época em que as crianças vão para a escola cada vez mais cedo. [...] as mães raramente trabalhavam fora de casa [...] Hoje, não! A mãe trabalha fora, com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo [...] Como as crianças não têm com quem ficar em casa [...] estão sendo colocadas na escola ainda em tempo de educação familiar (TIBA, 1998, p.21- 23).

O clima de ternura e afetividade nas famílias, onde os pais demonstram verdadeiro amor e cuidado pelos filhos, proporciona uma proteção constante que ajuda a construir uma base emocional sólida.

No entanto, a escola desempenha um papel crucial ao complementar essa proteção familiar com ensinamentos que vão além do afeto, como a necessidade de aprender a negociar, colaborar e enfrentar desafios.

Na escola, os alunos são introduzidos a um ambiente que valoriza não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a solidariedade e o trabalho em equipe. A escola ensina aos alunos a importância do trabalho, da cooperação e do esforço coletivo, preparando-os para a vida em sociedade e o mercado de trabalho.

Além disso, a escola é considerada um centro epistemológico por excelência, ou seja, é um espaço fundamental para a construção e disseminação do conhecimento.

Nela, os alunos têm acesso a uma vasta gama de saberes e habilidades que vão além do que é ensinado em casa, promovendo um desenvolvimento intelectual e social essencial para sua formação completa.

Portanto, enquanto a família oferece proteção e afeto, a escola complementa esse suporte com ensinamentos que preparam os alunos para interagir com o mundo de maneira mais ampla e colaborativa, ajudando a desenvolver competências e habilidades que serão valiosas ao longo de sua vida.

O clima de ternura e afetividade em famílias onde os pais verdadeiramente amam seus filhos cerca-os de permanente proteção que só na escola ensina a dobrar e a negociar. Mas a escola possui também uma finalidade profissional [...] e ensina através da solidariedade a importância e o sentido do trabalho [...] Toda a escola é um centro epistemológico por excelência (ANTUNES, 2002, p.17).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva voltada ao tema: Atuação do psicopedagogo na instituição escolar.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada.

Neste artigo foi possível constatar que a atuação do psicopedagogo na instituição escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

O psicopedagogo trabalha de forma colaborativa com professores, coordenadores, pais e alunos, buscando identificar, prevenir e intervir em dificuldades de aprendizagem que possam surgir ao longo do processo educativo.

O psicopedagogo na escola é um agente essencial para a construção de um ambiente educacional que respeite as particularidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e humana.

Esse profissional atua de forma preventiva e interventiva, colaborando com toda a comunidade escolar para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo na escola é essencial e abrangente, contribuindo significativamente para o ambiente educacional e o desenvolvimento integral dos alunos.

O psicopedagogo institucional desempenha um papel crucial na prevenção de dificuldades futuras, trabalhando em colaboração com professores e demais funcionários da escola para resolver problemas educacionais e comportamentais dos alunos.

Além disso, é essencial que o psicopedagogo também estabeleça uma relação próxima com a família do aluno, pois o ambiente familiar pode influenciar significativamente seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

O papel do psicopedagogo na escola não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promove seu bem-estar emocional e social, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal.

Os psicopedagogos também desempenham um papel importante na identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem, considerando uma abordagem holística que incorpora tanto fatores internos quanto externos ao ambiente escolar.

Ao desempenhar essas funções de forma integrada e colaborativa, o psicopedagogo contribui para criar um ambiente escolar que apoia o crescimento positivo e o desenvolvimento saudável dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P; et al. **Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira.** Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.** 3. ed. Petrópolis: Vozes 2003.

BARONE, Leda. **Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo.** In SCOZ, Beatriz e outras (org.). Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

KIGUEL, Sônia. **Abordagem psicopedagógica da aprendizagem.** In SCOZ, Beatriz e outras (org.). Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

POLITY, E. **Pensando nas dificuldades de aprendizagem, li a luz das relações familiares.** In: POLITY, E. Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. São Paulo: Empório do livro, 1998.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** Editora Wak, 2006.

SANTOS, Marinalva Batista dos. **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?** Disponível em: C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht.

SCOZ, Beatriz. **A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional.** In. SCOZ, Beatriz e outras (org.). **Psicopedagogia. Contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a-z: um guia completo para pais e educadores.** São Paulo: Artmed, 2001.

TIBA, I. **Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização.** São Paulo: Gente, 1998.

ELAINE ROSA DA SILVA

Graduada em Pedagogia, pelo Instituto Singularidades, 2011. Especialista em Transtorno do Espectro Autista, pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Ensino Fundamental I Anos Iniciais, na E.E Madre Marie Domineuc e, Professora de Educação Infantil, no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO ACOLHER E INCLUIR?

RESUMO: A inclusão na Educação Infantil desempenha um papel crucial na promoção de uma sociedade mais equitativa e na garantia de oportunidades educacionais para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Ao adotar uma abordagem inclusiva desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando suas diferenças e reconhecendo suas potencialidades. A Educação Infantil inclusiva reconhece a diversidade como um valor e promove a interação entre crianças com e sem deficiência, estimulando a empatia, a compreensão e o respeito mútuo desde cedo. As práticas inclusivas não apenas beneficiam as crianças com necessidades especiais, mas também enriquecem o ambiente para todos os alunos, proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas. Os educadores desempenham um papel central na promoção da inclusão, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança. Isso pode envolver a implementação de estratégias diferenciadas, o uso de materiais acessíveis e a criação de um ambiente físico e emocional que acolha a diversidade. Além disso, a Educação Infantil inclusiva valoriza o trabalho em parceria com as famílias, reconhecendo a importância da colaboração para o desenvolvimento pleno das crianças. A participação ativa dos pais no processo educativo fortalece a rede de apoio à inclusão, proporcionando um ambiente de aprendizagem que considera as singularidades de cada criança. Em síntese, a inclusão na Educação Infantil não é apenas uma prática educacional, mas uma abordagem que molda a percepção das crianças sobre a diversidade desde cedo. Ao criar ambientes inclusivos, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e prepara os futuros cidadãos para conviverem de forma colaborativa em um mundo diversificado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O trabalho na área da Educação Especial desempenha um papel crucial no estímulo à reflexão, consciência crítica e desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Ao oferecer suporte e estratégias adaptadas para estudantes com necessidades educacionais especiais, os profissionais dessa área proporcionam um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade e promove o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

O contato com o imaginário e a criação é especialmente relevante na Educação Especial, pois estimula diversas habilidades cognitivas e emocionais. A expressão artística, por meio de atividades como desenho, pintura, música e teatro, permite que os alunos explorem suas emoções, comuniquem-se de maneira não verbal e desenvolvam formas únicas de expressão. Ao criar um espaço onde a criatividade é valorizada, os profissionais da Educação Especial fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico.

A capacidade de imaginar e criar não apenas amplia a visão de mundo dos alunos, mas também os incentiva a questionar, analisar e avaliar diferentes perspectivas. A expressão artística proporciona um meio único para os alunos se expressarem, estimulando a autoconfiança e a autoestima.

A Educação Especial também promove a consciência crítica ao desafiar estigmas e preconceitos associados às diferenças. Ao destacar a importância da inclusão e do respeito à diversidade, os profissionais desta área contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a equidade social.

A abordagem na Educação Especial não se limita apenas às atividades artísticas, mas se estende a estratégias pedagógicas que atendem às necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino, o uso de tecnologias assistivas e a promoção de práticas inclusivas enriquecem a experiência educacional, capacitando os alunos a superar desafios e a desenvolver habilidades acadêmicas e sociais. Além disso, a Educação Especial desafia a sociedade a repensar suas concepções sobre a diversidade e a deficiência, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e igualitária. Ao integrar os alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais e sociais, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferenças.

Em resumo, o trabalho na Educação Especial é um verdadeiro catalisador para o desenvolvimento do senso crítico. Ao promover a expressão artística, estimular a criatividade e desafiar estigmas, os profissionais desta área contribuem para a formação de indivíduos que não apenas possuem habilidades acadêmicas, mas também são críticos, conscientes e capazes de enfrentar os desafios do mundo de maneira reflexiva e positiva.

O ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carvalho (2011), explica que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm obtido a simpatia dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nas ideias democráticas, aceitas e proclamadas universalmente e continua: No entanto a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia (CARVALHO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, qualquer docente, desavisado, ao responder sobre o que pensa em relação a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência, raramente ou quase nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, às outras minorias excluídas, como é caso de negros, ciganos e anões. Para ela a resistência dos docentes e de alguns pais é por eles explicado em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência e ainda: 4 Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem negando-se a trabalhar com esse aluno enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas felizmente há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2011, p. 27).

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar. Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o “foco” da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Seguindo a mesma linha de pensamento, outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira: Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais. Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas. O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos, a promover e facilitar

o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço.

Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e “[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional” (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa a se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia).

Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais (1994) (DUEK, 2014).

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas. A sociedade deve tomar consciência do uso da Educação Especial como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de base bibliográfica e qualitativa, com abordagem descritiva, e exploratória. Baseia-se nos trabalhos de Carneiro (2013); Carvalho (2011) e Duprat (2015) que abordam as temáticas ou questões sobre o assunto ou tema em questão discutido neste artigo.

Principais procedimentos de análise e resultados

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Inclusão é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social.

Dessa forma: A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19). Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído".

O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas

acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determina regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 5), "a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos". Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de 7 outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio: Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial".

Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), "quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor". Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir.

Para Silva e Fácion (2005, p.18), "[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta". Para Carneiro (2013, p.140), "na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão".

Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não unilateral como a integração. Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Guggenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças

com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas.

Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver: Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008). A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa 9 distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma "tábua rasa" (BRASIL, 2008). Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo.

Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008). Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008). Edouard Séguin, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestalozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008). Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestalozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e dez descobertas. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinadas em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008). O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008). Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008). Com a chegada da "Escola Nova" no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas.

Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008). 11 as contribuições da "Escola Nova" para a educação especial tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta.

Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores. A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente.

O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é proposital, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie.

A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem. A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano.

Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento.

Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, 12 do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender. Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo.

O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas.

Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas.

Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor, enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas.

Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas.

Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação. Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina. De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades.

Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos.

O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo. A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga à sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela

sociedade como um ponto importante na formação geral.

Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante. Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são, não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia.

Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se sabe o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta.

Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas metas em seu desenvolvimento.

No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que esta é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis.

O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos. Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira, algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira.

O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja esta uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sociopolítica da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge de sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial desempenha um papel fundamental na formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, ao reconhecer e atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Ao integrar a música como ferramenta pedagógica, ela proporciona uma aprendizagem que estimula a imaginação, onde a ação criadora é a motivação central do processo educacional.

A música, como forma de expressão artística, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também oferece um conhecimento histórico, cultural e social do passado e do presente. Ao explorar a diversidade musical, os alunos têm a oportunidade de observar e compreender as expressões culturais presentes na sociedade em que vivem, assim como em outras culturas ao redor do mundo. Isso não apenas promove a apreciação da diversidade, mas também permite a análise crítica das diferentes formas de expressão musical.

A música, por sua natureza universal, proporciona uma linguagem que transcende barreiras e conecta pessoas. Na Educação Especial, isso é particularmente relevante, pois a música pode servir como uma ferramenta inclusiva, permitindo que alunos com diversas habilidades e necessidades participem ativamente do processo de aprendizagem.

A música não apenas envolve, mas também respeita a individualidade, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. Ao incorporar a música no contexto da Educação Especial, os educadores têm a oportunidade de desenvolver a criatividade dos alunos, estimulando a criação artística e a expressão individual. A música proporciona uma abordagem sensorial, envolvendo a audição, o movimento e a emoção, o que pode ser especialmente benéfico para alunos com necessidades especiais. Além disso, a música oferece uma maneira única de promover a construção de conhecimentos significativos para a cidadania.

Ao explorar diferentes estilos musicais, letras e contextos culturais, os alunos podem desenvolver um olhar crítico sobre suas próprias vivências e sobre o mundo ao seu redor. A música se torna, assim, uma ferramenta poderosa para a construção de uma consciência social, permitindo aos alunos compreenderem e questionarem as dinâmicas presentes na sociedade. A Educação Especial, ao incorporar a música como parte integrante do processo educacional, não apenas atende às necessidades específicas dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais.

A música se torna um meio eficaz para promover a inclusão, a expressão individual e a construção de uma consciência crítica, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos ativos e participativos em suas comunidades. Em resumo, a integração da música na Educação Especial proporciona uma abordagem enriquecedora e inclusiva, que vai além da mera transmissão de conhecimentos, moldando um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a formação integral de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado**: Brasília 2007.

_____. **Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial** v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com pingos nos "is" .8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CORIA-SABINI, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

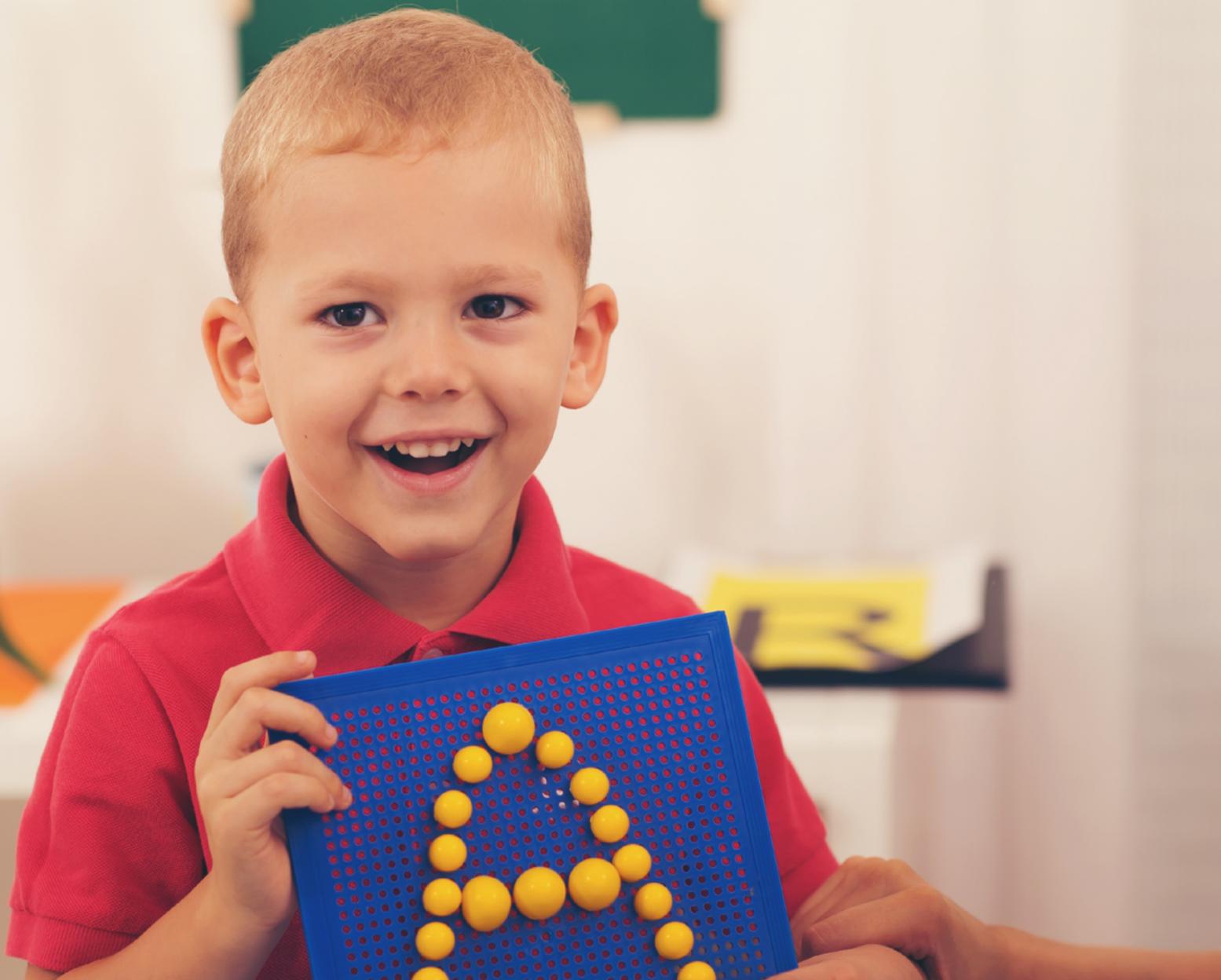
CUNHA, C. **As práticas pedagógicas na Educação Inclusiva**. 5. ed. São Paulo: 2015.

RAU, Maria C., T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

ELIANE CRISTINA ALVES DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE, (2008), Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil e Fundamental I no EMEI Professora Otília de Jesus Pires.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA



RESUMO: O ambiente escolar é um grande potencializador para o desenvolvimento humano do indivíduo, pois é nele que é possível a relação ou interação das diferentes manifestações culturais, porém este ainda não é visto como um espaço libertador, pois ainda segrega e aprisiona os seres que ali se encontram em processo de escolarização ou até mesmo de formação subjetiva. Com isso, refletir a inclusão da criança com transtorno do espectro autista é refletir sobre toda a constituição do espaço escolar, desde os espaços físicos até a parte humana. Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar, a partir de revisão bibliográfica, as especificidades da criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista – TEA e a inclusão dessas em escolas regulares.

Palavras-chave: Autismo; Ensino Regular; Inclusão; TEA.

INTRODUÇÃO

Tratar do tema inclusão escolar é refletir a educação para além da homogeneidade, isso porque incluir é proporcionar o direito de todos à educação, mas indo muito além do simples fato de estar presente no ambiente educacional é ter o sentido de pertencimento no espaço (MANTOAN, 2015).

Assim a luz das concepções de Mantoan (2015) a escola é o espaço de formação social e é o local no qual as possibilidades de aprendizagens são mais significativas, mas tal espaço necessita ser pensado para não apresentar entraves no acolhimento e atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para isso é fundamental compreender as ferramentas necessárias para minimizar as barreiras que impedem seu desenvolvimento, dentro de suas possibilidades.

Para tanto, o presente artigo pretende apresentar considerações acerca do Transtorno do Espectro Autista e a sua presença no ambiente escolar, analisando referenciais que elucidam os meios de inclusão educacional desses estudantes, possibilitando assim uma reflexão acerca da inclusão escolar e o não fracasso escolar desse público.

AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO

Embora o autismo ou Transtorno do Espectro Autista não seja algo recente, somente agora os estudos começaram a avançar sobre esse. Sua identificação é recente, de acordo com Grandin e Panek (2017), em 1943, um psiquiatra infantil, Leo Kanner, fez um estudo apurado com 11 crianças com características de isolamento, gosto obsessivo pela rotina, não aceitando mudanças, apresentando também prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

Em 1944, Hans Asperger, também realiza um estudo com crianças e faz uso do termo autista, isso porque as crianças não possuem a dependência normal dos pais, não interagem com outras crianças, mas possuem uma inteligência e memória fora do comum, (Teixeira, 2016).

No entanto, segundo Teixeira (2016) devido ao trabalho de Asperger ter sido escrito em alemão, sua importância só foi reconhecida em 1981, quando Lorna Wing fez um estudo e publicou casos com sintomas similares fazendo uso dos estudos de Asperger. No entanto, a Síndrome de Asperger se diferenciava em certos momentos dos relatos de Kanner. Por essa razão, teve início a tentativa de diferenciar os dois transtornos.

Na atualidade, à luz da teoria de Teixeira (2016), as duas nomenclaturas são entendidas como parte do mesmo transtorno que, desde a elaboração do DSM-5, denomina-se TEA.

O fato é que, durante muito tempo, as ideias difundidas por Kanner e Bettelheim sobre as causas do autismo, mantiveram o viés como um transtorno fruto de uma criação por pais ausentes afetivamente, no qual a 'mãe geladeira' era a culpada. Segundo Grandin e Panek (2017), os estudiosos acreditavam num viés biológico, mas predominavam princípios psicanalíticos.

Ele afirmou que a criança autista não estava biologicamente predeterminada a manifestar os sintomas. Em vez disso, estava biologicamente predisposta aos sintomas. O autismo era latente – até que a criação inadequada lhe desse um sopro de vida (GRANDIN & PANEK, 2017, p. 16)

Grandin e Panek (2017) relatam ainda a dificuldade de Kanner e da própria psiquiatria infantil nesse período em oferecer uma definição do autismo, pois esse surgia como um transtorno e ao lado da esquizofrenia. Apenas com a divulgação dos estudos de Asperger em 1981 e, com a definição da psicopatia autista por esse, que houve uma transformação no modo como pensamos o autismo em geral.

Esta concepção teórica foi confirmada com a inclusão desse transtorno no DSM-III em 1987, como descreve GRANDIN & PANEK (2017):

A inclusão do autismo no DSM –III, em 1987 foi importante porque formalizou o autismo como um diagnóstico, ao passo que a criação do TGD-SOE no DSM-III, em 1987, e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM-IV, e 1994, foram importantes para reposicionar o autismo em um espectro. A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM-IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de 'autismo de alto funcionamento' [...]. (GRANDIN & PANEK, 2017, p. 23).

De acordo com Grandin e Panek (2017) a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico e as diversas mudanças na apreciação do quadro além da inclusão na DSM, tiveram pontos positivos e negativos. Dentre os negativos, segundo os autores, surgiu uma epidemia de autismo em meados dos anos de 1990, ao passo que diminuiriam problemas ligados aos transtornos de fala e linguagem. Ou seja, pode ter havido um aumento nos

casos de autismo em decorrência de vários fatores ambientais, porém existem muitos erros de diagnóstico.

Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

No entanto, Temple Grandin, encontra-se insatisfeita com essa nomenclatura, segundo a estudiosa que é autista, a forma de diagnóstico ainda é vaga e confusa e mais ainda na questão do enquadramento. Para ela, da forma como está concebida, coloca-se no mesmo nicho um Albert Einstein e uma criança que se quer, consegue dominar a linguagem, de acordo com Grandin e Panek (2017): O DSM-5 também está mudando a abrangência do próprio diagnóstico. No DSM-IV, a categoria relacionada ao autismo era transtornos globais do desenvolvimento e incluía os seguintes diagnósticos: Transtorno autista (ou autismo 'clássico'); Síndrome de Asperger; Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (ou autismo típico). O DSM-5 lista um: Transtorno do espectro autista (GRANDIN & PANEK, 2017, p. 119).

Ao menos devemos salientar que o autismo deixou de ser considerado uma doença psiquiátrica comparada a esquizofrenia e também deixou de ser encarada como um problema de ordem afetiva. Na atualidade o autismo é tratado como um transtorno do Espectro Autista.

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O autismo pode ser caracterizado como uma síndrome comportamental, e como problema principal a dificuldade de realizar interações sociais com o meio e as pessoas que compõem esse ambiente, o que acaba por promover um déficit na linguagem e no comportamento global da criança, Teixeira (2016).

Em 2013 foi lançado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5) que passou a denominar o autismo como Transtorno do Espectro Autista, porém existe muita resistência por parte de estudiosos da área sobre as novas nomenclaturas e exclusão de outros transtornos para englobar tudo na TEA, segundo Grandin e Panek (2017).

De acordo com a OMS (2012), o transtorno global de desenvolvimento no caso do autismo infantil, apresenta as seguintes especificidades: desenvolvimento anormal ou alterado anterior aos três anos de idade; apresentação de dificuldades na comunicação e interação social, comportamento repetitivo e focalizado; fobias exageradas, crises de birras, agressividade por vezes, distúrbios do sono ou alimentação.

Segundo Teixeira (2016) é visível a diferença no desenvolvimento de uma criança autista daquela dita normal, especialmente no que se refere a habilidade de comunicação com os demais. Ou seja, a criança que apresenta características desse transtorno não consegue se desenvolver em geral exatamente por essa dificuldade de interação com o seu meio social. Conforme ainda Teixeira (2016) bebês com características de autismo apresentam déficit no comportamento social evitando desde cedo o contato visual e o desinteresse pela voz humana.

De acordo com Teixeira (2016), essas crianças podem apresentar além da dificuldade de comunicação e interação manias, rituais repetitivos, interesses limitados e focados, o que representa mais um problema de interação com o meio social em que vive. Algumas crianças apresentam distúrbios sensoriais tais como audição aguçada, fotofobia, sensibilidade ao toque, o que as deixam refém de algumas situações.

Outra característica marcante no transtorno diz respeito a possível dificuldade de reconhecimento do rosto de outras pessoas, já que elas não mantêm esse contato, não conseguem também interpretar a funcionalidade de um determinado brinquedo,

por exemplo, ignoram qualquer controle social, regras e rotinas implementadas por outros, o que torna sua convivência cada vez mais reduzida, essas características já podem ser percebidas aos nove meses de idade, Teixeira (2016).

De acordo com Bello e Machado (2016) quanto mais precoce for a identificação do TEA, mais rápido será possível realizar um diagnóstico assim, podendo auxiliar da melhor maneira o desenvolvimento da criança e entendimento familiar do transtorno.

DIAGNOSTICANDO O TEA

Diagnosticar a criança com autismo não é um processo simples como alguns podem acreditar. Assumpção Jr. et.al (1999), afirma em seu artigo ser o autismo um transtorno cognitivo, tendo como característica principal a dificuldade de comunicação verbal e não verbal, sendo considerada uma falha naquilo que os pesquisadores chamam comumente de teoria da mente, que seria a impossibilidade de compreender os próprios estados mentais e dos demais.

De acordo com Assumpção Jr. et.al (1999), não é raro o senso comum desconhecer que alguns casos do autismo acompanham realmente um certo grau de retardo mental, o que torna o diagnóstico complexo, pois existem crianças afetadas pelo TEA que poderão ter um desenvolvimento próximo do adequado e outras que irão necessitar de acompanhamento mais próximo para o resto da vida.

Essa diferenciação se faz importante para que dessa forma seja dado o melhor tratamento possível às crianças e às famílias de origem. Mesmo porque, corre-se o risco de o diagnóstico contrário também considerar uma criança com retardo mental exclusivamente, quando de fato essa é autista.

Em seu artigo Assumpção, et.al (1999) e demais autores discorrem sobre o uso da ATA (escala de traços autísticos) elaborada por Ballabriga, como forma mais adequada de

identificação do nível de TEA que a criança apresenta. Essas escalas foram inspiradas nas ciências exatas e por vezes são utilizadas de maneira errônea, mas devem ser aplicadas para casos específicos do comportamento.

A popularização dessa escala visa auxiliar no diagnóstico e tratamento adequado do TEA, assim, mesmo os profissionais que não atuam com crianças com autismo podem fazer uso dessa escala para ajudar na triagem de casos suspeitos, bem como avaliar o desenvolvimento da criança que já possui diagnóstico analisando sua evolução aos programas de reabilitação, (Assumpção Jr. et.al 1999).

De acordo com Bernal (2010), o diagnóstico normalmente é clínico, nesse sentido as escalas são muito usuais podendo ser aplicadas por profissionais especializados ou não, apenas buscando definir a suspeita do problema para uma futura avaliação mais específica.

Não existem exames de imagens que comprovem a existência do autismo, por isso seu diagnóstico é extremamente difícil e deve ser feito por um profissional experiente nessa área, (Bernal ,2010).

Nesse sentido, os pais são os grandes aliados no momento do diagnóstico, pois ao observarem atentamente o comportamento dos filhos e relatarem isso ao médico com detalhes fica mais fácil identificar a presença do transtorno, (Bernal, 2010).

É preciso, segundo Bernal (2010), mencionar que a causa do autismo ainda é desconhecida, não se sabe exatamente o que leva as crianças a desenvolverem o transtorno. No entanto, acredita-se em uma forte predisposição genética, outros especialistas acreditam que pode haver a combinação de vários fatores etiológicos.

O TEA não escolhe raça, cor, condição socioeconômica, etc., sabe-se apenas que existem uma propensão maior em meninos do que em meninas. Conforme Bernal (2010)

para cada menina com autismo temos quatro meninos com o transtorno.

Todos esses fatores influenciam no momento do diagnóstico, tornando-o realmente difícil, pois não é exatamente hereditário. Por essa razão o diagnóstico somente será bem-feito, com observações do comportamento da criança. Nesse sentido o uso da escala é muito bem-vindo.

ETIOLOGIA DO AUTISMO

De acordo com Carvalheira, et. Al (2004), não resta dúvida entre os pesquisadores e estudiosos do autismo que sua causa é de ordem genética, como na maioria das doenças psiquiátricas tais como esquizofrenia, transtorno bipolar e o autismo. Mas o que realmente não foi possível é a identificação exata dos genes específicos.

O avanço nos estudos sobre a genética humana tem contribuído muito, porém seria necessário muito tempo e anos de pesquisas para se chegar a esse dado efetivamente. De acordo com Carvalheira, et.al (2004), em razão da dificuldade de compreensão das alterações das funções encefálicas, o domínio da fisiopatologia do sistema nervoso é um grande atrativo para estudiosos, o que tem levado a crer que esses transtornos são fruto da genética. O problema é que doenças mentais, como o TEA, não seguem um padrão mendeliano herança, o que sugere uma interação entre múltiplos genes. Carvalheira ainda afirma:

O fenótipo autista é amplamente variado. Têm sido descritos tanto autistas clássicos, com ausência de comunicação verbal e deficiência mental grave, quanto autistas com sociabilidade comprometida, que apresentam habilidades verbais e inteligência normal. As anormalidades no desenvolvimento geralmente são detectadas nos primeiros três anos de vida, persistindo até a idade adulta. Cerca de 75% dos casos apresentam deficiência mental e 15 a 30% apresentam convulsões. O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças

Mentais e a Classificação Internacional de Doenças criaram a categoria Diagnóstica dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). De uma maneira geral, são todos considerados pela designação Autismo. Os TID prejudicam a interação social, a comunicação e o comportamento, com uma prevalência alta, que pode chegar a 5 casos por 1.000 crianças, cuja razão sexual é de 4:1 entre homens e mulheres (CARVALHEIRA, et.al, 2004).

Segundo estudos de Carvalheira, et.al (2004) os pesquisadores acreditam haver de 3 a mais de 10 genes envolvidos nos casos de TEA, além do que, o autismo tem sido associado a anormalidades de praticamente todos os cromossomos. Pesquisas mostram a síndrome do X-frágil, que também é causadora da esclerose tuberosa e fenilcetonúria, como um possível componente do autismo, sendo que 30 % das crianças que desenvolveram o transtorno apresentam X-frágil.

A maioria dos trabalhos tem convergido para a região 722-33. Na região 7q22, o gene RELN, que codifica uma glicoproteína amplamente secretada na migração neuronal, pode apresentar alterações que afetam o desenvolvimento cortical e cerebral. De fato, anormalidades nos neurônios cerebelares estão entre uma das causas mais importantes na patologia do autismo. Nesta região existem, pelo menos, mais nove genes candidatos (CARVALHEIRA, et.al, 2004).

Ocorre que, apesar das discordâncias com relação aos genes causadores do autismo, o aumento dos casos de TEA está levando a importância de pesquisas na área. Dessa forma, Carvalheira, et.al (2004) menciona que trabalhos multidisciplinares oferecem uma esperança no entendimento do transtorno. Mesmo porque, para a prática clínica não existem diagnósticos específicos, sendo esse ainda fruto de um histórico minucioso da criança e uma sabatina aos familiares com relação às habilidades cognitivas e comportamentais da criança.

A ESCOLA SEGUNDO FOUCAULT

Quando Foucault escreve seu livro 'Vigiar e Punir', inaugura um novo olhar sobre as estruturas institucionalizantes em nossa sociedade. Dentre essas instituições necessárias encontra-se a escola.

São muitos os professores que já ouvimos dizer que educação é 'adestramento'. Isso soa estranho, pois, adestramento é para animais e educação deveria ser para libertar. No entanto, esses educadores não estão equivocados de certa forma, é isso que se pratica nas escolas, ou centros de educação, como Foucault denuncia.

Essa seção é dedicada à instituição escolar Foucault (1999) explica como funciona o poder disciplinar para adestrar adequadamente os corpos. Em que, a disciplina é colocada de maneira positiva e suave aos adestrados. Tudo é perversamente calculado, para que aqueles sob o efeito do adestramento tenham exatamente o comportamento e atitudes que se espera desses.

Ou seja, a disciplina é uma forma eficiente de controle sobre os corpos, de adestramento e padronização. Logo, aqueles fora do padrão devem sofrer represálias, devem ser eliminados, excluídos, na medida em que o adestramento não funcionou nesses corpos, significa que esse poder falhou e isso é perigoso, segundo Foucault (1999).

Não é estranho, que até pouco tempo atrás, crianças que possuíssem comportamentos inadequados, deveriam ser educadas em casa, ou em instituições especializadas. Durante muitos anos, saímos às ruas e não víamos essas pessoas, parecia que essas não existiam.

Dentre as técnicas simples para assegurar o poder disciplinar e o adestramento está sem dúvida a vigília, o olhar do outro, a vigilância constante daquilo que os adestrados fazem, especialmente com a função de punir aqueles que por um acaso não obedecem a norma (FOUCAULT, 1999).

Esse sistema é tão bem elaborado e eficaz que os próprios adestrados vigiam uns aos outros, para tanto, é necessário todo um redesenho da arquitetura, seja dos ambientes, seja das cidades, das instituições, de modo que nada passe despercebido pelos olhares de adestrados e adestradores, que asseguram a sujeição; deixa-se de ser indivíduo para ser sempre sujeito, (Foucault, 1999).

Isso porque a escola enquanto aparelho ideológico de estado tem como função preparar a mão de obra para a fábrica e para o capital. Logo, não pode aceitar aqueles que não conseguem se adequar ao padrão dito 'normal'. Por isso vários erros na educação especial, por exemplo, oralizar o surdo, querer que o cego perceba cores, medicar esperando um comportamento considerado adequado, entre outros.

Outra forma, segundo Foucault, (1987) de assegurar o disciplinamento é pela punição, um microssistema penal que cuida de oferecer recompensas e castigos àqueles que não acatam ao padrão e exaltação daqueles que abraçam a padronização com todo o seu ser. Separando os sujeitos em aqueles que são os bons (sempre recompensados e considerados como modelos a serem seguidos) e aqueles que são maus (não recompensados e ainda exibidos como maus exemplos).

Segundo o autor mencionado, a ideia é eliminar o comportamento fora da norma e levar todos a se adequarem e aceitarem o adestramento, que irá repercutir mesmo fora das escolas e dos aparelhos disciplinares (família, igreja, etc.). Esse disciplinamento elimina toda a natureza do indivíduo, para ser enquadrado num comportamento artificial que ganha ares de natural, tornando-se automático.

A disciplina e o adestramento permitem inclusive para estudos e análises dos comportamentos desejáveis e indesejáveis, daquilo que deve ser atingido e do que não é preciso ou não se faz mais mister. Dessa forma, Foucault (1999) cita os exames, as provas possuindo um papel relevante no poder disciplinador.

Segundo Foucault (1999), o exame não visa a construção de um conhecimento pelo aluno, mas apenas verificar se o aluno aprendeu aquilo que o mestre lhe inculuiu. Ou seja, os exames não têm como intenção primeira a elaboração de um conhecimento pelo aluno, mas a objetivação desses. Sem contar que é a partir dos exames esses (sujeitos) podem ser mensurados, quantificados, etc. Não mais se registra com interesses para o futuro, para a memória, mas apenas para controlar, dominar, sujeitar. Sendo assim, a escola não é um lugar que aceita a todos, pois sua função é padronizar, disciplinar e eliminar aqueles que não se enquadram.

FUNÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

A escola elucidada por Foucault, ainda é muito presente, mas é preciso dizer que desde a aprovação da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, Declaração de Salamanca em 1994, todos aqueles que estavam institucionalizados e excluídos como cidadãos de direito e capazes de socializar e conviver em sociedade, passam a ter direitos legais a esses bens.

Desde então, a ideia de incluir a todos vem tentando reformular essa escola disciplinadora e padronizadora, o que não tem sido simples ou fácil. De acordo com Mantoan (2015) a exclusão escolar pode ser vista de diversas formas, em que, segundo a estudiosa, isso ocorre porque a escola resolveu aceitar a todos em seu interior, mas não se abriu aos novos conhecimentos.

Sendo assim, segundo Mantoan (2015) a escola continua excluindo aqueles que não vão bem aos exames, aqueles que não aceitam a dominação de seus corpos, aqueles que possuem outros saberes que não aqueles considerados necessários pela escola.

Para Mantoan (2015) a insistência em uma organização curricular organizada por disciplinas e que não aceita a inter-relação entre os diversos saberes, a divisão entre alunos bons e ruins, educandos com problemas

e sem problemas, salas de aceleração, entre outros recursos utilizados pela escola para identificar, separar e excluir os inadequados.

Esse é o paradigma que precisa ser rompido dentro da nossa sociedade e nosso sistema educacional. Não basta colocar todos dentro da escola, é preciso mudar as mentes das pessoas envolvidas no processo educacional, Mantoan (2015).

Na atualidade o que temos são professores que se dizem incompetentes para trabalhar a diversidade e diferenças em sala de aula, logo, gritam pedindo especialistas para que os ajudem ou seria muito melhor para a criança que essa frequentasse uma sala especial. Sem contar, ainda, conforme Mantoan (2015) o movimento de pais que não querem os diferentes dentro da mesma sala de aula que seus filhos, pois acreditam que irá rebaixar a educação.

Dessa maneira, Mantoan (2015) sugere um movimento não de inclusão, mas de integração, sendo:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o motivo da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2015, p.16).

O processo de exclusão escolar no Brasil tem retratado o fracasso do aluno e o abandono da escola. Esses educandos em sua maioria possuem problemas de ordem emocional, familiar, psicológica, de aprendizagem, entre outros. Essas crianças são vítimas de uma sociedade excludente, em que os algozes são seus pais, professores, etc., conforme Mantoan (2015).

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2015, p. 18).

CAPÍTULO III - DISCUTINDO SOBRE O AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme os estudiosos pesquisados a criança diagnosticada com TEA, apresenta a característica de isolar-se, sentindo dificuldade em expressar o que sente, tornando seu relacionamento com os demais comprometido. Sabendo-se que o espaço escolar é um ambiente potencializador das relações, compreende-se o porquê a escola é um ambiente difícil para as pessoas diagnosticadas com autismo.

Cada ruído torna-se um desconforto, ocasionando a distração da atividade proposta. Atrelado a falta de informação e despreparo profissional, a não compressão de suas dificuldades, ocasiona ideias distorcidas

e com isso a intensificação do preconceito, juntamente com as diversas dificuldades que possam surgir.

Por tanto a inserção escolar do autista se fundamenta em tratar o ser humano com dignidade e respeito, fornecendo-lhe base para estruturar suas compreensões de mundo. Cada elemento compõe de forma significativa para propor o desenvolvimento de sua autonomia, promovendo seus feitos, de forma que suas ações sejam efetivas a cada atividade desenvolvida. Dessa maneira, esse artigo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, baseada em fontes secundárias, artigos, pesquisas, revistas, livros, entre outros, focando a compreensão da dificuldade mediante suas características e diagnóstico e as práticas educacionais de inclusão.

No que se trata de inclusão, segundo Camargo e Bosa (2009), a instituição e os professores demandam tanta atenção quanto a criança. Na inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança. Nota-se a apreensão de que a inclusão serve como ferramenta para compreender a necessidade do outro, tendo em vista que suas diferenças são fonte de aprendizado e satisfação.

Para Stainback & Stainback (1999, p.21): “O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Segundo Stainback & Stainback (1999), há poucos anos era considerado irreal pela maioria das pessoas até mesmo discutir a possibilidade de educar todas as crianças, especialmente aqueles com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem significativas nas escolas de turmas regulares.

De acordo com Coll, et.al. (2010) o trabalho educacional com a criança diagnosticada com autismo deve atentar para dois pontos, a diversidade e a personalização do ensino.

Dessa forma, sistemas homogeneizantes e pouco individualizados dificilmente atenderão as necessidades dos educandos com autismo.

Outro fator que deve ser considerado no momento de planejar aulas para crianças diagnosticadas com TEA, diz respeito a abrangência do espectro, ou seja, cada caso deve realmente ser avaliado individualmente, um plano realmente personalizado, segundo Coll, et.al (2010).

Coll, et.al (2010) oferecem apontamentos que devem considerar as especificidades da criança e seu ensino. São os seguintes apontamentos;

Preferência por escolas de pequeno porte e poucos alunos, nos casos de QI superior a 70, As escolas estruturadas e didáticas variadas com jornada organizada, para crianças com capacidade de comunicação e de linguagem,

Participação efetiva de toda a equipe multidisciplinar e professores nos casos de crianças agressivas e que se agridem,

Presença de recursos complementares e psicopedagogos nos casos de crianças com grau de flexibilidade cognitiva e comportamental,

Envolvimento das demais crianças, no caso de crianças autista que conseguem algum envolvimento social.

Coll, et. al, (2010) consideram que nenhuma opção escolar deve ser excluída a priori por razões ideológicas, mas que todas as observações devem ser consideradas. Assim, a criança pode ser inserida em uma escola regular sempre que possível, uma classe especial em escola regular também pode ocorrer, uma escola especial, mas não específica de autismo, ou mesmo uma escola específica, tudo depende das observações realizadas, sendo o critério o desenvolvimento da criança e suas peculiaridades.

É importante ressaltar que essas observações devem ser periódicas, pois as medidas não são permanentes, uma criança

que esteve até então em uma sala especial pode vir a frequentar uma sala regular amanhã, conforme Coll, et.al (2010). No entanto, mudanças frequentes devem ser evitadas.

Crianças com grau de funcionamento alto, segundo Coll, et.al, (2010) requerem uma integração na qual exista a possibilidade de obtenção de êxitos acadêmicos, muito importante para essas, pois promovem um desenvolvimento maior, minam limitações especialmente sociais.

A afetividade é muito importante especialmente no caso de crianças pequenas, segundo Coll, et.al, (2010) o professor possui papel primordial, pois seu comprometimento com o caso cria laços afetivos com a criança exercendo uma enorme influência em seu desenvolvimento abrindo a porta do mundo até então fechado do autista.

Para Coll, et.al., (2010) todos os educadores que tratam com crianças autistas ou com transtornos globais do desenvolvimento devem ter apoio externo e orientação de especialistas e boa formação. Sem contar, que a presença constante da família e seu envolvimento é o maior propulsor do êxito das tarefas educacionais.

Como a comunicação e interação são partes importantes a serem desenvolvidas no trato com crianças diagnosticadas com TEA, Coll, et.al, (2010), menciona o uso de duas técnicas desenvolvidas e que devem ser do conhecimento do profissional da educação que atende autistas, trata-se do método TEACCH, que visa desenvolver as habilidades comunicativas e seu uso espontâneo e o outro é o programa de comunicação total de Benson Schaeffer (1980).

Outro ponto importante destacado por Coll, et.al, (2010) reside na questão da comunicação com a criança autista com a finalidade de proporcionar a essa o contato com o currículo necessário. Nesse sentido, dois sistemas são bastante utilizados, o método TEACCH, que visa desenvolver habilidades comunicativas espontâneas e, para tanto, faz uso da linguagem verbal como modalidades

não orais, e um guia de objetivos e atividades com sugestões e programas de avaliação.

O modelo de TEACCH possui cinco dimensões e a ordem é não modificar uma dimensão quando é estabelecido um novo objetivo comunicativo, nem o código e nem as habilidades podem ser modificadas nesse momento. Esse sistema avalia rigorosamente os êxitos da criança.

O método de programa de comunicação total de Benson e Schaeffer foi desenvolvido em 1980. Nesse modelo emprega-se simultaneamente sinais e palavras, primeiro ensina-se a criança a fazer sinais manuais para conseguir os objetos desejados, seu objetivo final é desenvolver a linguagem.

O modelo é muito funcional na medida que não exige uma compreensão logo de início pela criança do que está sendo dito, ou desejado; ela precisa apenas entender que pode por meio de sinais agir sobre o mundo ao seu redor e só então desenvolver aos poucos a linguagem.

Segundo Coll, et.al. (2004) a inclusão de crianças autistas em escolas específicas se justifica apenas em alguns casos, no mais essas devem estar em escolas regulares, pois independente da escola que a criança frequentar o que proporcionará o seu desenvolvimento é o acompanhamento por uma equipe multidisciplinar.

Segundo Sage (1999) o ensino inclusivo somente é possível se houver uma preocupação do sistema escolar como um todo unificado. Não podemos separar alunos com necessidades especiais de alunos ditos normais. No entanto, para que essa integração ocorra é preciso que o pessoal administrativo comunique essa visão para todos os envolvidos.

Os comportamentos inclusivos de diretores e professores, segundo Sage (1999) ficam seriamente comprometidos caso a administração educacional não explicita essa necessidade com clareza e não reforce esse aspecto.

Segundo Sage (1999) as estratégias de promoção de práticas inclusivas nas escolas, envolvem fundamentalmente a facilitação de mudanças. Com essas transformações, o desenvolvimento do programa e o planejamento e a implementação de culturas escolares inclusivas tornam-se uma função específica das escolas, realizadas pelos defensores das mudanças, alunos, professores e diretores.

Tanto os administradores generalistas quanto os especialistas devem dirigir seus esforços para encorajar a cultura inclusiva a crescer, em vez de tentar forçar as estratégias da inclusão na estrutura tradicional e bastante inóspita que caracteriza muitas escolas. As estratégias administrativas requeridas para a inclusão são aquelas que promovem a própria pessoa tornando-a receptiva às possibilidades de mudança, que dão o exemplo de assumir riscos e que reforçam toda e qualquer tentativa de criar um ambiente de ensino inclusivo para todos os alunos (SAGE, 1999, p. 140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como norte tratar as especificidades das crianças com TEA – Transtorno do Espectro Autista, apresentando suas reais necessidades e dificuldades, seja na questão do diagnóstico, seja na questão do desenvolvimento da linguagem e interação com os demais, mediante a necessidade de uma escola realmente inclusiva.

É preciso ressaltar que a escola excludente foi denunciada há muito tempo e não deveria mais fazer parte do sistema educacional. Escolas como menciona Foucault, que servem para criar crianças padronizadas e não aceitam o diferente, excluindo estes do direito de estabelecer relações humanas e o convívio direto com a sociedade.

Nesse sentido, fica evidente que a inclusão escolar deve ser promovida e incentivada, mas não qualquer inclusão, uma que realmente integre os diversos membros sociais ali envolvidos, o que ainda não veem ocorrendo. Pois, a escola durante muito tempo foi segregadora e promotora de uma padronização dos indivíduos, todos aqueles que possuíam qualquer coisa considerada fora do 'normal' estavam fora desta e conseqüentemente fora do convívio social. Logo, se existe um local capaz de promover uma sociedade em que todos possam coabitar é por meio da escola e essa deve se preparar para tanto.

A criança com TEA é um ser de direitos, capaz e que faz parte de nossa sociedade. Assim, os gestores escolares e a política educacional precisam se voltar de fato para a inclusão e integração real de todos os indivíduos independente de suas especificidades, pois todos fazem parte do gênero humano, sem exceção.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO JR, F. B., et.al. **Escala de avaliação de traços autísticos (ATA)**: validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. Arquivos de Neuro Psiquiatria HC. São Paulo, 57(1):23-29, 1999.
- BELLO, S.; MACHADO, A. C. **Sinais e orientações práticas para o transtorno do espectro autista (ATA)**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.
- BERNAL, M. P. **Qualidade de vida e autismo de alto funcionamento**: percepção da criança, família e educador. (Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 2010.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: um estudo de caso comparativo. Revista de Psicologia. Vol. 21, nº1, 65-74, 2009.
- CARVALHEIRA, G.; et.all. **Genética do autismo**. Revista Brasileira de Psiquiatria. 26 (4): 270-272, 2004.
- COLL, César, et.all. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: UNESP, 1962.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20ªed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. Trad. Cristina Cavalcanti. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2017.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2015.
- ONU. CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 15ª rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012
- SAGE, D. D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In.: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

ELIANE CRISTINA ROMERA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos 2024; Especialista em Ciências Biológicas e Biologia (Licenciatura, Bacharelado e Mestrado pela UNESP - Rio Claro 1999); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências Biológicas e Biologia na EMEF Amadeu Mendes Professor de Educação Básica desde 2018.

EDUCAÇÃO SEXUAL E CUIDADOS PESSOAIS



RESUMO: Este artigo analisa a importância da educação sexual no contexto escolar, abordando aspectos biológicos, socioculturais e históricos. Com base em um estudo de caso realizado em uma escola pública, fundamentado em autores como Maia e Ribeiro (2011) e Gesser et al. (2015), são investigadas as dúvidas dos alunos sobre sexualidade e cuidados pessoais, revelando lacunas no conhecimento. A pesquisa qualitativa aponta desafios enfrentados por professores em áreas vulneráveis e destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, visando a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Palavras-chave: Educação Sexual; Cuidados Pessoais; Crianças Adolescentes; Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

Contextualizando a temática abordada no artigo, observa-se que, na década de 80, foi quando a sociedade passou a reconhecer a necessidade de discutir sobre a educação sexual e seus cuidados pessoais, como gravidez na adolescência e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Inicialmente, a temática era extremamente biológica, mas com o tempo, a importância de incluir aspectos emocionais, socioculturais e históricos se tornou evidente.

A pesquisa justifica-se pela urgência de integrar a educação sexual de forma abrangente nas escolas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a informações precisas e inclusivas. Embora a sexualidade seja uma parte intrínseca do desenvolvimento humano, sua abordagem nas escolas muitas vezes é limitada ou negligenciada, o que resulta em uma lacuna significativa no conhecimento dos jovens sobre saúde reprodutiva e cuidados pessoais.

A problematização central deste trabalho gira em torno da pergunta: como a falta de educação sexual nas escolas contribui para a perpetuação de mitos e inseguranças entre os jovens? Para responder a essa questão, o artigo abordará a importância de uma educação sexual que contemple não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores socioculturais que moldam a vivência da sexualidade no Brasil.

No desenvolvimento, serão apresentadas as perguntas feitas por alunos do Ensino Fundamental II sobre temas relacionados à sexualidade e cuidados pessoais, seguidas de discussões que revelam as lacunas no conhecimento dos jovens e a necessidade de uma abordagem educativa mais inclusiva e informativa. As considerações finais buscarão refletir sobre as implicações dessas discussões para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, destacando a importância de superar as barreiras socioculturais e promover uma educação sexual integrada ao currículo escolar.

EDUCAÇÃO SEXUAL E CUIDADOS PESSOAIS

A educação sexual nas escolas deve abranger os aspectos biológicos, abordando também as dimensões sociais, culturais e históricas da sexualidade. Segundo Maia e Ribeiro (2011), uma abordagem mais ampla e inclusiva não apenas traz uma compreensão mais completa da sexualidade humana, como também prepara esses jovens para lidar com os desafios e complexidades da vida adulta.

Nesse sentido, é fundamental que os alunos compreendam que a sexualidade está profundamente enraizada nos contextos sociais e culturais em que vivem, influenciada por fatores como normas de gênero, papéis sociais, diversidade sexual e questões de poder.

Ao discutir esses temas em sala de aula, é possível desconstruir preconceitos, combater estereótipos e promover o respeito à diversidade, capacitando os jovens a tomarem decisões mais conscientes e responsáveis sobre suas vidas sexuais e reprodutivas.

É crucial que a educação sexual inclua discussões sobre os direitos humanos e a cidadania, proporcionando uma base sólida para que os alunos entendam sua sexualidade como parte integral do seu desenvolvimento pessoal e social. Somente uma educação sexual que contemple essas várias dimensões pode contribuir para a formação de cidadãos empáticos e capazes de refletir sobre sua própria sexualidade de forma consciente e informada.

A ausência de uma aplicação eficiente das políticas públicas voltadas para a educação sexual no Brasil é um dos principais desafios enfrentados nas escolas.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a sexualidade seja abordada de forma transversal, ainda há dificuldades em implementar essas diretrizes nas escolas, especialmente em áreas vulneráveis (Brasil, 1998).

A implementação inadequada dessas políticas resulta na falta de uma educação sexual contínua e inclusiva, que contemple aspectos além do biológico, como o respeito à diversidade e os direitos reprodutivos. A inclusão dessas diretrizes no currículo escolar, de forma prática e efetiva, é essencial para que a educação sexual seja acessível a todos os alunos.

Muitos educadores enfrentam dificuldades ao abordar o tema em sala de aula, principalmente devido à falta de formação adequada e ao entendimento restrito ao tema (Gesser et al., 2015; Maia & Vilaça, 2017). Essa limitação pode ser vista nos relatos de professores que trabalham o tema com foco exclusivo na prevenção de doenças e gravidez precoce, sem explorar as dimensões sociais e afetivas da sexualidade.

A educação sexual na escola deve ser uma oportunidade para problematizar e ampliar a visão dos alunos sobre o tema, em vez de simplesmente impor normas. Como afirma Marcos Ribeiro (2021), "a escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade, relacionados à sexualidade, sem ditar normas de 'certo' ou 'errado'." O professor, portanto, atua como um dinamizador de ideias, facilitando o debate e ajudando os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e valores.

No contexto sociocultural brasileiro, a desigualdade social implica em barreiras ao acesso à educação de qualidade, especialmente em áreas mais vulneráveis. Para a realidade de muitos, a educação sexual, muitas vezes é negligenciada ou tratada de maneira inadequada nas escolas. A falta de recursos e informações, geram grandes tabus para que professores e pais passem as informações necessárias para que os mais jovens possam iniciar suas vidas sexuais de forma segura e consciente.

Embora a escola desempenhe um papel crucial na educação sexual, o envolvimento das famílias também é fundamental para garantir que os alunos tenham um entendimento mais completo e equilibrado sobre o tema.

As famílias muitas vezes enfrentam barreiras culturais e religiosas que dificultam a discussão da sexualidade, o que pode gerar desinformação ou reforçar tabus. Querino e Rocha (2013) observam que o envolvimento familiar é limitado, o que deixa a escola sobrecarregada com a responsabilidade de abordar um tema tão sensível. A colaboração entre escolas e famílias pode criar um ambiente mais aberto e seguro, onde as crianças e adolescentes se sintam confortáveis para explorar e compreender sua sexualidade de maneira saudável.

Para ilustrar a importância de uma abordagem mais inclusiva e sensível, apresentamos a seguir um estudo de caso com perguntas feitas por alunos do Ensino Fundamental II da escola EMEF Amadeu Mendes.

Estudo de caso: Perguntas dos Alunos sobre Educação Sexual

A educação sexual no ambiente escolar deve ser abordada de maneira objetiva e clara, de forma a informar e respeitar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens e adolescentes.

A seguir, serão analisadas perguntas feitas por alunos do Ensino Fundamental II da escola EMEF Amadeu Mendes, que ilustram algumas das principais lacunas no conhecimento sobre sexualidade e cuidados pessoais. Essas questões, formuladas em um ambiente educativo, revelam tanto a curiosidade natural das crianças quanto a insuficiência de uma abordagem pedagógica adequada para responder a essas dúvidas. A análise destas perguntas permite entender melhor como a falta de uma educação sexual mais abrangente pode gerar inseguranças e perpetuar mitos, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e informativa.

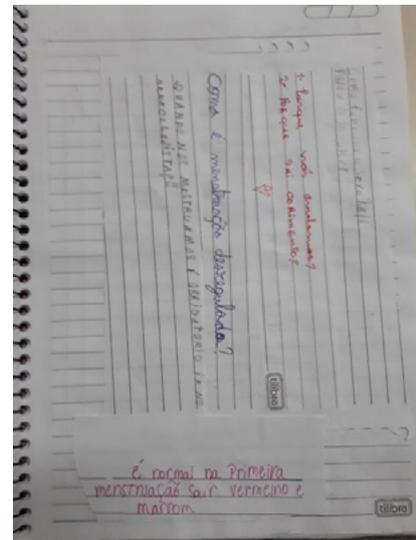


Figura 1 – Perguntas 1 dos alunos em sala de aula
 FONTE – Próprio Autor, 2024.

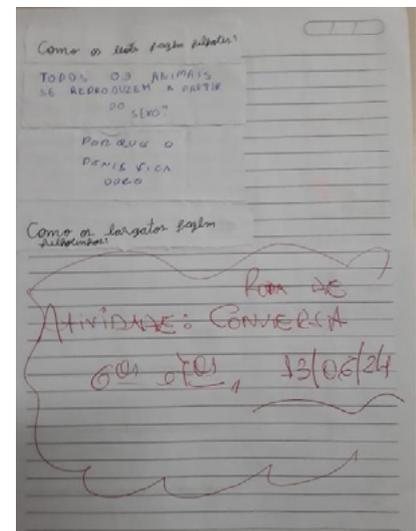


Figura 2 – Perguntas 2 dos alunos em sala de aula
 FONTE – Próprio Autor, 2024.

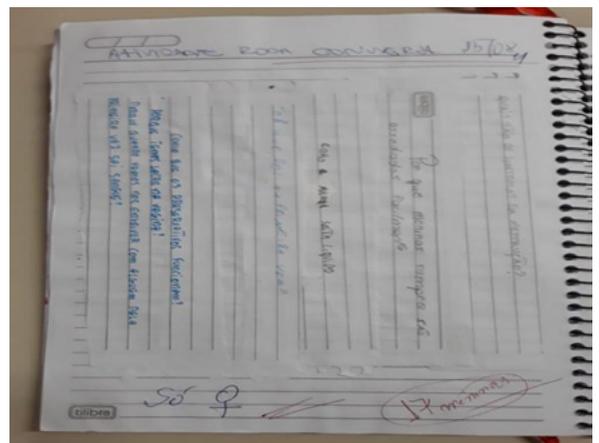


Figura 3 – Perguntas 3 dos alunos em sala de aula
 FONTE – Próprio Autor, 2024.

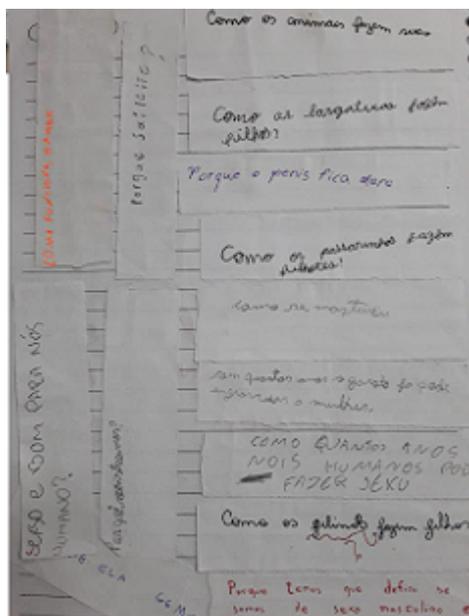


Figura 4 – Perguntas 4 dos alunos em sala de aula
 FONTE – Próprio Autor, 2024.

Pergunta 1: “Por que nós ovulamos?”

Discussão: Essa pergunta revela a curiosidade natural das crianças sobre o funcionamento do corpo humano e oferece uma oportunidade para explicar de forma simples e clara como a ovulação faz parte do ciclo reprodutivo e da possibilidade de gerar uma nova vida. Além disso, discutir a ovulação permite abordar temas relacionados à saúde reprodutiva, enfatizando a importância de entender o próprio corpo para tomar decisões informadas no futuro.

Pergunta 2: “Quando nós menstruamos, é obrigatório ir ao ginecologista?”

Discussão: Essa é uma excelente oportunidade para discutir a importância dos cuidados pessoais com a saúde reprodutiva e desmistificar o papel do ginecologista, incentivando os jovens a se sentirem confortáveis em procurar orientação médica sempre que necessário.

Pergunta 3: “É normal na primeira menstruação sair vermelho e marrom?”

Discussão: Esse questionamento permite discutir as variações normais do ciclo menstrual e tranquilizar as meninas sobre as diferentes experiências que podem ter com a menstruação. Além disso, a discussão pode incluir dicas sobre como monitorar o ciclo

menstrual e quando procurar ajuda médica se houver alguma anormalidade.

Pergunta 4: “Por que o pênis fica duro?”

Discussão: Abordar essa pergunta de maneira direta e científica ajuda a desmistificar a ereção e a eliminar sentimentos de vergonha ou desconforto que os meninos podem sentir em relação a essa mudança no corpo. Com isso, surge uma oportunidade para comentar sobre a puberdade masculina e a importância de entender as mudanças corporais que ocorrem durante essa fase da vida.

Pergunta 5: “Quais são os sintomas da menstruação?”

Discussão: Abordar esse tópico com adolescentes, permite uma discussão sobre como os sintomas menstruais são uma parte normal do ciclo reprodutivo e como as meninas podem gerenciar esses sintomas com técnicas como exercícios, alimentação saudável, e, em alguns casos, medicação.

Pergunta 6: “Como que os preservativos funcionam?”

Discussão: Explicar o funcionamento dos preservativos de maneira clara e sem tabus é crucial para promover a educação sexual responsável e informada entre os jovens. Essa discussão pode também incluir a importância do uso correto dos preservativos para garantir sua eficácia e a necessidade de ter acesso a informações e recursos que promovam a saúde sexual segura e consciente.

As perguntas dos alunos, não apenas mostram a realidade de suas dúvidas, mas também abrem caminho para discussões mais aprofundadas e esclarecedoras sobre sexualidade e seus cuidados pessoais. Interações sociais como essas, são fundamentais para criar um ambiente educacional com respeito e com um desenvolvimento saudável das crianças. No entanto, a falta de acesso a uma educação sexual adequada, cuidados pessoais acessíveis e a dificuldade de implementação de programas estruturados nas escolas brasileiras, especialmente em

áreas vulneráveis, agravam a desinformação e perpetuam mitos e inseguranças entre jovens.

Essas discussões em ambiente escolar, não apenas respondem às dúvidas dos alunos, como também ajudam para construção de um conhecimento mais abrangente em sem tabu sobre sexualidade e os cuidados pessoais que surgem com ela. Torna-se fundamental para o desenvolvimento desses jovens essa consciência na nova fase da vida adulta.

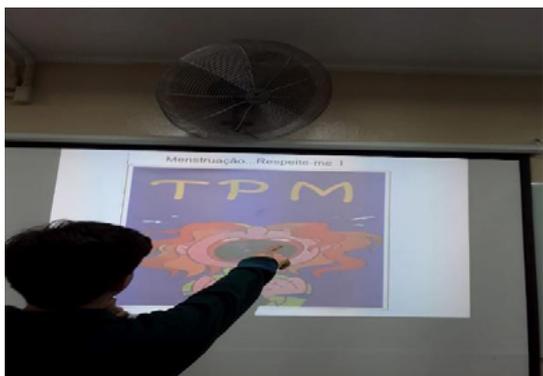


Figura 5 – Aluno debatendo sobre a Tensão Pré-Menstrual (TPM)

FONTE – Próprio Autor, 2024.



Figura 6 – Alunos debatendo sobre Educação Sexual

FONTE – Próprio Autor, 2024.



Figura 7 – Alunos acompanhando os ciclos hormonais

FONTE – Próprio Autor, 2024.

Todas as dúvidas são discutidas com imagens de figuras anatômicas, órgãos masculinos e femininos, gráficos hormonais e as mudanças corporais em adolescentes. Tudo com o máximo de detalhe e nada de constrangimento. Um dos objetivos deste trabalho na escola é desmistificar a conversa sobre sexo e seus cuidados pessoais, para que essas crianças se sintam seguras o suficiente para poder perguntar para seus professores as dúvidas que surgem na sequência das rodas de conversa.

A educação sexual deve ser compreendida como uma ferramenta para a promoção do respeito à diversidade sexual e à garantia dos direitos humanos. Ignorar a diversidade de experiências e identidades perpetua a discriminação e limita o desenvolvimento de uma convivência escolar inclusiva (Nardi & Quartiero, 2012). Com isso, a integração da educação sexual ao currículo escolar, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é fundamental para que o tema seja abordado em todas as disciplinas. Essa abordagem permite que as questões relacionadas à sexualidade sejam trabalhadas de forma contextualizada, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e informados (Brasil, 1998; Palma et al., 2015).

Porém, a falta de capacitação dos professores é forte barreira para a implementação efetiva da educação sexual nas escolas, pois, além dos aspectos biológicos e sociais, a educação sexual tem um impacto significativo no desenvolvimento psicológico dos jovens.

A falta de uma abordagem adequada pode gerar ansiedade, inseguranças e uma compreensão distorcida sobre o próprio corpo e a sexualidade. Estudos apontam que muitos educadores se sentem despreparados para abordar o tema de forma inclusiva e sensível, o que reforça a necessidade de uma formação contínua e especializada (Figueiró, 2010; Furlani, 2011b).

Outros relatos, como o de Mendel & Mirando (2023), mostram que a maioria dos futuros educadores não se sente preparada para abordar o tema em sala de aula, devido à falta de disciplinas específicas que tratam da sexualidade

de forma abrangente. O foco limitado à biologia e à prevenção de doenças, sem discussões sobre diversidade de gênero, afetividade e direitos sexuais, reforça estereótipos e perpetua o tabu sobre a sexualidade.

A inclusão de disciplinas dedicadas à educação sexual nos cursos de licenciatura é essencial para capacitar os professores a tratarem o tema com confiança e sensibilidade, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e informativo. Isso se torna especialmente importante em um país onde a desigualdade social e o conservadorismo cultural dificultam o acesso a uma educação sexual de qualidade, que deve ser tratada como uma questão de cidadania e saúde pública (MENDEL & MIRANDA, 2023).

Um estudo etnográfico analisou a abordagem da educação sexual de professores em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE. Constatou-se que, apesar dos incentivos de pais e alunos por discussões sobre sexualidade, os professores evitavam o tema.

A pesquisa identificou que os docentes traziam para a sala de aula valores pessoais e morais, resultando em uma abordagem restrita à prevenção de doenças e gravidez precoce, sem discutir aspectos afetivos, culturais e de diversidade de gênero. Além disso, o estudo aponta que a heterossexualidade era normatizada, enquanto a homossexualidade era tratada com preconceito, muitas vezes ignorada ou ridicularizada, refletindo a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade sexual (QUERINO; ROCHA, 2013).

Um aspecto muitas vezes negligenciado na educação sexual é a inclusão de alunos com deficiência. Esses alunos têm o mesmo direito de acessar informações sobre sexualidade e cuidados pessoais, porém, devido à falta de formação específica de profissionais e à ausência de adaptações curriculares, muitas vezes são excluídos dessas nobres discussões.

Os estudos mostram que uma educação sexual inclusiva, que considere as particularidades físicas, cognitivas e emocionais dos alunos com deficiência, pode ajudar a promover uma compreensão mais ampla da sexualidade, assegurando que todos os jovens

tenham o conhecimento necessário para tomar as decisões mais seguras e de forma conscientes (GESSER et al., 2015).

Isso não só perpetua estereótipos e preconceitos, como também reforça tabus em torno da sexualidade, especialmente em contextos de diversidade e inclusão de gênero. A integração de disciplinas voltadas especificamente à educação sexual nos cursos de formação de professores é fundamental para garantir que os educadores tenham as ferramentas necessárias para promover discussões esclarecedoras e respeitadas. Para isso, é crucial que o currículo escolar integre esses temas de forma transversal, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), promovendo uma educação sexual com cuidados pessoais que contribua para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes.

Portanto, é evidente que a educação sexual nas escolas deve ser ampliada, tanto em termos de conteúdo quanto de abordagem profissional, para que possa realmente atender às necessidades dos jovens em qualquer idade. As barreiras socioculturais, como preconceitos e tabus, somadas à falta de formação adequada dos professores, limitam a efetividade das discussões sobre sexualidade e cuidados pessoais.

Além disso, a exclusão de alunos com deficiência e a ausência de uma integração mais forte entre famílias e escolas reforçam a importância de um compromisso coletivo para promover uma educação sexual inclusiva e contextualizada. A literatura, como destacam Maia e Ribeiro (2011), Gesser et al. (2015), e Mendel e Miranda (2023), aponta que uma abordagem que contemple não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores sociais, culturais e psicológicos, é fundamental para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de lidar com sua sexualidade de forma saudável e informada. Dessa forma, a educação sexual precisa ser uma prática contínua e transversal, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para os desafios da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma educação sexual eficaz nas escolas depende não apenas da boa vontade dos professores, mas de uma formação contínua e robusta que abranja as dimensões biológica, social, cultural e histórica da sexualidade (MAIA & VILAÇA, 2017).

Sem essa formação, as iniciativas dos professores permanecem limitadas, muitas vezes focando apenas na prevenção de doenças e gravidez precoce, sem contemplar aspectos mais amplos e essenciais, como diversidade de gênero e afetividade. O estudo evidenciou que essa abordagem restrita não atende às reais necessidades dos alunos brasileiros, perpetuando estereótipos e mitos sobre a sexualidade, especialmente em áreas vulneráveis onde a desinformação predomina.

Demais, a pesquisa trouxe à tona a importância de uma educação sexual inclusiva, que contemple não apenas a diversidade de gênero, mas também as necessidades específicas de alunos com deficiência. Estes alunos, apesar de terem o direito de acessar informações sobre sexualidade e cuidados pessoais, são frequentemente excluídos das discussões, devido à falta de preparo dos professores e à ausência de adaptações curriculares.

Estudos como o de Gesser et al. (2015) ressaltam que uma educação sexual que leve em consideração as particularidades físicas, cognitivas e emocionais dos alunos com deficiência é fundamental para garantir que todos os jovens tenham o conhecimento necessário para tomar decisões seguras e conscientes sobre sua sexualidade.

Sendo assim, conclui-se que o problema central abordado neste artigo — a dificuldade de uma educação sexual abrangente e inclusiva nas escolas brasileiras — foi contemplado e debatido a partir de diferentes perspectivas. A partir das análises realizadas, pode-se afirmar que a educação sexual precisa ser entendida como um componente essencial da formação cidadã, promovendo o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

A formação adequada dos professores, bem como a criação de políticas públicas que garantam o acesso universal a uma educação sexual contextualizada, são passos essenciais para o avanço nesse campo. As descobertas deste estudo apontam para a urgência de um compromisso mais forte entre escolas, famílias e governo, a fim de garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, possam exercer sua sexualidade de forma informada, responsável e segura.

Em suma, a educação sexual nas escolas deve ser tratada não apenas como uma questão de saúde pública, mas também como uma ferramenta para a promoção da igualdade e da inclusão social. As lacunas e desafios identificados ao longo deste trabalho sugerem que ainda há muito a ser feito, mas também indicam caminhos claros para o fortalecimento da educação sexual no Brasil, como a capacitação contínua dos educadores e a integração desses temas ao currículo escolar de forma estruturada e transversal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.
- GESSER, M., OLTRAMARI, L. C., PANISSON, G. **Docência e Concepções de Sexualidade na Educação Básica**. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 2015, p. 558-568. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>
- _____; CORD, D., & NUERNBERG, A. H. **Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 2012. p. 229-236. <https://doi.org/10.1590/>
- MAIA, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Princípios Para Ação*, 15(1), 75-84.
- MENDEL, A. P. C., & MIRANDA, J. C. **Formação de professores e educação sexual: O retrato de um curso de licenciatura em ciências naturais**. *Boletim de Conjuntura*, 13(38), 2023. p. 215-216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7684817>.
- NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar**. *Sexualidade, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012.
- PALMA, Yáskara Arrial; PIASON, Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia; STREY, Marlene Neves. **Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil**. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, 2015. p. 727-738.
- QUERINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. **O trabalho pedagógico de educação sexual em escolas públicas de Juazeiro do Norte: valores e atitudes docentes sobre sexualidade**. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013.
- RIBEIRO, Marcos; LAZARETTI, Sara Hungaro; PACHECO, Rodrigo da Paixão; DESIDÉRIO, Ricardo. **Educação Sexual na infância: discutindo gênero no livro Menino Brinca de Boneca?** *Revista Prática de Linguagens*, v. 11, n.1 (2021): Gênero, Sexualidade, Artes e Literatura, 2021, p. 8-24.

EVERTON ADRIANO HERMES

Graduação em Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS -
2021; Pós- Graduação em Direitos Humanos- Faculdade
Focus- 2022.

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar os efeitos da Nova Lei de Drogas (Lei 11.343 de 2006) e as possíveis mudanças na abordagem dos entorpecentes proibidos no Brasil. Para isso, é feita uma revisão das leis de drogas anteriores e do processo de aprovação desta Lei. Além disso, são apresentados dados estatísticos sobre o crescimento da população carcerária por tráfico de drogas, especialmente após a implementação da Lei 11.343/06, juntamente com uma análise bibliográfica e legislativa que aponta a falta de critérios claros para distinguir usuários de traficantes de drogas, levando ao aumento da prisão. Também é destacado que a repressão desta lei é seletiva, afetando mais a parcela mais pobre da sociedade. O estudo também discute possíveis alterações no tratamento dado aos usuários de drogas ilícitas e traficantes, com o objetivo de reduzir os danos provocados por essa nova legislação. Diante disso, é fundamental promover mais discussões, debates e ações em busca de soluções para o problema das drogas ilegais no Brasil.

Palavras-chave: Nova Lei de Drogas; Repressão; Consequências; Aumento do Encarceramento.

INTRODUÇÃO

A Lei de Drogas de 2006 começou a valer, criando o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD) e modernizando as penas para quem usa ou vende drogas ilegais.

No que diz respeito aos primeiros, houve a despenalização do uso de drogas, substituindo a prisão por penas que restringem direitos, ao contrário do que previa a Lei anterior (Lei 6.368/76), que estabelecia a detenção de seis meses a dois anos para quem fosse pego com drogas ilícitas para uso próprio.

Já em relação aos últimos, a pena mínima foi aumentada de três para cinco anos de prisão, ficando apenas um ano abaixo da pena mínima para homicídio simples, demonstrando a prevalência do modelo repressivo na Lei de Drogas.

Dessa forma, é evidente que o novo aparelho enfatizou os direitos e garantias essenciais, ao introduzir princípios de minimização de prejuízos ao usuário, enquanto manteve a postura proibitiva e punitiva em relação aos traficantes de drogas.

Assim, este estudo visa investigar a situação atual da abordagem da política de drogas adotada pelo Brasil, examinando os efeitos mais importantes da Lei de Drogas em vigor (Lei 11.343 de 2006) e avaliando potenciais alterações por meio do Supremo Tribunal Federal após a introdução desta nova legislação.

Portanto, a fim de facilitar a compreensão das questões que cercam esse problema, o estudo será fragmentado em três partes.

O início do estudo se dedica a uma introdução, a fim de proporcionar uma rápida contextualização das legislações sobre drogas que vigoravam antes da adoção do novo dispositivo legal.

Em seguida, analisa-se a trajetória da elaboração da Nova Lei, quais foram as modificações ao longo da tramitação dos projetos relacionados ao uso e comércio de substâncias entorpecentes, bem como quais eram as argumentações dos legisladores para justificar a necessidade de uma mudança na abordagem das políticas sobre drogas, considerando o contexto da segurança pública no Brasil naquele momento.

Neste contexto, o segundo capítulo dedica-se a examinar os impactos da Nova Lei de Drogas. Ao analisar os dados referentes à população carcerária no Brasil envolvida com o tráfico de drogas, obtidos do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), nota-se um aumento significativo na quantidade de pessoas presas por esse crime, devido à falta de critérios claros para distinguir traficantes de usuários de drogas ilegais, bem como à resistência em abolir a pena de prisão para os consumidores por parte das autoridades penitenciárias, são aspectos que contribuíram para esse cenário.

Além disso, os dados também evidenciam que a nova legislação afeta principalmente indivíduos de baixa renda.

Por último, em relação ao terceiro capítulo, analisa-se as mudanças na política de drogas no Brasil através das decisões do Supremo Tribunal Federal. Inicialmente, é examinado o posicionamento do Ministro Gilmar Mendes no Recurso Extraordinário 635.659, em 2015, que declarou a inconstitucionalidade da penalização da posse de substâncias entorpecentes para uso pessoal.

Posteriormente, é brevemente abordado o entendimento do STF no julgamento do Habeas Corpus 118.533, em 2016, no qual foi decidido que o tráfico privilegiado (previsto no artigo 33, §4º da Lei 11.343/06) não se enquadra como crime hediondo.

Portanto, este estudo se limita a avaliar os dados obtidos por meio das entidades responsáveis pelo sistema prisional e confrontá-los com ideias provenientes de análises bibliográficas e legislativas sobre o tema, resultando em uma reflexão sobre os impactos da recente Lei de Drogas e as possíveis mudanças necessárias nessa política criminal.

O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

A fim de viabilizar a investigação, no início será apresentado um resumo histórico das leis criminais anteriores à Nova Lei de Drogas, seguido por uma avaliação do processo pelo qual ela passou no Congresso Nacional.

No Brasil, a proibição do uso, porte e comércio de drogas teve início com as Ordenações Filipinas no século XVII, que proibiam a posse ou venda de substâncias venenosas em casa. Essa proibição foi reforçada posteriormente no Código Penal de 1890, que estabelecia multa para quem vendesse ou distribuisse substâncias venenosas sem autorização legítima ou sem seguir as normas estabelecidas pelos regulamentos de saúde.

A Convenção de Genebra de 1936 serve como referência para o controle internacional, servindo de inspiração para a formulação do Decreto-Lei 891/38, o qual abordou questões relacionadas à fabricação, venda e uso de várias substâncias consideradas drogas.

Também, o Código Penal vigente desde 1940 aborda esse tema em seu artigo 281, referindo-se à prática ilegal de facilitar o uso de drogas ilícitas, e classificando as ações específicas.

Artigo 281. Realizar a importação ou exportação, comercialização ou exposição à venda, fornecimento, mesmo que de forma gratuita, transporte, posse, armazenamento, distribuição ou de alguma forma disponibilizar para consumo substância entorpecente, sem autorização ou contrariando alguma lei ou regulamento. Pena - prisão, de um a cinco anos, e multa, de dois a dez mil reais.

Os anos 50 foram marcados pela disseminação global do discurso ético-jurídico, tendo como principal veículo de divulgação o Protocolo para Regulamentar o Cultivo de Papoula e o Comércio de Ópio, adotado em Nova Iorque em 1953. Em suas palavras, Rosa del Olmo esclarece:

Nos anos cinquenta, as substâncias entorpecentes eram consideradas um mundo enigmático, reservado a grupos à margem da sociedade - como aristocratas ou moradores de guetos - que faziam uso de heroína ou maconha. O discurso predominante era o jurídico, associado a um estereótipo moral que ligava as drogas ao risco (OLMO, 1990, p.71).

Trata-se dos primeiros passos em direção à internacionalização do controle de drogas, consolidada com a ratificação da Convenção Única sobre Substâncias Entorpecentes de 1961, que enxerga o uso de drogas como uma ameaça social e econômica para a sociedade.

Dessa forma, a disseminação global da repressão ao tráfico de drogas busca eliminar as fronteiras entre os países no combate ao crime.

Dessa forma, a luta contra as drogas demandava uma estratégia global de regulação que fosse aceita por todas as nações, substituindo os acordos internacionais, visto que o problema das substâncias entorpecentes era encarado como um embate ético, onde os traficantes e dependentes de baixa renda eram vistos como responsáveis por influenciar negativamente os jovens de famílias bem estruturadas. De acordo com Rosa del Olmo:

A questão das drogas era vista como um embate entre o certo e o errado, mantendo a imagem moralística, onde as drogas são comparadas a "demônios". No entanto, essa visão seria ampliada e mais amedrontadora, gerando pânico devido aos "predadores" que estavam afetando tantas pessoas de famílias respeitáveis (OLMO, 1990).

Porém, foi promulgado o Decreto-Lei 385/68, que acaba com a distinção entre traficante e usuário, modificando o artigo 281 do Código Penal ao punir o usuário de drogas com a mesma penalidade imposta ao traficante, com a adição de um novo parágrafo "nas mesmas penas quem ilegalmente: porta consigo, para uso pessoal, substância

entorpecente ou que cause dependência física ou psicológica".

Posteriormente, frente ao cenário internacional estabelecido por políticas de proibição, o Brasil promulgou em 1971 a Lei nº 5.726/71, que representa a codificação do tema e estrutura o sistema repressivo nacional de acordo com as diretrizes internacionais.

Além disso, foi mantida a comparação entre usuário e traficante, é elevado o limite máximo de pena de prisão de 5 (cinco) para 6 (seis) anos, além de excluído o dependente de drogas como infrator, devendo ele ser encaminhado para cuidados médicos

Para substituir a Lei 5.726/71, foi aprovada a Lei 6.368/76, que permaneceu em vigor até 2006. Essa medida trouxe uma novidade ao diferenciar os traficantes dos usuários (e dependentes), estabelecendo para os usuários a punição de detenção de 6 meses a 2 anos e multa, enquanto os traficantes eram sujeitos à reclusão de 3 a 15 anos e multa.

De acordo com Salo de Carvalho, as influências do plano internacional dos Estados Unidos impactaram diretamente nas estratégias de segurança pública dos países latino-americanos. Através da Lei 6.368/76, a retórica jurídico-política belicista se tornou o paradigma oficial do sistema repressivo brasileiro.

Em 2002, entrou em vigor a Lei 10.409/02 para substituir a Lei 6.368/76, que foi revogada completamente. Entretanto, a nova legislação apresentava várias deficiências, com o capítulo relacionado aos crimes e às punições sendo vetado integralmente pela Presidência da República. Assim, apenas a parte processual foi preservada, mantendo ambas as leis em vigor.

Para concluir, apesar da Lei 6.368/76 estabelecer distinção na punição entre posse e venda de substâncias ilícitas, rompendo com o entendimento da Lei 5.726/71 e do Decreto-Lei 385/68, as alterações nas sanções evidenciam a intensificação da repressão, culminando na Lei 11.343/06.

Na vigência do cenário global da chamada "Guerra às Drogas", iniciada pelo governo de Richard Nixon em 1971, que definiu as substâncias entorpecentes como sendo o principal adversário do país, e diante dos problemas encontrados no sistema jurídico brasileiro com relação à Lei 10.409/02, que resultaram na existência de dois dispositivos regulando o mesmo assunto, tornou-se imprescindível a elaboração de uma nova legislação que revogou ambos e estabelecesse um tratamento penal e processual adequado para a questão das drogas.

Por causa disso, a Comissão Mista de Segurança Pública propôs o Projeto de Lei do Senado Federal 115/2002, que estabelecia a pena de prisão de 3 a 15 anos para o crime de tráfico de drogas.

O PL nº 115/2002 foi elaborado pela Comissão Mista Especial de Segurança Pública do Senado, formada pelo Congresso Nacional do Brasil. Surgiu em meio a um período chamado de "epidemia de roubos". Com a intenção de resolver essa questão urgente, foi constituído um grupo de vinte Senadores e vinte Deputados para elaborar um relatório com soluções rápidas para a escalada da criminalidade no país.

Por outro lado, é evidente a partir das discussões que o intuito dos legisladores naquela época não era legalizar o uso/posse de substâncias entorpecentes, mas sim abolir a pena de encarceramento para o uso de drogas, assim como alterar a punição para pequenos traficantes/usuários.

Assim, no plano original ficou definido que a pena para o crime de tráfico de drogas seria de, no mínimo, 3 anos e, no máximo, 15 anos, mantendo a legislação vigente e a abolição da pena de prisão para o uso de entorpecentes, propondo abordagens educativas.

De acordo com as palavras de Marcelo Campos, existiam três propostas de produção textual.

Na câmara legislativa, estavam em análise três propostas de texto para tentar controlar o uso e a comercialização de substâncias entorpecentes. Quanto ao consumo de drogas, é importante destacar que duas das sugestões mencionam a expressão 'quantidade reduzida', ou seja, buscavam determinar uma quantidade de substância permitida para consumo e posse usando o termo "reduzida" (CAMPOS, 2015, p. 49).

Contudo, o projeto de lei número 6108/2002, em seu artigo 20-A, não especificou a quantidade de substâncias entorpecentes permitida para ser consumida. Essa redação foi a escolhida para a Nova Lei de Drogas, eliminando a pena de prisão para usuários, porém mantendo a penalização do uso de drogas, juntamente com a aplicação de medidas educativas e preventivas.

No que diz respeito ao tráfico de entorpecentes, a penalidade mínima de 3 anos foi mantida em todas as sugestões iniciais, permanecendo a sanção previamente estabelecida, entretanto, no mais recente Projeto de Lei (o substitutivo da Câmara dos Deputados), a pena mínima foi aumentada para 5 anos, seguindo a recomendação do Deputado Antônio Carlos Biscaia (PT/RJ).

Nesse sentido, a Lei 11.343/06 foi promulgada com o intuito dos parlamentares de distinguir o indivíduo que pratica tráfico de drogas daquele que faz uso (e depende) delas, direcionando este último para serviços de saúde e assistência social, ao passo que o traficante seria rigorosamente punido.

No texto jurídico, é possível observar o usuário de substâncias ilícitas sob uma abordagem médico-social, sendo considerado como uma pessoa em situação de vulnerabilidade que necessita de políticas de saúde e assistência social, apesar de ainda ser tratado como criminoso. Já em relação ao traficante, percebe-se uma visão punitiva, que mantém a imagem estigmatizada que representa o "mal" e fornece drogas aos "usuários vulneráveis".

De igual forma, a elevação da pena mínima para o crime de tráfico, de 3 para 5 anos, seria uma medida em resposta aos anseios da população do Brasil, por meio de uma legislação atualizada

Outrossim, o dispositivo recente para diferenciar as punições, introduziu a forma de tráfico privilegiado, a qual determina que caso o sujeito seja réu primário, com bom histórico, e não se envolva em atividades ilegais ou faça parte de uma organização criminosa, terá sua pena diminuída em até dois terços.

No que diz respeito aos cidadãos, os legisladores entendiam que a detenção não era mais eficaz para regular o consumo dessas substâncias na sociedade brasileira. Além disso, destacaram a importância de uma nova legislação sobre drogas para diminuir a corrupção policial, conforme apontado pelo Senador Sérgio Cabral.

O principal destaque do Projeto reside no seu artigo 28, que aborda a eliminação da pena de prisão para os indivíduos que fazem uso de substâncias ilícitas no Brasil. A aplicação de pena de prisão para os usuários de drogas é considerada inadmissível sob todos os pontos de vista.

Portanto, a proposta do novo aparelho era alterar a perspectiva em relação ao usuário, que antes era considerado um criminoso, para que passasse a ser encarado como uma questão de saúde pública. De acordo com o Deputado Paulo Pimenta, no contexto da prevenção do uso abusivo, passamos a encarar todo esse assunto como uma questão de saúde pública e não mais de natureza policial.

Assim, o Deputado Moroni Torgan afirmou que a lei 11.343 de 2006 foi elaborada visando atender ao nível de conhecimento geral da Câmara dos Deputados.

Estamos buscando atingir um equilíbrio de informação. [...] Portanto, é importante ressaltar que as leis são mais flexíveis para o usuário, porém mais rígidas para o traficante. O tráfico de drogas é, sem dúvida, o nosso maior desafio. Nisso todos estão de acordo. Posso afirmar que a principal razão para o usuário não consumir drogas não é o medo da punição. Existem diversos motivos. [...]

Em 2002, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, um projeto de lei foi apresentado no Senado Federal. Após quatro anos de discussão no legislativo, a Nova Lei de Drogas foi oficializada em 23/08/2006 pelo presidente Lula. Essa legislação estabeleceu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), com o objetivo de implementar ações para evitar o uso indevido de drogas, cuidar e reintegrar socialmente usuários e dependentes, além de regular a produção não autorizada e o tráfico ilegal de drogas. A lei também definiu crimes e tomou outras medidas para lidar com essa questão.

Portanto, é viável afirmar que o recente sistema baseado em estratégias de diminuição de prejuízos e normas rigorosas resultou em uma abordagem punitiva e repressiva para os vendedores de substâncias ilícitas, enquanto adotou uma visão médico-social para os consumidores, considerando-os como indivíduos que necessitam de tratamento e os traficantes como integrantes de atividades criminosas.

Assim, no próximo capítulo, será feita uma análise dos impactos causados pela implementação dessa recente legislação, identificando quais foram as pessoas diretamente afetadas por essas mudanças.

A abordagem proibicionista da "Guerra às Drogas" promovida pela Nova Lei de Drogas resultou em sérias repercussões, com a marginalização social e a superlotação carcerária, caracterizando a situação da legislação penal no Brasil após a implementação desta lei.

A estratégia de combate às drogas foi adotada como a principal forma de enfrentar os malefícios provocados pelos entorpecentes ilegais, resultando na repressão daqueles comportamentos que contrariam as normas sociais e não são tolerados. De acordo com as palavras de Howard Becker:

Quando uma norma é estabelecida, aquele que aparentemente a quebra pode ser considerado um indivíduo distinto, alguém que não é esperado viver de acordo com as regras determinadas pelo coletivo. Essa pessoa é vista como um estranho (BECKER, 2008).

Da mesma maneira, Foucault investiga o crime como uma das manifestações de transgressão às leis:

Certamente, a criminalidade é considerada uma forma de violação da lei; no entanto, ela tem suas origens nesse fenômeno; porém é uma violação da lei que o sistema prisional, juntamente com todos os seus desdobramentos, moldou, fragmentou, infiltrou, organizou, confinou em um ambiente específico e ao qual atribuiu um papel instrumental, em relação às outras violações da lei. Em síntese, se a contraposição legal ocorre entre a conformidade com a lei e a prática ilegal, a contraposição estratégica ocorre entre as violações da lei e a criminalidade [...] A punição de prisão criaria - portanto, sua perpetuidade - uma violação da lei isolada, distinta e útil (FOUCAULT, 2004).

É possível perceber um crescimento veloz nas taxas de aprisionamento em várias nações do ocidente. De acordo com Loic Wacquant, o Estado diminuiu sua atuação social após a queda do Estado de Bem-Estar Social nos Estados Unidos, aumentando e fortalecendo a intervenção penal.

De acordo com o autor, ocorreu uma alteração no sistema de punição que estava em vigor até os anos 70, a qual se caracteriza por uma contradição em que o enfraquecimento intencional do Estado de Bem-Estar Social corresponde ao fortalecimento excessivo

e opressivo do Estado Penal: a ruína e desaparecimento de um implicam diretamente na grandiosidade e prosperidade arrogante do outro.

De acordo com Pablo Ornelas Rosa, Umberto Junior e Clécio Lemos, é necessário ter precauções ao analisar a realidade brasileira com base na abordagem de Loic Wacquant.

Um dos principais problemas é a falta de um Estado Social verdadeiro, semelhante ao modelo europeu. Mesmo com a Constituição de 1988 sendo inspirada na social-democracia, ela enfrentou obstáculos para ser colocada em prática devido às diferenças no rumo da política e economia do país após sua promulgação (WACQUANT, 2001).

Além disso, declaram que:

De fato, é correto afirmar que o neoliberalismo demorou um pouco mais para chegar ao Brasil em comparação com outros países do Ocidente, sua introdução ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, no entanto, foi efetivamente consolidado durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1994 e 2003.

Nesse sentido, analisando os dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em junho de 2014, é possível observar que o aumento da quantidade de pessoas detidas (por 100.000 habitantes) ocorre em diversos países. Nos Estados Unidos, esse número chega a 698, enquanto no Brasil é de 300, na Rússia é de 468 e na Tailândia é de 457. Portanto, em termos de taxa de encarceramento global, a população carcerária brasileira ocupa a quarta posição em tamanho.

Os Estados Unidos detêm a maior quantidade de indivíduos atrás das grades, chegando ao total de 2.228.424 presidiários, seguido pela China com 1.657.812, a Rússia com 673.818, e em quarto lugar está o Brasil com 607.731 encarcerados, número significativamente acima das 376.669 vagas disponíveis no sistema prisional. Isso resulta em um déficit de 231.062 vagas, ou seja,

a capacidade prevista para acomodar 10 detentos acaba abrigando aproximadamente 16 pessoas presas.

Desta forma, é evidente que a abordagem proibicionista adotada pelo Brasil como estratégia de combate ao crime resultou no crescimento significativo do número de presos.

Nesse sentido, a recente legislação sobre entorpecentes foi implementada considerando a combinação entre punições rigorosas e medidas de prevenção. No entanto, apresenta falhas e lacunas que geraram sérias repercussões sociais, como o aumento significativo da população carcerária e a falta de encaminhamento dos usuários de drogas para tratamento médico adequado.

Segundo o relatório divulgado em junho de 2014 pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), foi constatado um maior índice de crimes ligados ao tráfico de drogas, com 27% dos casos registrados entre os detentos, seguido por roubo com 21%, furto com 11%, receptação com 3%, homicídio com 14% e latrocínio com 3%.

Adicionalmente, é importante destacar que a disparidade entre os gêneros na taxa de tráfico de drogas é significativa, com 25% envolvendo homens e 63% envolvendo mulheres. Muitas vezes, as mulheres envolvidas são esposas ou companheiras de presidiários, que transportam pequenas quantidades de drogas para dentro das prisões.

De acordo com Salo de Carvalho, foi constatado um crescimento relevante de indivíduos presos devido ao crime de tráfico de entorpecentes.

No ano de 2007, a parcela da população carcerária atribuída ao tráfico de drogas era de 15%, enquanto os crimes de roubo simples e qualificado e latrocínio representavam 32%. Já em 2011, houve uma significativa alteração: o tráfico passou a corresponder a 24,43% dos presos, enquanto o roubo simples e qualificado e latrocínio diminuíram para 28% (CARVALHO, 2016).

Segundo informações levantadas em junho de 2014 pelo DEPEN, foi constatado um aumento de 119% na taxa de encarceramento entre os anos de 2000 e 2014.

Conforme Salo de Carvalho, ao analisar a estrutura da população carcerária no Brasil em relação aos crimes praticados, é possível argumentar que a política penal do país está focada principalmente no crime de tráfico de drogas.

Dessa forma, ao examinarmos a mais recente legislação sobre entorpecentes, percebemos a relação dos principais verbos entre os artigos 28 e 33, em que este último aborda as ações de obter, possuir em estoque, transportar, portar ou armazenar drogas, além de outras treze formas, enquanto o artigo 28 estabelece como delito o indivíduo que adquirir, armazenar, possuir em estoque, transportar ou portar consigo, para uso pessoal.

Portanto, destacam-se cinco atitudes concretas semelhantes (comprar, manter, armazenar, conduzir e portar), as quais, entretanto, são passíveis de diferentes penalidades.

Segundo Sergio Seibel, a ausência de parâmetros claros para diferenciar traficantes de drogas de simples usuários têm levado ao aumento das prisões de indivíduos acusados de tráfico.

Desde a implementação da atual Lei de Drogas (11.343/2006), houve um aumento significativo no número de indivíduos detidos por envolvimento com substâncias ilícitas no Brasil. A ambiguidade presente na legislação tem resultado na prisão de uma quantidade considerável de pessoas que não se enquadram na categoria de traficantes, mas sim de consumidores. A maioria desses detidos não apresenta antecedentes criminais, não sendo considerados criminosos em essência, sem conexão com atividades criminosas tidas como "organizadas", e portavam apenas quantidades mínimas da substância no momento da abordagem para uso próprio (SEIBEL, 2006).

Perante esta lacuna existente na legislação, é de responsabilidade inicial da autoridade policial interpretá-la, momento em que, de acordo com Salo de Carvalho, irá analisar se o indivíduo, por exemplo, que carrega consigo drogas, comete a conduta proibida com a intenção (elemento subjetivo especial do tipo) de consumo próprio (art. 28) ou se age com qualquer outro propósito, decidindo quem seria traficante e quem seria usuário. Esse grande poder nas mãos do policial é o que vai determinar se o crime é de menor gravidade ou se é um crime equiparado aos mais graves. Portanto, a extrema discricionariedade do policial possibilita a ocorrência de injustiças.

Ademais, mesmo que o parágrafo 2 do artigo 28 tenha como alvo o juiz, é evidente que o órgão responsável pela investigação penal inicial é a polícia, Salo de Carvalho demonstra que, de acordo com o sistema de investigação criminal do Brasil, a primeira etapa sempre será realizada pela polícia. Em seguida, essas atividades policiais serão corroboradas pelo Ministério Público como base para a apresentação de acusações.

Segundo a pesquisa conduzida por Marcelo Campos, em duas áreas de São Paulo, verificou-se que 75% dos indivíduos detidos estavam portando até 25 gramas de drogas ilegais.

Dessa forma, Marcelo Campos observou que mesmo em situações com poucas drogas, os indivíduos estão sendo sentenciados à prisão pelos juízes: isso ocorreu em 82 dos 143 casos estudados, o que representa 57,3% deles.

A pesquisa conduzida por Marcelo Campos revela a tendência de criminalizar pessoas encontradas com quantidades mínimas de drogas, o que resultou no encarceramento em larga escala de indivíduos acusados de tráfico. No entanto, é importante ressaltar que não são os grandes traficantes poderosos, bem organizados e violentos que acabam atrás das grades, mas sim os usuários de drogas e pequenos vendedores. Isso evidencia que tais distorções estão

relacionadas à atuação discricionária da polícia e das autoridades judiciais.

Além disso, é possível observar que após a implementação da nova legislação, houve um crescimento no número de indivíduos acusados de tráfico de drogas e uma redução nas acusações por uso de substâncias ilícitas. Dessa forma, de acordo com as considerações de Marcelo Campos, há uma tendência do sistema judicial em rejeitar a ideia de encaminhar os usuários para tratamento de saúde, priorizando a punição com prisão para essas pessoas.

Desta maneira, caso a intenção da recém aprovada legislação de combate às drogas em seu primeiro artigo fosse a de minimizar os danos, evitar o uso abusivo com apoio e reintegração social de usuários e dependentes de substâncias ilícitas, e também inovar na diferenciação de comportamentos entre usuários e grandes traficantes, por meio de penas diferentes para cada grupo, tais metas não foram alcançadas na prática. Como mencionado anteriormente, não houve uma redução na população carcerária, mas sim um crescimento significativo.

Conforme Maria Lúcia Karam, não tem havido redução na oferta de substâncias ilícitas e ela descreve as consequências da abordagem proibicionista:

[...] Pelo contrário, ao longo desses anos, as drogas selecionadas de forma arbitrária e transformadas em ilegais tornaram-se mais acessíveis, mais potentes, mais diversas e mais baratas do que eram antes da proibição, resultando numa guerra nociva e sangrenta contra produtores, comerciantes e consumidores considerados "inimigos" (KARAM, 2017).

Segundo o documento de junho de 2014 do DEPEN, há um total de 66.313 indivíduos detidos por terem sido condenados por cometer crimes relacionados à Lei de Drogas, ou ainda aguardando julgamento por supostos delitos ligados a esse tema.

A superlotação nos presídios fere o princípio da dignidade humana, como apontado pelo levantamento realizado em 2016 pelo Juizado de Fiscalização do Presídio Central de Porto Alegre, que atualmente abriga 4.676 detentos, enquanto sua capacidade é de apenas 1.82432.

Segundo a Human Rights Watch, em seu relatório de 2015, as condições precárias de higiene e moradia nas prisões brasileiras são evidentes, com casos de superlotação e violência dentro das unidades prisionais, sendo registradas 5.431 denúncias de tortura, maus-tratos e tratamentos desumanos em presídios e delegacias enviadas à Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos.

O proibicionismo também resulta em mortes devido a disputas entre grupos pelo mercado ilegal, "acertos de contas" e confrontos com a polícia. De acordo com o relatório do Fórum de Segurança Pública de 2015, a cada 3 horas, pelo menos uma pessoa foi morta pela polícia em 2014, totalizando 3.022 vítimas, um aumento de 37,2% em relação a 2013. Paralelamente, um policial morria por dia, totalizando 398 mortes, o que representou uma redução de 2,5% em comparação com 2013.

Além disso, a Anistia Internacional realizou um estudo sobre a atuação policial no Rio de Janeiro, divulgado em 2015, que revelou que no período de 2005 a 2014, 8.466 indivíduos foram mortos como resultado de intervenções policiais.

Diante desse cenário, o escritor Leonardo Marcondes Machado ressalta que a luta contra as drogas, decorrente de uma abordagem proibicionista, punitiva e cruel, resulta na prisão e morte de usuários, dependentes, vendedores ilegais, policiais e de qualquer pessoa envolvida nesse confronto.

Consequentemente, é perceptível que após dez anos de implementação, a Lei 11.343/2006 acentuou um rigoroso controle social ao proibir condutas ligadas ao uso de substâncias ilegais. Apesar de ter sido criada com a intenção de proteção e prevenção, o aspecto repressivo se destacou na prática.

Contudo, é importante destacar que essa estratégia de repressão não beneficia a todos os cidadãos que consomem ou vendem drogas, sendo direcionada de forma seletiva para um determinado público: indivíduos de baixa renda, residentes em áreas periféricas, vulneráveis, os quais enfrentam diariamente as repercussões da política de combate às drogas.

A abordagem punitiva da luta contra as drogas não alcança variadas camadas sociais, não é imposta a todos os indivíduos que cometeram crimes ligados ao tráfico de substâncias ilícitas, ela escolhe quem deve ser encarcerado. É uma política estratificada, e cabe-nos examinar quem são essas pessoas marginalizadas pela sociedade e inseridas no sistema carcerário.

O sociólogo Zygmunt Bauman aborda o tema da punição dos consumidores menos privilegiados, aqueles que se encontram à margem do sistema de consumo.

O aumento da intensidade do comportamento considerado criminoso não representa um empecilho para o desenvolvimento pleno e universal da sociedade consumista. Pelo contrário, é uma consequência natural e essencial. Isso ocorre por diversas razões, sendo a principal delas a presença dos "excluídos do sistema" (os consumidores insatisfeitos, aqueles que não possuem os meios para satisfazer seus desejos e os que rejeitaram jogar de acordo com as regras estabelecidas). Essas pessoas são, de fato, a personificação dos "demônios interiores" que habitam a vida do consumidor. O isolamento desses indivíduos em guetos, sua criminalização e a dureza das punições aplicadas a eles representam uma forma metafórica de exorcizar e queimar tais demônios internos (ZYGUMUNT, 1998).

Nessa ótica, indivíduos jovens de baixa renda, de etnia negra, residentes em áreas periféricas das cidades, com pouca escolaridade, sem oportunidades no mercado de trabalho formal, ou que atuam de forma informal, são os selecionados pelo sistema penal do Brasil para cumprir pena por envolvimento com o tráfico de entorpecentes. Isso reflete a abordagem da política agressiva de combate às drogas, que pune aqueles que não se enquadram nos padrões da sociedade globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise dos primeiros discursos dos parlamentares durante a tramitação da Lei 11.343/06, é possível notar a atenção dada à proteção dos direitos e garantias dos consumidores de substâncias ilícitas. Mesmo com o aumento da pena mínima de três para cinco anos para os traficantes, percebe-se um progresso na abordagem da política criminal de drogas no Brasil.

Contudo, a análise desta pesquisa demonstrou que esse progresso não se concretizou conforme esperado. Os principais propósitos estabelecidos nessa legislação, como a remoção do indivíduo usuário de drogas para o cuidado da saúde, visando diminuir a quantidade de pessoas encarceradas por delitos ligados às substâncias entorpecentes, não foram alcançados, mantendo-se a abordagem repressiva que já era evidente em leis antidrogas anteriores.

Ao longo da vigência da Nova Legislação, houve um acréscimo no número de indivíduos indiciados por envolvimento com tráfico de substâncias ilícitas, enquanto as acusações por consumo de entorpecentes diminuíram. Como discutido no terceiro segmento deste estudo, em 2005, havia 32.880 mil pessoas detidas por crimes ligados às drogas, porém, em 2013, esse número saltou para 146.276 mil. Esse aumento expressivo vai de encontro ao propósito original pretendido pela Nova Lei.

Os personagens principais dessa situação são os agentes da polícia, membros do Ministério Público e magistrados, que possuem o poder de tomar decisões com base em critérios subjetivos para definir se uma pessoa receberá um tratamento mais delicado ou mais rigoroso.

Portanto, conforme apresentado neste estudo, é possível perceber que a população carente, jovem, com pouca escolaridade, de pele escura e residindo em regiões periféricas, geralmente é o alvo principal das consequências das leis de combate às drogas.

Com a justificativa de combater as substâncias ilícitas ou diminuir seu tráfico, essas leis acabaram justificando ações violentas em áreas periféricas, resultando em um grande número de prisões e no genocídio de indivíduos de pele negra, que já são estigmatizados e discriminados pela sociedade, sendo agora também punidos pelo sistema penal.

Por outro lado, as principais melhorias para transformar essa situação surgem no campo judicial. O Supremo Tribunal Federal, por meio do voto do Ministro Gilmar Mendes no Recurso Extraordinário 635.659, e no julgamento do Habeas Corpus 118.533, evidenciam a tentativa de abordar de maneira mais suave o problema das substâncias proibidas, diminuindo os impactos da política repressiva de combate às drogas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. P. 15.

CAMPOS, Marcelo da Silveira. **Pela metade: as principais implicações da nova lei de drogas no sistema de justiça criminal em São Paulo**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2015. p. 49.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 13/02/2004. P.120. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD13FEV2004.pdf#page>. Acesso em: 24 Maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KARAM, Maria Lúcia. **Proibição às drogas e violação a direitos fundamentais**. Disponível em: http://www.leapbrasil.com.br/media/uploads/texto/72_Proibi%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20drogas%20e%20viola%C3%A7%C3%A3o%20a%20direitos%20fundamentais%20-%20Piau%C3%AD.pdf?1376532185. Acesso em: 23 Maio 2024.

OLMO, Rosa del. **A face oculta da droga**. Rio de Janeiro: Revan, 1990. p. 71.

SEIBEL, Sérgio. **A lei 11.343/2006 e o impacto na saúde pública**. Disponível em: http://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/4744-A-Lei-113432006-sobredrogas-e-o-impacto-na-saude-publica. Acesso em: 21 Maio 2024.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FABIANA HELENA DOS SANTOS

Graduada em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Comunicação (2019); Professor de Educação Infantil no CEI CEU Paz.

O AUTISMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

RESUMO: Este artigo baseado na pesquisa bibliográfica se propõe a explicar sobre as dificuldades no processo de aprendizagem escolar do aluno autista. Desse modo, aborda algumas sugestões com o objetivo de auxiliar o professor que trabalha com esta criança e que necessita de uma atenção especial. Podendo, este se tornar um cidadão crítico, ativo e participativo da sociedade em que vive dentro de sua realidade. Assim, este trabalho busca auxiliar o docente que ainda desconhece o autismo e mostrá-lo os eventuais impactos causados por esta anomalia no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Baseado em estudos bibliográficos, este artigo vai explanar sobre a vivência dentro do ambiente escolar, de crianças diagnosticadas com autismo, com o objetivo de ascender uma discussão, para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, socialização e progresso desses alunos, organizando, orientando e unindo o trabalho dos educadores e a família.

A partir dos anos 90 os direitos sociais, em especial na educação, se afirmam nas políticas públicas e nas legislações, se expandindo além dos discursos. Este movimento, trouxe visibilidade para grupos específicos, entre eles o de pessoas com deficiências, sejam elas físicas ou cognitivas, que passaram a reivindicar o mesmo trato em relação aos seus direitos de cidadania, uma vez que, anteriormente, eram atendidos na maioria das questões, apenas no campo da assistência e da benevolência social.

Os documentos que formulam as políticas públicas, foram impactados por essa visibilidade, já que não se podia negar a existência destes grupos. Entretanto, não constituiu e ainda não significa, a compreensão das necessidades dos indivíduos destes grupos, que os permita exercer sua cidadania no campo da igualdade e ao mesmo tempo com o reconhecimento de sua diferença.

Qual o professor que nunca se preocupou com o isolamento de um aluno? Qual o professor que não se deparou com sua autoridade ameaçada por um aluno com mau comportamento em sala de aula? O único estudo epidemiológico, no Brasil, estimou uma prevalência de 0,3% de crianças com autismo, mas estudos recentes nos Estados Unidos e na Coreia do Sul demonstraram uma prevalência de mais de 1%. Como afirma o autor: Nosso País caminha com grandes dificuldades em direção ao atendimento de nossos um milhão de autistas. Seguimos uma postura assistencialista, típica de países do Terceiro Mundo (BORALLI, 2007).

É necessário propiciar um melhor convívio da comunidade escolar com o aluno autista, possibilitando a inclusão deste discente nas práticas pedagógicas, pois assim o complexo processo de ensino aprendizagem acontecerá de maneira mais prazerosa para todos os envolvidos. O autismo afeta o comportamento, os primeiros sinais podem ser percebidos logo aos poucos meses de vida.

O Espectro Autista ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) engloba alguns diagnósticos que variam conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo: nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotípias e repetitivos).

Falar sobre o tema é fundamental para informar as pessoas sobre o que é o autismo, reduzindo mitos e preconceitos em torno deste diagnóstico. O acesso à informação ajuda pais, professores e familiares de crianças com TEA a conhecer melhor as características do transtorno e como lidar com ele.

O autismo em seus vários tipos, é causado por diferentes combinações genéticas. O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, criou o termo autismo em 1908, descrevendo a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos. O autismo ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) é utilizado para descrever o conjunto de transtornos,

caracterizados por desafios em habilidades sociais, comportamentos repetitivos, dificuldade na locomoção, na comunicação verbal e não verbal, assim como características físicas únicas e diferentes.

Na busca pelo diagnóstico, a caminhada é longa e árdua. Cada profissional fala uma coisa e não é raro encontrar aqueles que digam que a culpa é da mãe, aumentando, ainda mais, a indecisão, a dúvida e a insegurança. Quando finalmente o diagnóstico vem, a negação é a primeira reação dos pais: "Não, não pode ser, isto não é verdade! Não meu filho!" (SANTOS, 2008, p.26).

A Lei da Inclusão 13.146/2015, que passou a vigorar no ano de 2016, as Unidades Escolares precisaram se adequar para receber também o aluno autista, os educadores precisam aprender que uma criança difícil de lidar, que apresenta um comportamento estranho, e que não interage com outras crianças, este aluno deve ser encaminhado para um profissional capaz de realizar o diagnóstico, pois essa criança pode ser um autista, entre outros procedimentos.

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata sobre a Educação Especial, que em sua redação traz que se deve visar a efetiva integração do estudante à vida em sociedade, garante o ingresso de uma criança com TEA em uma escola regular. Além da LDB, a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram ao autista o direito de frequentar escola regular.

Para trabalhar com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso conhecer e aprender a lidar com as características, bastante particulares, que elas apresentam, dificuldades de interação social e de comunicação, hipersensibilidade auditiva, entre outras, só assim a interação, a inclusão e o aprendizado deste aluno pode acontecer.

Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista e sua história

As causas do TEA não são totalmente conhecidas, e a pesquisa científica sempre concentrou esforços no estudo da predisposição genética, analisando mutações espontâneas que podem ocorrer no desenvolvimento do feto e a herança genética passada de pais para filhos.

No entanto, já há evidências de que as causas hereditárias explicariam apenas metade do risco de desenvolver Transtorno do Espectro Autista. Fatores ambientais que impactam o feto, como estresse, infecções, exposição a substâncias tóxicas, complicações durante a gravidez e desequilíbrios metabólicos teriam o mesmo peso na possibilidade de aparecimento do distúrbio.

Alguns pediatras ainda têm dificuldades para reconhecer sinais básicos de autismo, o que ocasiona diagnósticos tardios, e muitos ainda receiam o momento contar aos pais o diagnóstico, motivo pelo qual, muitas crianças são diagnosticadas tardiamente, por isso devemos divulgar cada vez mais informações sobre o TEA, e no Brasil ainda temos muito o que avançar nessa área. Para o autor: "AUTISMO, s. m. (med.) Estado mental patológico, em que o indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior" (FERNANDES, 1965, p.143).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem. O autismo pode ou não ser associado a um comprometimento cognitivo. Essa associação está presente em aproximadamente 70% dos casos, e a tendência com a ampliação dos critérios diagnósticos é diminuir.

Crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com autismo podem apresentar menor habilidade no controle muscular e exibir comportamentos estranhos como movimentos repetitivos sem nenhum motivo

aparente. Podem passar horas alinhando seus carros e trens, ao invés de usá-los para brincar. Se alguém move um dos brinquedos, a criança pode ficar tremendamente chateada e irritada. Crianças com autismo, muitas vezes, precisam e procuram ter previsibilidade no seu ambiente. Uma pequena mudança em qualquer rotina.

Como fazer refeições, vestir-se, tomar banho, ir para a escola em um horário diferente do predeterminado e fora do caminho habitual, pode ser extremamente perturbadora.

Cada pessoa diagnosticada com o espectro, desenvolve o seu conjunto de sintomas variados e características bastante particulares, o que influencia em como cada indivíduo se relaciona, se expressa e se comporta.

O conhecimento desses conceitos e características relativos aos indivíduos autistas que se tem hoje é proveniente de muitas décadas de pesquisas, estudos de casos, desenvolvidos por vários profissionais.

O psiquiatra Leo Kanner com a obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", descrevendo 11 casos de crianças com "um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices". Ele usa o termo "autismo infantil precoce", pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância, e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco.

Apesar de essa obra ter sido escrita na década de 40, o reconhecimento dela só aconteceu nos anos 80, (só aí considerado um pioneiro no assunto), para Hans Asperger que escreveu o artigo "A psicopatia autista na infância", destacando a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente.

Quem sabe se a Associação Americana de Psiquiatria se atentasse ao trabalho de Hans Asperger quando este foi escrito, não teria classificado os diversos sintomas de autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada, quando publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM

1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, este manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos.

Nos anos 60 chega-se à conclusão que a teoria “mãe de geladeira” de Leo Kanner estava errada, pois as evidências mostravam que independente da etnia, classe social, ou naturalidade o autismo se desenvolvia, e era um transtorno cerebral, com início na infância, ainda nesta década passa-se a diagnosticar o autismo como Síndrome de Asperger, e Temple Grandin que viaja pelo mundo dando palestras esclarecendo o quão é importante auxiliar autistas a desenvolverem seus potenciais, inventa a Máquina do Abraço, sossegava as crianças com autismo simulando um abraço.

Em 1980 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-3, reconhece o autismo como uma condição específica, pela primeira vez, e o incorpora como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) devido ao fato de que diversas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo, e pelas condições a ele relacionadas, isso deu-se graças à proposta de definição baseadas em quatro critérios do psiquiatra Michael Rutter, depois de classificá-lo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo: atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes dos 30 meses de idade.

Expandindo o espectro do autismo, a Síndrome de Asperger, em 1994 torna-se os Sistemas DSM-4 e CID-10 tornam-se

equivalentes e adicionam também os casos mais leves, evitando assim confusão entre pesquisadores e clínicos.

Algumas Leis regulamentadoras, que tratam de temas específicos da vida dos autistas no Brasil, estão sendo importantes para a melhorar os atendimentos nos diversos setores, e a vida cotidiana de pessoas com TEA.

A Lei 7.853/ 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.

Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de nº 8.742/93, que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário-mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário-mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Lei 8.899/94, institui a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários-mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, temos a Lei 10.098/2000. Já a Lei 10.048/2000, afirma a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos. No campo da Educação a Lei 7.611/2011, sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

A Lei Berenice Piana que estabelece que a que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, de nº 12.764/12, cria a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Isto é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Lei 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.

Apesar das Leis e Decretos já regulamentados, ainda há muito o que se melhorar na vida dos Autistas, e para que a Inclusão seja real em todos os setores da sociedade.

Muitos sinais de alerta, já indicam que não existe “A” criança autista, no sentido delimitado de quadro sintomático. Portanto, não existe “a” intervenção que funcione para todos.

O preconceito, sempre fruto do desconhecimento, muitas vezes, faz com que crianças que não se encaixam no que os pais e professores creem que seja “a” criança autista fiquem anos seguidos sem atendimento e acompanhamento apropriados para o caso.

Os sinais do autismo podem ser percebidos logo na primeira infância e quanto antes for diagnosticado, melhores serão os resultados das intervenções e tratamentos. O diagnóstico precoce é o caminho mais eficaz para diluir e reduzir os prejuízos causados pelo TEA.

Crianças autistas, podem, após iniciar com normalidade a aquisição da fala, passar

por regressão reduzindo o vocabulário, detrimento da fala de palavras anteriormente aprendidas, aparecimento de palavras sem significado e impróprios, repetições de termos sem necessidade e sem função social.

Outras, podem ter atraso severo de fala, com palavras mal articuladas, jargões, repetições de termos e evolução pobre do vocabulário. Além disso, existe uma parcela de crianças afetadas que são não verbais, ou seja, não desenvolvem a fala.

Todos os pacientes com autismo partilham estas dificuldades, mas cada um deles será afetado em intensidades diferentes, resultando em situações bem particulares.

É importante partilhar informações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, pois conhecendo a doença, suas causas e consequências, torna-se mais fácil compreender o aluno autista, e se preparar para atendê-lo com a devida atenção. É necessário que todos os funcionários da unidade escolar conheçam bem o educando com autismo e procurem entendê-lo, assim auxiliarão no progresso desse aluno no campo da aprendizagem e da socialização.

A instituição escolar e o autista

A demanda por informação e orientação em torno do Transtorno do Espectro do Autismo tem aumentado devido às mudanças recentes da legislação educacional, que agora exigem a inclusão do indivíduo diagnosticado com autismo na escola.

Aumentar o conhecimento da comunidade escolar sobre o autismo, proporciona uma melhoria na detecção dos sinais de alerta, o que auxilia a promover projetos de intervenção precoce e difundir estratégias eficazes no manejo comportamental em todas as fases de vida.

Pessoas com TEA, são cidadãos e têm os mesmos direitos garantidos a todos pela Constituição Federal de 1988 e todas as leis nacionais, as crianças e adolescentes

autistas têm os direitos garantidos e previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), inclusive de serem matriculados em escolas regulares, públicas ou particulares.

Frequentando a sala de aula comum, permite-se ao autista, socializar e aprender, igualmente como toda criança, conviver em sociedade e aprender em um ambiente heterogêneo, pois é positivo para o desenvolvimento humano, lembrando que os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

Para que se promova a inclusão escolar, todos os alunos têm que ser incluídos nas atividades realizadas em sala de aula, os professores precisam conhecer as potencialidades, as habilidades e dificuldades dos discentes com necessidades especiais, para buscar o apoio e os recursos necessários, e

possibilitar que toda a turma participe das tarefas propostas.

A inclusão escolar oferece grandes benefícios ao promover a diversidade e garantir o acesso de todas as crianças à educação, para todos os alunos, mas é também um grande desafio, serão encontrados muitos obstáculos, que precisam ser ultrapassados, e para isso é preciso enxergá-los, e descobrir saídas.

Os professores são os principais agentes da mudança, mas toda a comunidade escolar tem que estar envolvida, pois todos lidam com esses desafios diariamente dentro da instituição escolar, já que a escola pode receber alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, assim como com transtornos e deficiências graves.

É importante proporcionar o bem-estar da criança autista na escola, é primordial nesse processo, estabelecer uma comunicação entre os pais e os professores, considerando que nesse estágio o acompanhamento médico já deva ter sido feito. Somente com a orientação de um especialista é que a relação família-escola ganha fundamentos para a promoção

de uma ligação eficaz entre essas partes. Há que se ressaltar que a visita aos médicos deve ser rotineira.

Para que a criança conheça e comece a se adaptar no novo espaço, é recomendável que o responsável pelo aluno, se possível até antes do início das aulas, o leve à instituição, para que tenha oportunidade de se familiarizar gradualmente com o local.

A organização adequada do ambiente físico é um passo simples e muito efetivo na prevenção de problemas para e com o aluno com Síndrome de Asperger, também é necessário o educador ter formas de comunicação funcional.

As instalações da escola devem passar por algumas adaptações, para que o estudante se sinta mais à vontade, como poucos estímulos visuais na sala de aula, e que seu lugar tenha mínimo de ruídos externos possível.

A relação professor-aluno requer confiança, o que é um desafio quando se trata de uma criança com autismo, mas é possível. As informações passadas pelos pais no ato da matrícula, o preparo do educador, mostrarão ao discente que o educador é confiável para ajudá-lo nos desafios.

É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, se chamar e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que o aluno com TEA conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, mostrar progresso, um bom incentivo é reforçar com elogios.

Um ponto importante para que o processo de confiança tenha sucesso, é o tipo de comunicação, o professor precisa utilizar uma linguagem clara e objetiva, e sem conotações. Pessoas com TEA não compreendem piadas e expressões de sentido figurado.

A utilização de materiais pedagógicos adaptados e/ou específicos, é uma forma de proporcionar aos alunos com autismo a melhora de sua coordenação motora, é

importante o acompanhamento de uma equipe de especialistas sobre o cotidiano do autista, para orientar pais e educadores, buscando autonomia do discente.

Aprendizagem é a modificação do cérebro com a experiência, ou seja, o cérebro que trabalha modifica de uma maneira tal que a próxima vez acha diferente de acordo com a expressão anterior que teve, e pode ser: social – nível sócio econômico, cultural, interações; psicológica – estabilidade emocional, maturidade; e Motora - organização mental (5 sentidos), maturação.

Encontrar as melhores estratégias e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos exige treinamento, estudo e apoio da família, da escola e de profissionais especializados.

Os docentes precisam de um professor auxiliar na sala de aula, devido a quantidade de discentes nas turmas, a presença de uma pessoa para ajudar, possibilita que o docente dê a atenção necessária aos seus alunos com deficiências para que eles possam enfrentar e ultrapassar suas dificuldades.

O aprendizado é complexo, e envolve funções cognitivas, conativas e executivas onde a memorização dos conteúdos envolve emoção, interação, motivação, entre outros.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Segundo o autor:

Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 1998).

A presença de professores auxiliares voltados para crianças que apresentam TEA, na sala de aula, auxiliando-os na adequação de comportamentos inadequados para o aprendizado de comportamentos adequados,

é importante para um melhor desenvolvimento no processo educacional.

A aprendizagem é uma grande questão quando o assunto é o autismo. Para se estimular e desenvolver o ouvir e interpretar, é preciso criar estratégias capazes de melhorar esse aspecto.

PECS é um sistema de figuras utilizado para facilitar a comunicação do autista, foi implementado pela primeira vez com alunos de pré-escola diagnosticados com autismo no Programa de Autismo de Delaware, e possui seis fases (Como comunicar, Distância e Persistência, Discriminação de Figuras e Estrutura de sentenças).

Na preparação da escola para receber o aluno autista, pode-se montar um álbum de pistas visuais mostrando a rotina do dia da criança no espaço escolar, com ela faz para ir ao banheiro ou à cantina na hora do intervalo, enfim do horário que chega até o momento de sair da unidade.

As pistas visuais são imagens que auxiliam na independência do indivíduo, um exemplo são as sequências de ações a serem realizadas, apresentadas na forma de desenhos claros e objetivos, podem ser usadas, em atividades básicas da vida diária.

O uso das pistas visuais na rotina do indivíduo com autismo, auxilia na comunicação funcional, garante a colaboração, prepara a criança para o uso de calendários e agendas no futuro, além de dar previsibilidade da sequência de atividades, ou seja, saber o que vai acontecer, principalmente, se houver mudanças, o que mudou em sua rotina, diminui a ansiedade e o estresse causado por mudanças repentinas de rotina, desenvolve a autonomia, na interação social, no treinamento para atividades que não são muito aceitas por ele, no desenvolvimento da noção temporal e facilita as negociações com os adultos, no preparo para uma atividade nova diminuindo o estresse e a ansiedade, quando as imagens são apresentadas com a escrita e o adulto acompanhante a verbaliza incentivando a pessoa com autismo a fazer o

mesmo desenvolve a fala, a memorização, o reconhecimento das letras.

A comunicação alternativa auxilia no desenvolvimento da fala, promove ao indivíduo com autismo uma progressão em sua autonomia, pois o auxilia a dizer o quer ou precisa, facilita a troca de informação com a família, cuidador ou professor, propiciando também uma melhor socialização com os outros alunos, diminuindo os comportamentos inadequados.

A presença de um profissional da área de psicopedagogia na escola, auxilia o professor e a coordenação pedagógica a construir o processo de aprendizagem visando o aluno, com um olhar para o objeto e o objetivo, a encontrar soluções para as dificuldades no processo de ensino aprendizagem, e até diminuir as situações problemas entre discentes e docentes, auxiliando na comunicação e troca de informação, favorecendo o entendimento, a atenção consequentemente a aprendizagem do aluno.

A Neuropsicopedagogia é uma grande aliada na aprendizagem de alunos especiais, por reunir conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia. Com isso, traçar estratégias de ensino, através de tratamentos terapêuticos e auxílio ao professor no ensino regular. Para isso, o Neuropsicopedagogo busca realizar uma avaliação personalizada de como o cérebro da criança aprende, viabilizando um aprendizado eficiente, é um campo em expansão, desenvolvendo investigações mais profundas acerca de métodos e maneiras na qual é possível atender diferencialmente crianças com diversos transtornos, como o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Em síntese, a Neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p.1).]

A intervenção desse profissional especialista tem um impacto positivo no desenvolvimento de crianças com o TEA e a levar ao sucesso intra e interpessoal.

Segundo Beauclair (2014), os especialistas em Neuropsicopedagogia são instruídos para: compreender o papel do cérebro nas relações complexas dos neurocognitivos e a sua inserção na aplicação de estratégias em diversos âmbitos sociais; na intervenção do desenvolvimento humano do sujeito aprendente; Ampliar a capacidade de intervir em novos produtos educacionais e construir alternativas para o melhor desenvolvimento do assistido.

Mais do que aplicar o uso de pistas visuais ou qualquer outra estratégia pedagógica no processo de ensino aprendizagem do autista, o professor precisa estar preparado, os efeitos no desenvolvimento da comunicação, da capacidade de interagir socialmente e da independência desses indivíduos, dependem de um conhecimento especializado, e muita dedicação da família, da comunidade escolar e demais profissionais que os atendem.

Para superar as barreiras e os desafios da inclusão escolar de alunos com TEA, é necessário um esforço contínuo de todos os envolvidos, trabalho multidisciplinar, é preciso também extinguir crenças e preconceitos. É importante que a família esteja presente e participe das estratégias educacionais, assim como os profissionais especialistas que os atendem fora da escola.

Procedimentos Metodológicos

Para a construção desse Artigo que teve como objetivo, refletir no campo da educação, em especial do cotidiano escolar do aluno autista, auxiliar os profissionais da área da educação a reconhecer e lidar com os educandos que possam estar dentro do universo Espectro Autista, foi utilizado as referências bibliográficas, com leitura de sites, leis e trabalhos de autores que dissertam sobre o tema.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno (SANTOS, 2008, p. 30).

O educador precisa de paciência e compreensão para lidar com o aluno autista, e assim ele consiga aprender, ele pode apresentar um olhar distante e não atender ao chamado e até mesmo demorar muito para aprender determinada lição. É importante saber que isso acontece, não porque a criança esteja desinteressada e sim porque o TEA compromete e retarda o processo de aprendizagem, é necessário muito elogio, motivação e carinho para desenvolver sua inteligência.

Apesar da capacidade de aprendizagem ser inerente a várias espécies, a espécie humana é a única que ensina de forma intencional e sistemática. Cabe então, o especialista compreender quais são os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem, para aperfeiçoar o ensino e aproximação de professores, pais e cuidadores a fim de dar continuidade às atividades executadas em atendimentos (FONSECA, 2014).

O professor é a pessoa mais importante no processo de aprendizagem do aluno e deve se conscientizar disso, procurando obter uma melhor compreensão de como o aprendizado efetivamente ocorre. É necessário compreender as dificuldades do aluno autista, para entender que eles podem aprender as melhores maneiras para expressar as suas necessidades e conviver no ambiente escolar.

É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolve várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação. Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir

realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, segura-se delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor (SANTOS, 2008, p.31 e 32).

Segundo GAUDERER (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. A escola tem um função imprescindível na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças.

Caracteriza também a pessoa autista alterações nos doze sentidos, sendo eles: térmico, tátil, orgânico (capacidade de sentir e defender a vida), equilíbrio, cinestésico (conjunto de movimento do corpo, como um todo), audição, linguagem, "Eu" - (somos únicos e exclusivos), pensamento, visão, paladar e olfato; (BORALLI, 2007).

A família tem também um papel importante, já que é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e irá zelar pela criança durante vinte e quatro horas, por toda vida.

É preciso encorajar a criança autista a comunicar-se espontaneamente, criando situações e estímulos que provoquem a necessidade de comunicação, é melhor não antecipar o que a criança quer, e sim criar momentos para que ela sinta a necessidade de saber se expressar para ser atendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor está apto a lidar com um aluno autista, o processo de ensino aprendizagem acontece, ele é incluso na turma participando das atividades em grupo, propiciando a socialização, e o educandos também aprendem entre si.

Para que seja possível a evolução do autista, é preciso que sua anormalidade seja identificada e diagnosticada para que este seja acolhido, aceito e compreendido pelos seus grupos sociais, a identificação da anormalidade, em muitos casos não é percebida pela família, ficando na responsabilidade da escola e em especial de seu educador essa percepção e encaminhamentos necessários.

Existem enormes impasses para a efetivação de uma prática escolar direcionada ao autista e para que esse se aproprie de seu papel social, por isso os professores precisam se instrumentalizar, buscar uma formação com base teórica sólida, necessária e suficiente para que administram um fazer pedagógico capaz de superar obstáculos, ter a compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com autismo.

A vida de uma criança com autismo, principalmente a sua permanência na escola, o preparo dos professores para adaptar esse discente nesse espaço, com o objetivo de que sua vivência escolar incentive a criatividade, seu desenvolvimento social, cognitivo, e corporal, traz muitos questionamentos, nem todos ainda podem ser respondidos, mas já há muitos avanços nas pesquisas à respeito desse tema.

Conclui-se que o aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, não tem que ficar afastado e muito menos frequentar escolas especializadas, e isso é garantido por lei, o autista é capaz de aprender a desenvolver muitas ações do seu cotidiano, para isso, o principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, ele pode enxergar o mundo de uma forma

diferente, muito particular, mas vive em uma sociedade que deve integrar a todos.

Espera-se que o conteúdo deste Artigo, tenha sido esclarecedor, mas que incentive o professor a buscar cada vez mais informações sobre o tema, com o intuito de que seu aluno autista participe cada vez mais das atividades diárias da turma, lhe dando condições de ter uma formação integral.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. **Formação em Neuropsicopedagogia: Fazer pensáveis os conteúdos presentes nos avanços das neurociências.** Revista Científica CENSUPEG, nº. 3, p. 14-19, 2014.

BEAUCLAIR, João. **Neuropsicologia e Biociências: aprendendo Ecologia Humana com um novo olhar – sobre si mesmo e os outros- a partir da autopoiese.** In: CAPOVILLA, Fernando César e RIBEIRO DO VALLE, Luiza Elena (orgs) **Temas multidisciplinares de Neuropsicologia & Aprendizagem.** Tecmed Editora, Ribeirão Preto, 2004, 3ª Edição, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_2_27_.asp Acesso em 21/out/2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394,

CID – 10: **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID10.** Organização Mundial da Saúde, Geneva Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

CURSO: Autismo: **Das questões teóricas à prática,** Coordenadora do Curso Eliana Rodrigues Boralli - 2007.

DSM- IV: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais,** Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2002.

FONSECA, VITOR. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, Portugal,31(96): 236-53, 2014.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais,** Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

PEETERS, Theo. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional,** Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: CRDA, 2008.

**FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA¹/
FREDERICO PEREIRA MOURA²/
ISRHAEL VICTOR ARAUJO
VASCONCELOS³/ SUZE DO
AMARAL OLIVEIRA⁴**

¹Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2010.

fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

²Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo de Física da Rede Estadual do Ceará desde 2012. frederico.moura@prof.ce.gov.br

³Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

⁴Mestre em Estudos da Linguagem pela UNILAB. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Língua Portuguesa – Universidade Vale do Acaraú. Professora efetiva de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2015. suze.oliveira@prof.ce.gov.br

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ



RESUMO: Este trabalho objetiva analisar o Atendimento Educacional Especializado - (AEE)¹ nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará. Para darmos conta do objetivo proposto, recorreremos à perspectiva de pesquisa documental, tratando, sobretudo, de Leis, de Pareceres, de Resoluções, de Decretos e, sobretudo, de materiais produzidos, livros, catálogos, apostilas etc, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC². Os achados da pesquisa mostram que, atualmente, o Atendimento Especializado Educacional - (AEE) ocorre dentro das escolas da rede em diálogo com o Projeto Diretor de Turma - PDT³ e com os(as) profissionais de apoio, o(a) Cuidador(a) e o(a) Intérprete de Libras. Por fim, os exercícios analíticos empreendidos nos permitiram lançar reflexões sobre a ausência, dentro dos materiais estruturados pela SEDUC, e certamente nas escolas da rede, de propostas de formações para os docentes, o que inclui o professor (a) do AEE. Além disso, é válido ressaltar que algo que, também, não está incluso nos materiais da SEDUC, apresentados neste estudo, é a atuação do(a) profissional psicólogo(a) na relação de profissionais de apoio escolar para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; AEE; Rede Estadual; Ceará.

1 Doravante, em alguns momentos, utilizaremos apenas a sigla AEE.

2 Doravante, em alguns momentos, utilizaremos apenas a sigla SEDUC.

3 Doravante, em alguns momentos, utilizaremos apenas a sigla PDT.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Estado do Ceará tem seguindo legislações nacionais e internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), direcionado políticas sociais para o atendimento pedagógico de crianças, jovens e adultos com deficiência – PcD dentro das escolas da rede estadual, prezando por uma educação inclusiva como determina a Constituição Federal (1988), que estabelece em seu artigo 205 a Educação como direito de todas/os. Nesse sentido, a nível estadual no Ceará, podemos destacar alguns marcos legais que subsidiam as ações inclusivas no sistema educacional, como a Resolução CEE nº 456/2016 que estabelece as normas e diretrizes para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E para além dessa resolução, o Estado do Ceará estabelece Diretrizes de Educação Especial (2000) para a implementação de ações na perspectiva da Educação Especial que vão assegurar o direito de todos/as à educação, sobretudo tendo como base os princípios da igualdade e da dignidade do ser humano. Com isso, para assegurar e garantir a inserção de estudantes com deficiências nas escolas e salas de aula comuns da rede estadual com qualidade e eficiência no processo de ensino e aprendizagem, as escolas contam com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que em paralelo com o ensino regular e comum elimina barreiras da vida escolar do/a estudante.

Dessa forma, interessa-nos saber como funciona o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará?

Considerando a análise documental, sobretudo, de Leis, de Pareceres, de Resoluções, de Decretos e, destaque, de Materiais Produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Para isso, objetivamos aqui analisar o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará.

Para dar conta de responder à pergunta norteadora desta pesquisa e alcançar o objetivo, lançando anteriormente este artigo está organizado em 4 tópicos. Sendo esta introdução o primeiro tópico, onde contextualizamos o tema, lançando a questão norteadora de pesquisa e apresentando o objetivo deste estudo.

Na sequência temos o tópico 2 com o desenvolvimento, construído para apresentar as principais abordagens teóricas sobre o tema Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como também, apresentamos a metodologia utilizada para dar conta do objetivo de pesquisa deste artigo. E, para além disso, temos o tópico 3 com a conclusão, destacando as considerações finais acerca do estudo. Para finalizar, temos o tópico 4 com as referências utilizadas ao longo deste estudo. Portanto, seguimos agora para o tópico 2 com o desenvolvimento da pesquisa.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Nesse tópico dialogamos, a princípio, sobre Educação Inclusiva, na sequência trazemos o contexto histórico do processo de inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns e prosseguimos apresentando os marcos legais que sustentam esse processo de inclusão. Além disso, temos uma seara sobre o Atendimento Especializado Educacional. Apresentamos ainda, uma abordagem sobre a metodologia de pesquisa usada neste artigo e finalizamos dialogando sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas da rede estadual do Ceará.

Educação Inclusiva

A Constituição Federal (1988) estabelece em seu artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com base nisso, nas últimas décadas os debates em torno de uma educação inclusiva tornaram-se notórios no Brasil. O que leva o país a assumir o compromisso de independente de limitações físicas, incluir todos os estudantes em um sistema comum de educação, trabalhando para promover uma educação centrada nas características de cada educando, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994). Por isso, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (1996) define que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Nesses termos, é assegurado a Educação Inclusiva, preferencialmente, na escola regular, com disponibilidade de serviços de apoio especializados. Diante disso, como destaca Mantoan (1997, p. 32) a escola deve:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. • Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. • Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. • Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 1997, p. 32).

Objetivando, como destaca, Mantoan (1997, p. 15):

inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o motivo da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 1997, p. 15).

Pois, historicamente, a história humana é marcada por desigualdades e desrespeito ao diferente, ou seja, aos portadores de deficiência, como veremos no subtópico a seguir.

Contexto Histórico

No mundo primitivo, a sobrevivência e a satisfação das necessidades humanas exigiam esforço físico para deslocamentos constantes, assim, só os mais fortes sobreviviam. Sobre esse contexto, BIANCHETTI (1995) explica que as necessidades dos povos primitivos eram atendidas por meio daquilo que a natureza lhes proporciona, a exemplo podemos destacar a caça e a pesca.

Sobre a Idade Antiga, BIANCHETTI (1995) pontua que os gregos viviam para guerra, o que padronizava para sobrevivência, sobretudo, a perfeição do corpo. No que se refere ao

Período Feudal, emerge a valorização da fé, ou seja, da alma pautada pelo teocentrismo - Deus era tido como o centro de tudo. Portanto, aquele que não estivesse no padrão físico e mental considerado normal passava a ser estigmatizado socialmente.

Já para a Idade Moderna flui a ideia do corpo humano como uma máquina. Com isso, qualquer diferença, ou a não possibilidade humana de não produzir, era associado à compreensão de disfuncionalidade. Percebemos que historicamente todos esses contextos corroboraram para a segregação dos indivíduos portadores de algum tipo de deficiência, por prevalecer a visão que tudo o que não se enquadra nos padrões estabelecidos passa a ser diferenciado socialmente.

No entanto, na Sociedade Contemporânea com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) nasce a compreensão de que a sociedade deve ser modificada para atender às necessidades de todos os seus membros. Porém, é perceptível que vivemos em uma sociabilidade desigual e é real as dificuldades em convivermos com as diferenças humanas no plano efetivo.

Mas, é fato que hoje a pauta da diversidade humana se evidencia como uma luta de todos que buscam uma sociedade organizada em defesa das minorias sociais. Tudo isso reflete, em especial, ganhos legais com legislações que existem como, a exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, em nível nacional, a Constituição Federal (1988) que pregam que a inclusão é direito de todos como veremos no sub tópico que segue.

Marcos Legais

No contexto internacional, a Declaração de Salamanca (1994) é o marco mundial na propagação da ideia de uma educação inclusiva, ou seja, Educação Especial. A Declaração é fruto de um evento que ocorreu na Espanha em Salamanca que contou com a presença de muitos governos e organizações internacionais que definiram e estabeleceram princípios norteadores para a construção de um mundo inclusivo. Em um contexto

nacional, a Constituição Federal (1988) já trazia noções de difusão da inclusão, como já citado anteriormente, sobretudo em seu artigo 208. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) definiu a Educação Especial como modalidade a ser oferecida, preferencialmente, nas escolas regulares.

Nos anos 2000, muito em legislação tem sido alcançado. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em conjunto com o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura e promove, visando a inclusão social e cidadania, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência. Nessa mesma seara, o Estado do Ceará em 2000, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC estabelece Diretrizes de Educação Especial para implantação de ações de inclusão. Em 2010, o Estado do Ceará cria o Centro de Referências em Educação e Atendimento Especializado do Ceará - CREAECE que agrega e fortalece todas as ações já existentes em inclusão no Estado, conforme informações, abaixo, do site da instituição:

O CREAECE atende ao público-alvo da educação especial e oferece serviços educacionais complementares e suplementares, consolidando práticas pedagógicas inclusivas orientadas pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. As ações desenvolvidas são organizadas em três eixos: atendimento educacional especializado, formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação especial e produção de material didático-pedagógico para pessoas com deficiência visual. A articulação entre os eixos estruturantes do CREAECE colabora para a efetivação da política educacional comprometida com a garantia de direitos do público-alvo da educação especial (CREAECE, 2002).

Nesse íterim, em 2016, a Resolução Nº 456, no Sistema de Educação de Ensino do Estado do Ceará, determina normas para a Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas passam a funcionar dentro das escolas comuns, ou seja, regulares como veremos no subtópico a seguir.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O portal do Ministério da Educação do Brasil define que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é:

O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados. De acordo com as normativas legais, as instituições privadas que ofertam AEE devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. As atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sócio afetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum (BRASIL, INEP. s/d).

Nessa seara, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em seu portal, estabelece orientações para o Atendimento Educacional

Especializado em sua rede de ensino, conforme lemos abaixo:

a) Orientar a família a procurar o AEE para a/o estudante em outra escola ou equipamento que disponibilize o serviço, caso a escola onde ela/ele está matriculada/o não ofereça; b) Garantir a liberação para os atendimentos (considerando o tempo de deslocamento), em diálogo com a família e as/os profissionais e instituições responsáveis pelo AEE, a fim de que as/os estudantes não tenham sua frequência no ensino comum dificultada ou impedida, sem prejuízos pedagógicos, nas escolas de tempo integral (EEMTIs e EEEPs); c) Quanto ao horário de liberação, esse deve ser dialogado entre a gestão, a família e o local onde será realizado o atendimento, pensando em uma organização que melhor se adeque a realidade da/o educanda/o e os horários ofertados no local escolhido para realização do AEE; d) Verificar no currículo das escolas de tempo integral (EEMTIs e EEEPs) as oportunidades de liberação para o atendimento (na própria escola ou em outra), sem prejuízo do direito ao currículo e de sua formação acadêmica. Obs: Algumas possibilidades são os Horários de Estudos, os Clubes Estudantis, a Formação para a Cidadania, dentre outras; e) Justificar, por meio de relatórios, frequências e demais instrumentos comprobatórios, o tempo pedagógico do atendimento utilizado pelas/ os estudantes para o AEE e outros tipos de acompanhamento (médico, psicológico e/ou psiquiátrico) sem prejuízo na frequência e na avaliação de aprendizagem da/o estudante (SEDUC, 2023).

Nesses termos, a SEDUC diz que busca eliminar possíveis transtornos, ou seja, barreiras ao acesso de estudantes portadores de deficiências e, sobretudo, a permanência desses estudantes no ambiente escolar, promovendo aprendizagem no ensino comum e na vida prática do/a estudante. No subtópico, nos nossos achados de pesquisa, iremos tratar como o AEE ocorre nas escolas da rede estadual do Ceará, para isso, no subtópico a seguir, apresentaremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa científica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, para responder a pergunta norteadora “Como funciona o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará?”, dando conta do objetivo proposto na introdução “Analisar o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará, utilizamos uma pesquisa documental, entendida como aquela que recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Ou seja, a pesquisa documental tem como fonte dados e informações primárias, isto é, que ainda não foram utilizadas e nem tratadas cientificamente. Como por exemplo, uma Lei, um Parecer, uma Diretriz, uma Nota Técnica ou uma Resolução, dentre outros. Pois, conforme alguns outros autores podemos entender que:

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, P.38); “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2).

Diante disso, utilizamos aqui uma abordagem qualitativa. Segundo Malhotra et al (2005) o objetivo da pesquisa qualitativa é a obtenção da compreensão qualitativa do problema. A mostra é tomada por um número pequeno de casos. A coleta dos dados não é estruturada e sua análise não é estatística. Pois a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda, podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da

pesquisa. (GIL, 2011, p. 51). Além disso, nesta pesquisa optamos pelo seguinte instrumento: observação. Nesse sentido é válido destacar que:

A observação é considerada uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos da realidade que se deseja estudar. Ela ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.190-1).

Assim, o primeiro passo foi pesquisar um referencial teórico que embasasse as teorias sobre Educação Inclusiva e o Atendimento Especializado Educacional. Na sequência, nosso segundo passo foi a observação com a leitura de Leis, Pareceres, Resoluções, Decretos e Materiais Produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O terceiro passo da pesquisa foi a análise das informações obtidas com a observação das leituras realizadas anteriormente. E fechamos com o quarto passo com a escrita deste artigo, onde expomos os achados de pesquisa ao público em geral, conforme exposto no subtópico abaixo.

Achados de Pesquisa: AEE nas Escolas da Rede Estadual do Ceará

Com a leitura de Leis, Pareceres, Resoluções, Decretos e, sobretudo, de Materiais Produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC percebe-se que o estado tem ao longo dos últimos anos buscado implementar atividades inclusivas nas escolas comuns da rede estadual de ensino. Um ponto relevante apresentado pela SEDUC é o diálogo instituído pela rede entre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o Projeto Diretor de Turma. Nesse projeto um:

A/O Professora/or Diretora/or de Turma (PDT), independentemente de sua área de conhecimento, responsabiliza-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer as/os estudantes individualmente, para atendê-las/ os em suas necessidades. Além disso, são atribuições da/o PDT a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (SEDUC, 2023).

Mediante isso, sendo o(a) professor(a) Diretor(a) de Turma o mais próximo(a) possível do estudante, compete a ele(a), por mais vezes, observar e monitorar o serviço do AEE. Em especial, para acompanhar como tem ocorrido o atendimento de forma prática. E segundo a SEDUC, caso seja necessário o(a) professor(a) irá:

a) Orientar mães/pais ou responsáveis acerca do direito ao AEE, bem como indicar os equipamentos que ofertam, quando não houver na própria escola; b) Dialogar com a/o professora/or do AEE, acompanhando as/os estudantes em relação à frequência no atendimento, nos avanços e dificuldades e, em parceria com as/os demais professoras/es, propor estratégias para o desenvolvimento de habilidades e competências; c) Abordar temas da área da Educação Inclusiva nas diversas turmas que acompanha, nas aulas de Formação Cidadã, envolvendo todas/os as/os estudantes nesse processo (SEDUC, 2023).

Um outro aspecto relevante é, além do diálogo com o(a) professor(a) do PDT, é a interação entre toda a comunidade escolar. Sobretudo, com os(as) docentes da sala comum. Pois, conforme alerta Farfus (2008):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo

cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p. 30).

Para que esse processo democrático ocorra é necessário que além da articulação entre docentes ocorra, também, um diálogo com profissionais de apoio à escola envolvidos na formação dos estudantes portadores de necessidades. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC assegura que na rede estadual cearense de ensino são disponibilizados cuidadores(as) e intérpretes de libras para o apoio com os estudantes. Sobre esses profissionais a SEDUC define que:

A/o cuidadora/or é uma/um profissional contratada/o para apoiar aquelas/ es estudantes que as/os impedem de se alimentar, se locomover e/ou se higienizar com autonomia, observando as especificidades relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição da sua deficiência. Quanto ao intérprete de Libras, esta/e é uma/ um profissional responsável por facilitar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua oral corrente – o Português brasileiro, de maneira neutra, garantindo o acesso à informação para a pessoa surda que se comunica por Libras e os ouvintes que não fazem uso fluente desta língua. Ou seja, o intérprete traduz em tempo real para Libras o que uma pessoa está falando em Português, e vice-versa (SEDUC, 2023).

Esses(as) profissionais vão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, resguardando o direito expressado na Constituição Federal (1988) que estabelece em seu artigo 205 a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular

de ensino. Assim, em síntese, o que foi possível observar é que o Estado do Ceará estrutura sua dinâmica em torno do Atendimento Especializado Educacional construído em diálogos. Esses diálogos ocorrem, sobretudo, com o Projeto Diretor de Turma e com os Profissionais de Apoio Escolar.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de destacar que falta, dentro dos materiais estruturados pela SEDUC, abaixo, e certamente nas escolas da rede, propostas de formações para os docentes, o que inclui o professor (a) do AEE.

Imagem 1: Documentos Oficiais Produzidos pela SEDUC



Fonte: Imagem extraída do acervo do site da SEDUC.

Além disso, é válido ressaltar que, além dos materiais da SEDUC apresentados acima, a atuação do(a) profissional Psicólogo(a) na relação de profissionais de apoio escolar merece atenção especial. Porém, o Conselho Federal de Psicologia alerta que:

Promovendo uma discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico-social do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual. A intervenção focada no grupo, na instituição, certamente colabora para a inclusão daqueles que estão alijados do processo de escolarização, estudantes com ou sem deficiências (CFP, 2019, p.49).

Assim, entendemos que a ausência do(a) profissional psicólogo(a), assim como também de uma formação de docentes podem dificultar o processo de implementação

de uma educação inclusiva. No entanto, o que podemos afirmar é que, segundo os documentos da SEDUC, hoje o AEE ocorre dentro das escolas da rede em diálogo, apenas com o(a) professor(a) do PDT e com os profissionais de apoio, Cuidador(a) e o(a) Intérprete de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredamos neste estudo com o objetivo de analisar o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará, buscando saber como funciona o Atendimento Educacional Especializado - (AEE) nas escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará, conforme documentos legais da SEDUC. Com isso, concluímos que muito tem sido feito nos últimos anos acerca da educação inclusiva, reflexo, em especial, daquilo que determina a Constituição Federal (1988) que estabelece em seu artigo 205 que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

Assim como também, reflexo do que corrobora a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (1996) que define a “educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Mediante isso, constatamos nos documentos institucionais analisando que, na atualidade, o atendimento educacional especializado ocorre nas escolas públicas do estado do Ceará em diálogo com o Projeto Diretor de Turma e em parceria com os(as) Profissionais de Apoio Escolar, o(a) Cuidador(a) e o(a) Intérprete de Libras.

Porém, para além desses achados ficou evidente a ausência, dentro dos materiais estruturados pela SEDUC e, certamente, nas escolas da rede, de propostas de formação para os(as) docentes, o que inclui o(a) professor(a) do AEE. Além disso, é válido ressaltar algo que também não está incluso nos materiais da SEDUC, tratados neste estudo, é a atuação do(a) profissional Psicólogo na relação de profissionais de apoio escolar que atendem aos estudantes PcD, algo que certamente gera prejuízos para a implantação de educação inclusiva. Possivelmente, esses últimos dados podem, em um outro momento de pesquisa, serem analisados considerando o impacto de sua ausência.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n.3, 1995, p.7-19.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 Maio. 2024.

_____. **Decreto nº 8.368/2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 25 Maio.2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 Maio.2024.

_____. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana)**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 26 de Maio.2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25.05.2024.

_____. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**. Brasília, MEC/SEESP/GAB, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download alias=5294 nota técnica-n 112010 Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download alias=5294 nota%20t%C3%A9cnica-n%20112010 Itemid=30192). Acesso em: 26 Maio.2024.

_____. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, MEC/SECADI/DPEE, [2013] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/16761-legislacao-secadi>. Acesso em: 26 Maio.2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em Acesso: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. 26 de Maio.2024.

_____. **Conselho Federal de Psicologia** (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. — 2. ed. — Brasília: CFP, 2019. 67 p.; 2,1 cm.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

CEARÁ, **Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 803/2016, de 13 de junho de 2016**. que trata sobre os procedimentos a serem adotados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP quanto a matrícula e o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/35591-parecer-ces-2016>. Acesso: 26 Maio.2024.

_____. **Resolução nº 456, de 01 de junho de 2016.** Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326829>. Acesso: 26 Maio.2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto, Universidade de Algarve, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MALHOTRA et al., **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. p.48-61.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. O que é acessibilidade? Secretaria de Acessibilidade da UFC, 2022. Disponível em Acesso em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/oqueeacessibilidade/#:~:text=que%20%C3%A9%20Acessibilidade%3F,O%20que%20%C3%A9%20Acessibilidade%3F,apresentam%20alguma%20condi%C3%A7%C3%A3o%20de%20defici%C3%A7%C3%A3o>. 25 Maio.2024.

ONU. **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS** (1948). In: ONU. Recopilación de instrumentos internacionales. Instrumentos de carácter universal. Volumen I (primeira parte). Nueva York y Ginebra, 1994.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. p.176.

FERNANDA LARISSA FERNANDES

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade AVM Faculdade Integrada (2014); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade XV de agosto. (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física - na EMEF Edgard Cavalheiro; Professora de Educação Física na EE Comandante João Ribeiro Barros.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE BIOLOGIA E A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO



RESUMO: A atuação do educador no ensino de Biologia expressa ser essencial em relação ao conhecimento absoluto do educando nessa disciplina. O objetivo é especificar a formação do educador no ensino de Biologia e a aprendizagem do educando. Este estudo será uma revisão de literatura com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a Google Acadêmico (Scholar) e Literatura Latino-americana e do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Conclua-se, portanto, que a formação do educador no ensino de Biologia é fundamental para garantir a construção sólida do conhecimento no educando e, a tese central defendida neste estudo indica que o educador deve ser preparado não apenas para transmitir conteúdos, mas também para adaptar-se às necessidades específicas dos educandos, promovendo uma aprendizagem dinâmica e integrada e, esse preparo inclui o desenvolvimento de metodologias ativas e reflexivas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionam uma visão ampla e crítica do conteúdo abordado.

Palavras-chave: Aprendizagem; Biologia; Conhecimento; Educador; Formação.

INTRODUÇÃO

Segundo Fonseca et al. (2022), a instrução didática deve desempenhar um papel essencial na construção e desenvolvimento, transformando as orientações pedagógicas para melhorar o desempenho educacional.

É necessário estabelecer um vínculo essencial entre alternativas de conceitos que possibilitem a elaboração de um método de aprendizado analítico, ponderado e eficaz e, esse processo favorece a construção de um ensino mais estruturado e direcionado ao desenvolvimento cognitivo dos educandos.

A competência e os saberes segundo Sousa et al (2022) se aludem perante o cargo e o conhecimento na qual exprime a verdadeira autenticidade do especialista que deve ter consciência e certeza sobre as suas ações.

De maneira que esta certeza o conduzirá para uma autonomia e verdadeira capacidade que este tem de analisar consoante a sua atividade exercida no âmbito educacional.

Nesse caso, acentua Nunes e Feitosa (2022) o educador deve ser preparado na formação inicial onde seja capaz de refletir sobre a sua prática, para que seja capaz de criar modelos inovadores no planejamento de suas aulas.

É somente obtendo uma formação nessas características reflexivas que o educador será capaz de contrapor uma visão objetiva e menos intuitiva do ensino e se deixar atender por bases científicas e filosóficas para o seu

fortalecimento e enriquecimento da proposta de ensino-aprendizagem em sua área de atuação.

Também é necessário ressaltar que Santana et al (2022) valoriza a dimensão pedagógica da docência para adaptar às necessidades do momento histórico e as condições específicas dos educandos.

A compreensão do método de aprendizagem não se esgota em nível de classe escolar, o educador tem que compreender o funcionamento do ensino, os fenômenos que lhe são inerentes articulando a visão que têm dessa realidade com suas pretensões educativas.

A hipótese levantada é que, ao proporcionar uma formação que envolva tanto aspectos teóricos quanto práticos, o educador será capaz de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, resultando em um maior engajamento e desempenho dos educandos.

O problema investigado nesta pesquisa se relaciona diretamente com a eficácia da formação inicial dos educadores de Biologia, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas.

Justifica-se a importância desse tema referente ao ensino de Biologia por seu papel no desenvolvimento cognitivo do educando, permitindo que ele relacione o conteúdo à realidade e, a organização dos conteúdos deve garantir uma visão global e integrada da disciplina, possibilitando a aplicação dos conhecimentos em áreas correlatas e além do simples repasse de informações. O objetivo é especificar a formação do educador no ensino de Biologia e a aprendizagem do educando.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE BIOLOGIA E A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

O educador consciencioso segundo Barbosa (2021) geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos.

Ele sabe que, sem um alvo definido, seu trabalho pode fracassar, assim como um barco sem rumo se perde no mar, no entanto, não basta ter uma noção vaga dos objetivos; é essencial clareza e direção para alcançar o sucesso.

É preciso, segundo Antikeira (2018) explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem.

A elaboração do plano de ensino e a definição de objetivos tornaram-se importantes, sobretudo a partir da ampliação do conceito de aprendizagem, pois, atualmente, aprender é considerado algo mais do que a simples memorização de informações e, a formulação de objetivos de ensino consiste na definição de todos os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem.

O educador acentua que Nogueira et al (2020) deve trabalhar no educando a curiosidade e a busca por novos conhecimentos não se limitando apenas a classe escolar e ao conteúdo trabalhado pelo educador.

Essas novas ferramentas são de grande relevância para educadores e educandos, pois, propicia ao educador a utilização de atividades educacionais para trabalhar o conteúdo de Biologia de uma maneira dinamizada, mostrando para o educando a relação da Biologia no seu dia-a-dia.

A Biologia segundo Tonello et al (2016) deve ser notada como construção histórica, suas dimensões são perceptíveis em obras

literárias, peças de teatro ou obras de arte, salas de aula e até mesmo no cotidiano.

Essa percepção do conhecimento em relação à Biologia como uma construção humana expressa ser uma condição necessária, embora não suficiente, para que se promova uma consciência de cidadania atuante no meio social.

A utilização do livro didático ressalta Neto; Do Nascimento e Do Nascimento (2022) se constitui em um instrumento imprescindível para verificação das aulas teóricas, como base para uma boa aprendizagem.

É necessário, portanto, empenhar-se na busca por um ensino mais aproximado da realidade dos educandos, para que a aprendizagem em Biologia concretize todo seu potencial em consonância com o mundo atual e as exigências por ele postas.

Ensinar com base no cotidiano do aluno, segundo Martins et al (2022), consiste em ser essencial, pois o educando deve compreender a relevância do conteúdo escolar para sua vida.

É importante lembrar que há sempre algum nível de abstração na aplicação do conteúdo, mostrando que é necessária uma representação abstrata no aprendizado de Biologia, sendo, portanto, uma linguagem que muitos não dominam, faz-se necessário a realização de uma transposição didática, ou seja, trazer o conhecimento científico para a classe escolar em um nível que os educandos consigam compreendê-lo.

Cabe ao educador, segundo Sousa et al (2022), ajudar o educando a transformar sua curiosidade em um esforço para compreender a mente e passar de informações confusas e fragmentadas para informações sistemáticas e precisas.

Mas o educador deve ter muito claro que, antes de ser educador, ele possui sua personalidade e, é guiada pelos valores e princípios da vida, e consciente ou inconscientemente, aberta ou implicitamente,

ele transfere esses valores para a turma da escola, mostrando-os aos seus educandos.

Portanto, segundo Nunes e Feitosa (2022), quando se comunica com cada educando principalmente quando se preocupa com a turma como um todo, o educador não transfere apenas informações, na forma de conhecimentos, conceitos e ideias.

Mas também, o mesmo ajuda na distribuição de ideias, valores e princípios de vida, elementos da esfera afetiva, que contribuem para a formação da personalidade do educando e, esses fatores contribuem para a formação da personalidade do educando e para o seu desenvolvimento integral.

Assim, enfatiza Fonseca et al (2022) no uso de sua prática docente, o educador dispõe de duas tarefas básicas, a tarefa motivadora e a tarefa orientadora.

Agora, a autoridade que ele usa na sala de aula da escola vem dessas duas atividades que estão relacionadas ao seu trabalho docente, portanto, é uma autoridade incentivadora e orientadora: é a autoridade daqueles que incentivam o aluno a continuar aprendendo e se aprimorar em aprendendo, e a autoridade da pessoa que direciona o esforço do educando para atingir os objetivos almejados por ambos, visando à criação do conhecimento.

Um verdadeiro educador, segundo Santana et al (2022), entende que a autoridade que exerce não é sua; ele mostra por todo o seu comportamento que não é uma autoridade, mas uma testemunha.

Essa autoridade pertence à humanidade sobre todas as pessoas, a da razão, da ciência, da arte, da consciência; o papel do educador não é tirá-lo, mas prová-lo; se ele corrigir os erros deles (dos educandos), ele concorda que também está sendo corrigido; se quer que justifiquem suas ações, admite que lhe peça para explicar suas ações, não se encontra acima deles, se encontra com eles.

A área educacional segundo Barbosa (2021) deve continuar investindo na ajuda

aos educandos a se tornarem críticos a se engajarem na luta pela justiça social, a situar-se competentes e aptos para uma cidadania justa e equilibrada.

A análise pedagógica promove e proporciona diferentes reflexões sobre as formas de estruturar o processo didático, avaliando suas sugestões e, busca identificar benefícios ou malefícios das técnicas aplicadas diariamente, ajustando-as conforme necessário.

O preparo da aula segundo Da Luz et al (2018) comprometido com a efetiva aprendizagem do educando, envolve um conjunto de procedimentos ligados diretamente à competência técnica e ao compromisso do educador.

Estes procedimentos, portanto, envolvem o saber do educador, o saber fazer e sua atitude frente ao seu trabalho como educador, a aula tem que ser percebida no todo do currículo da escola e o currículo da escola percebido na síntese complexa que cada uma das aulas é.

Referente ao conhecimento da Biologia segundo Nogueira et al (2020) como ciência integrante de um todo, social e cultural, é preciso um saber bastante profundo do que apenas atividades, técnicas, regras e conceitos.

A análise pedagógica promove reflexão sobre formas de estruturar o processo didático, avaliando benefícios ou malefícios das técnicas aplicadas e, expressa a importância de proporcionar meios que permitam aos educandos vivenciar métodos essenciais para a formação, dominando o conteúdo durante o ensino médio e, assim, o aprendizado se torna mais significativo e integrado à prática cotidiana.

O educador segundo Almeida et al (2021) como mediador entre o educando e o conteúdo do saber, pode direcionar e ocasionar experiências únicas e gerar novos conhecimentos.

Dessa maneira, o eixo da instrução de Biologia estará propícia junto à assimilação e, o método onde os educandos atuam de especificar o conteúdo com o seu conhecimento, o aprendizado então requer que o educador explique de modo objetivo tudo referente ao conteúdo explicado.

Teoricamente, acentua Tonello et al (2016) sabe-se na qual o âmbito educacional representa um espaço de elaboração e de repetição de conceitos, diretrizes e regras.

Torna-se necessário pensar acerca da presença de projetos de direcionamento junto ao procedimento e elaboração de projetos verdadeiramente preparados, visto que, a área educacional possui a aptidão de idealizar e produzir atuais normas.

Para que haja, segundo Martins et al (2022) uma aprendizagem eficaz e duradoura, é necessário que existam objetivos definidos e um trabalho reflexivo para os educandos.

Portanto, a verdadeira aprendizagem ocorre quando o educando está interessado e comprometido com o aprendizado, ou seja, quando está motivado, e é a motivação interna do aluno que impulsiona e aprimora o ato de ler e aprender, daí a importância da motivação neste processo de ensino e aprendizagem.

O educador segundo Sousa et al (2022) dispõe consoante a um dever de seus procedimentos didáticos, estabelecendo um comprometimento conforme os preceitos íntegros e visando a precisão de enfatizar na evolução do educando.

O aprendizado necessita de técnicas nas quais se encontrem formalmente associadas a adversidades concretas incorporadas na classe escolar e os conceitos estabelecem uma expressão conceitual eficaz e se encontrem bem harmonizadas a um dispositivo competente, devem estar sendo posicionadas em projetos somente perante aos eventos elaborados nas atividades educacionais.

A relação dos educadores de Biologia segundo Da Luz et al (2018) com os saberes que ensinam constituinte essencial da

atividade docente expressa ser essencial junto a configuração da identidade profissional.

O saber é um tipo de conhecimento que os docentes são supostos possuir e transmitir aos educandos e é uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas.

Quando o educador segundo Barbosa (2021) tem consciência de que a educação é algo mutável e que se adapta a cada tipo de educando, ele começa a enxergar o verdadeiro papel transformador que tem.

Com essa consciência em mãos o educador consegue estruturar a prática pedagógica, com cada tipo de situação e desenvolve a sua aula com maestria e motivando o educando a estudar com mais incentivo.

A compreensão segundo Santana et al (2022) do papel do educador e a mudança nas formas de ensinar, permite que o educando frente ao processo de ensino e aprendizagem possibilite a melhor compreensão.

Na ocasião em que o educando descobre as variadas formas de aprender e com um olhar mais simplificado para o seu aprendizado, o conhecimento que o estudante adquiriu permanece com ele para o resto de sua vida, os conhecimentos dos educadores tornam-se reconhecidos a partir do momento na qual o educando absorve todo o conhecimento aprendido.

O educador segundo Nogueira et al (2020) precisa de uma sucessão de conhecimentos referente a se capacitar na sua prática docente e estar atualizado a respeito de todo o seu conteúdo.

Os conhecimentos docentes apresentam peculiaridades especificadas e acarreta uma enorme responsabilidade de tendência, visto que, em resumo, englobam todo o estudo e atividades pedagógicas na qual o docente possui perante a sua prática, diariamente.

Uma prática pedagógica Nunes e Feitosa (2022) eficaz objetiva o sucesso do educando, esse sucesso é alcançado quando o educando consegue aumentar seu potencial cognitivo, procurando interpretar, entender e pensar o conteúdo passado.

A partir desse momento o educando está preparado para, através de outros mecanismos de raciocínio, entender e relacionar a realidade com a prática educativa oferecida pelo educador, como mecanismo para se alcançar isso, o educador deve construir conhecimento, e não só dar informações, de deve oferecer uma avaliação formativa ao educando.

O educador segundo Antikeira (2018) deve sempre estar desejando a independência no aprendizado e liberdade de concepção dos educandos, direcionar os deveres de instrução relacionada na construção da individualidade.

Embasado em um planejamento na qual se deve conter o entendimento das disciplinas e o relacionamento perante a vida dos educandos, compreensão da associação mediante ao aprendizado acadêmico e intenção no conjunto de valores.

A motivação segundo Neto; Do Nascimento e Do Nascimento (2022) é o ponto determinante para o aprendizado e a intensidade e a qualidade desta aprendizagem dirão o real interesse do educando em querer aprender.

Ao propor desafios, o educador deve propor situações que venham enriquecer e estimular os conhecimentos que espera que seus educandos venham a atingir, sendo estas situações planejadas e preparadas antecipadamente.

A individualização na educação segundo Almeida et al (2021) pressupõe que cada educando representa ser diferente do outro e precisa de uma abordagem única e ter um aprendizado de qualidade. Todas as atividades educacionais direcionadas ao seu desenvolvimento são o resultado de um estímulo externo e têm como objetivo habilitar o educando a assimilar o currículo obrigatório.

O educador expressa ser segundo Santana et al (2022) essencial nesse processo e, é o educador quem apresenta aos educandos a autoconsciência, as ferramentas, dá dicas e mostra o caminho correto.

O processo de aprendizagem pode ser visto entendido e estruturado para ser mais eficaz, prazeroso e confiável, meta-aprendizagem, ou o ato de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e, portanto, autorregulado, o uso de estratégia, planejamento, monitoramento e avaliação do progresso individual e motivação para aprender.

O educador segundo Barbosa (2021) se torna o elo fundamental entre todos os elementos envolvidos no processo pedagógico e com o papel de humanizar essa transformação no ensino. É fundamental promover ao máximo a interação dos educandos com seus educandos, motivando o educando no seu aprendizado proporcionando ao educando um conhecimento pleno em seus estudos.

A escola segundo Tonello et al (2016) é fundamentada e preparada no sentido de beneficiar a continuação e o avanço dos ensinamentos de seus educandos no desfecho de cada etapa de ensino.

As etapas concluídas por assim dizer evidenciam o que cada educando aprendeu e tirar proveito de seu aprendizado, com uma etapa vencida, começa outra a ser superada pelo educando e fazendo com que o educador busque aprimorar os seus conhecimentos nas práticas educacionais elaboradas pelo o educador, habilitando e capacitando os seus educandos para a sua formação integral.

O desenvolver do aprendizado segundo Nunes e Feitosa (2022) pode-se conceituar dinâmico e interativo do seu aprendizado e o educador intermediário junto do educando a procura relacionada aos inovadores saberes.

O aprendizado torna-se expressivo sempre que um novo tema é acrescentado às elaborações de conhecimento dos educandos,

decorrendo a apresentar relevância em relação ao educando ao condicionar o aprendizado.

É necessário segundo Fonseca et al (2022) um aprimoramento no sentido de que as aulas se tornem interessantes e o educando aprenda com sabedoria nas aulas com o uso de aplicativos e outras tecnologias.

Todo o conhecimento na qual o educando possa ter seja qual for a forma deve ser considerada como um aprendizado de qualidade e favorecer o aprendizado do educando.

É essencial segundo Martins et al (2022) persistir constantemente no aprender a aprender, fazendo-se necessário assim que o educador amplie os horizontes de seus educandos.

Transformando-os desse modo em educandos capacitados para enfrentar qualquer eventualidade que venha a aparecer em seu caminho e, uma boa prática pedagógica deve ter, primeiramente, como pressuposto a competência pedagógica do educador, na qual a sua sabedoria e aprendizado é a base sobre a disciplina ministrada.

É preciso, segundo Nogueira et al (2020) inserir no ensino novas propostas educacionais com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades de formação no nível de ensino em que os educandos estão inseridos.

As atividades educacionais possuem o objetivo de impulsionar a construção de conhecimentos baseada em problemas que se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, na educação das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

As estratégias de aprendizagem do educador de Biologia segundo Nunes e Feitosa (2022) tem a finalidade de impulsionar o educando a compreender seus conceitos e relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes.

O educador trabalhar didaticamente com destino a facilitar o processo de construção de conhecimento, sendo o mediador, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e, desse modo, adquirir habilidades, atitudes e competências e, o educador deve criar um ambiente que estimule a curiosidade e o pensamento crítico, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

O educando segundo Antiqueira (2018) tem o papel ativo na aprendizagem e desenvolve atividades na interação grupal, em equipe, de forma colaborativa com a finalidade de resolver situações-problema.

A atuação das atividades de ensino expressa ser fundamental uma vez que proporciona e evidencia ao educando oportunidade significativa de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus educandos ou com os demais educandos.

Os roteiros de estudo do aprendizado de Biologia segundo Da Luz et al (2018) se encontram fundamentais na construção e na formação da autonomia do educando.

Partindo-se do fato de que o ser humano não é um ser isolado, e sim, como intrinsecamente, um ser de relação, a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos.

Fonseca et al (2022) entende que a autonomia na aprendizagem acentua a importância da inter-relação com os outros de forma que o educando possa assumir maior controle da sua aprendizagem.

O educando autônomo não é independente ou dependente, mas sim interdependente e, a autonomia expressa ser a capacidade de se conduzir e de tomar decisão, levando em conta regra, valor, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro.

Aprendizagem significativa do ensino de Biologia segundo Barbosa (2021) é o processo mediante o qual uma nova informação, um novo conhecimento, se relaciona de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do educando.

É no curso da aprendizagem significativa onde o significado lógico do material de aprendizagem se transforma consoante ao significado psicológico com destino ao sujeito.

Trabalhar as competências e as habilidades segundo Martins et al (2022) requer uma visão do educador e uma nova relação deste com os seus educandos, com as propostas precisas para que tudo ocorra em perfeita harmonia.

A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas e no trabalho dos educadores, a escola tem um papel social muito forte, o educador deve estar consciente desse papel e, assim, construir uma escola que busque o crescimento do educando, e não somente o repasse de conteúdos.

Capacitar os educandos segundo Santana et al (2022) é saber quais informações são necessárias para a sua educação e saber pensar de modo reflexivo para acender e despertar nos educandos a busca pelo conhecimento.

É preciso persistir constantemente no aprender a aprender, fazendo-se necessário assim que o educador amplie os horizontes de seus educandos, transformando-os desse modo em educandos capacitados para enfrentar qualquer eventualidade que venha a aparecer em seu caminho.

A aprendizagem significativa segundo Sousa et al (2022) é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Para que o mecanismo seja acionado, expressa ser preciso onde o educando já possua algum conhecimento prévio, ou seja, já deve existir uma estrutura cognitiva em funcionamento e, isso garante que o novo conhecimento possa ser integrado e aprimorado com base nas informações já assimiladas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo será uma revisão de literatura com o tema “A formação do educador no ensino de Biologia e a aprendizagem do educando.”, com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a *Google Acadêmico (Scholar)* e *Literatura Latino-americana e do Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e, os critérios de seleção dos artigos serão no idioma em português/inglês, publicados no período de 2016 a 2022, utilizando-se os descritores: Aprendizagem; Biologia; Conhecimento; Educador; Formação. Foram considerados como critérios de inclusão livros e, excluíram-se os artigos e livros que não tratavam sobre o tema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclua-se, portanto, que a formação do educador no ensino de Biologia é fundamental para garantir a construção sólida do conhecimento no educando e, a tese central defendida neste estudo indica que o educador deve ser preparado não apenas para transmitir conteúdos, mas também para adaptar-se às necessidades específicas dos educandos promovendo uma aprendizagem dinâmica e integrada e, esse preparo inclui o desenvolvimento de metodologias ativas e reflexivas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionam uma visão ampla e crítica do conteúdo abordado.

Diante dessa necessidade, propõe-se uma intervenção que envolva a formação contínua de educadores, com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras, capazes de articular teoria e prática e, a inserção de atividades experimentais e comparativas no ensino de Biologia é uma estratégia eficaz para estimular a construção crítica do conhecimento, permitindo ao educando relacionar os conteúdos teóricos com suas experiências e a realidade à sua volta e, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e a capacidade de pensar de forma independente.

Ademais, consiste em ser necessário promover uma articulação entre o ambiente escolar e a família, além de outros grupos sociais que fazem parte do cotidiano do educando, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula e, o educador, ao atuar de forma colaborativa com esses agentes, fortalece o processo de aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja aplicado em diversos contextos, o que contribui significativamente para a formação integral do educando.

A importância de um planejamento curricular que organize os conteúdos de Biologia de maneira coerente e sistematizada, considerando a relevância e a aplicação prática de cada tema e, a intervenção proposta visa, assim, transformar o ensino de Biologia em um processo contínuo de reflexão e ação, no qual o educador é um facilitador e o educando um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, preparando-o referente a enfrentar os desafios da vida adulta e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. N. et al. **Professores de biologia que atuam fora da área de formação: percepções docentes sobre sua prática pedagógica.** Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 8, nº 8, 2021.
- ANTIQUERA, L. M. O. R. **Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil.** Revista docência do ensino superior, v. 8, nº 2, 2018, p. 280-287.
- BARBOSA, P. P. **Os conhecimentos tecnológicos na prática educativa: reflexões ressurgentes na formação de docentes de Ciências e Biologia.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 26, nº 3, 2021.
- DA LUZ, P. S. et al. **Aulas práticas para o ensino de Biologia: contribuições e limitações no Ensino Médio.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 36- 54, 2018.
- FONSECA, C. V. et al. **Investigando a Pedagogia Universitária: revisão de sequências didáticas e práticas pedagógicas em periódicos nacionais da área de Educação em Ciências.** Revista Insignare Scientia-IURIS, v. 5, nº 2, p. 108- 129, 2022.
- MARTINS, K. et al. **Ensino de ecologia e elementos da etnoecologia: perspectivas para a formação inicial do professor de biologia a partir de um curso de extensão.** Cadernos CIMEAC, v. 12, nº 1, p. 39-67, 2022.
- NETO, J. O. F.; DO NASCIMENTO, A. P. S.; DO NASCIMENTO, A. P. S. **Formação de Professores e o Ensino Multicultural: o papel do Programa Residência Pedagógica Biológica (PROBio).** Research, Society and Development, v. 11, nº 16, 2022.
- NOGUEIRA, D.S. et al. **Espaços para o ensino de biologia e ciências: reflexões acerca das observações durante estágio supervisionado.** Revista Arquivos Científicos (IMMES), v. 3, nº 1, 2020. p. 61-66.
- NUNES, M. V.; FEITOSA, R. A. **Estudo sobre a tríade Educação Ambiental, Ensino de Biologia e Formação de Professores: uma revisão sistemática de literatura.** Edutec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 8, 2022.
- SANTANA, A. J. S. et al. **Aproximações entre a natureza da Biologia e a Alfabetização Científica no contexto do Programa Residência Pedagógica.** Revista de Iniciação à Docência, v. 7, nº 1, 2022. p. 43-57.
- SOUSA, T. P. O. et al. **Uso de práticas pedagógicas no ensino de ciências/biologia para uma educação contextualizada no semiárido.** Conjecturas, v. 22, nº 3, 2022. p. 880-893.
- TONELLO, L. P. et al. **A descaracterização da prática como componente curricular na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, 2023. p. 354-385.

GABRIEL MOREIRA MARTINS

Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP (2015); Especialista em Pedagogia Social Internacional pela Faculdade Educação – USP (2023); Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Língua Inglesa - nas EMEF Deputado Cyro Albuquerque e EMEF Doutor João Pedro de Carvalho Neto.

DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS DA PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as defasagens e dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas do estado de São Paulo, com foco nos desafios enfrentados durante o ensino remoto emergencial e os impactos no período de transição para o ensino presencial. A pesquisa baseou-se nos aportes teóricos de Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. Freire destacou a importância de uma educação dialógica e crítica, enquanto Vygotsky ressaltou o papel fundamental da interação social no aprendizado, e Piaget enfatizou a necessidade de atividades práticas para o desenvolvimento cognitivo infantil. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica que reuniu artigos publicados entre 2020 e 2024. As bases de dados utilizadas foram SciELO, ERIC e Google Scholar. A análise dos resultados indicou que as defasagens de aprendizagem, particularmente em disciplinas como matemática e linguagem, continuam a afetar significativamente os alunos, quatro anos após o início da pandemia de COVID-19. As dificuldades são mais acentuadas entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, que enfrentam maiores barreiras de acesso às tecnologias e menor suporte pedagógico. Conclui-se que, para mitigar esses impactos, é necessário implementar políticas públicas voltadas ao reforço escolar contínuo e à formação docente, com foco na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Escola Pública; COVID-19; Defasagens de Aprendizagem; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 causou mudanças profundas no sistema educacional global, e o Brasil não foi uma exceção. Escolas ao redor do mundo enfrentaram o fechamento repentino, com milhões de alunos sendo privados do ensino presencial e forçados a migrar para o ensino remoto emergencial.

Este cenário foi particularmente desafiador para a educação pública no Brasil, onde a falta de infraestrutura tecnológica adequada e o aumento das desigualdades sociais agravaram os problemas de acesso à educação, resultando em grandes lacunas no aprendizado dos alunos (Barreto; Amorim; Ferreira, 2020).

Segundo o documento Barreto, Amorim e Ferreira, 2020, o fechamento das escolas afetou 91,4% dos estudantes globais, totalizando 1,57 bilhão de alunos que ficaram sem acesso às aulas presenciais, com impactos mais severos nas escolas públicas brasileiras, devido à desigualdade social e à ausência de infraestrutura tecnológica.

A adoção do ensino remoto emergencial acentuou ainda mais essas desigualdades, prejudicando especialmente os estudantes em situações de vulnerabilidade social, como aqueles que dependiam da escola para alimentação ou que não tinham acesso às tecnologias digitais necessárias para o acompanhamento das aulas (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022).

No caso das escolas públicas da cidade de São Paulo, os efeitos do ensino remoto foram devastadores. Estudos apontam que a falta de acesso à internet de qualidade e de dispositivos adequados deixou muitos alunos desconectados do processo educacional.

Como apontado por Argollo e Vieira, 2021, o ensino remoto se tornou uma solução emergencial que buscava manter as aulas em andamento, mas acabou evidenciando a precariedade das políticas educacionais e a falta de preparação para lidar com uma crise dessa magnitude. A implementação do ensino remoto, embora necessária, trouxe à tona fragilidades estruturais que já existiam, como a desigualdade de acesso a recursos educacionais entre os alunos de diferentes contextos socioeconômicos.

Diversos estudos mostram que o período de isolamento social gerou consequências duradouras para o processo de aprendizagem, com grandes perdas de conteúdo. Hunt, Kheirandish e Robertson (2024) afirmam que a transição para o ensino remoto resultou em uma queda significativa no desempenho acadêmico, principalmente em áreas como matemática e linguagem, com os estudantes de comunidades mais pobres sendo os mais afetados. O retorno ao ensino presencial não foi capaz de reverter imediatamente essas perdas, destacando a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas para mitigar os impactos negativos do período de ensino remoto emergencial.

No cenário brasileiro, a relevância do tema das defasagens de aprendizagem é inquestionável. De acordo com Miranda e Baum (2024), os impactos do fechamento das escolas no Brasil foram sentidos de forma desigual, com estudantes de escolas públicas e de minorias étnicas sendo os mais prejudicados. Além disso, Melo (2021) argumenta que a pandemia não apenas expôs as vulnerabilidades do sistema educacional, mas também ampliou as lacunas já existentes, destacando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a equidade no acesso à educação.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as defasagens e dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Estado de São Paulo, considerando os desafios enfrentados durante o ensino remoto e os impactos no período de transição para o ensino presencial. A partir de uma revisão da literatura, busca-se compreender quais fatores contribuíram para essas dificuldades e quais são as estratégias mais eficazes para mitigar os efeitos negativos do ensino remoto sobre o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Assim, pretende-se fornecer subsídios para uma reflexão mais ampla sobre as práticas educacionais e as políticas de apoio aos estudantes em tempos de crise.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO CRÍTICA

Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX, trouxe uma abordagem inovadora para a educação ao propor uma pedagogia crítica e dialógica. Em vez de tratar os estudantes como recipientes vazios que precisam ser preenchidos com conhecimento, Freire enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (REIS; SANTOS, 2021).

O conceito de educação bancária, por ele criticado, se refere ao modelo tradicional em que o professor deposita informações nos alunos, sem incentivar a reflexão crítica ou a autonomia do estudante. Para Freire, a verdadeira educação deve ser uma prática de liberdade, que encoraje os alunos a questionar o mundo ao seu redor e a se engajar em processos de transformação social (REIS; SANTOS, 2021).

No contexto da pandemia da COVID-19, as ideias de Freire se tornaram ainda mais relevantes. O ensino remoto emergencial, adotado de maneira improvisada, intensificou desigualdades educacionais já existentes, especialmente em comunidades de baixa renda. A falta de acesso a tecnologias e o isolamento social criaram barreiras adicionais para a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Freire argumenta que a educação deve ser politizada e voltada para a emancipação, ajudando os alunos a tomar consciência das estruturas de poder e opressão que moldam suas vidas. Conforme enfatizado por Da Costa (2024), a educação crítica proposta por Freire pode servir como um guia para reimaginar o papel da educação em tempos de crise, garantindo que, mesmo em contextos adversos, os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver como agentes transformadores de sua realidade (DA COSTA, 2024).

A pedagogia de Freire também aponta para a necessidade de uma prática educativa que promova a conscientização, ou seja, o despertar da consciência crítica nos indivíduos para que possam entender e modificar

suas condições de vida. No contexto do ensino remoto, essa abordagem se mostrou desafiadora, pois o distanciamento físico limita as oportunidades de diálogo e interação, fundamentais para o aprendizado crítico. Conforme destacado por Da Costa (2024), Freire sempre ressaltou que a educação deve ser um ato de liberdade, onde o sujeito, ao invés de ser passivo, participa ativamente da transformação de sua realidade por meio da reflexão crítica (DA COSTA, 2024).

No entanto, Gomes e Castañeda (2023) sugerem que a tecnologia, quando usada de maneira crítica e intencional, pode ajudar a manter os princípios freireanos de autonomia e reflexão, mesmo em ambientes virtuais. A prática educacional, portanto, deve ser constantemente adaptada para responder às necessidades de cada contexto, especialmente em momentos de crise como a pandemia (GOMEZ; CASTAÑEDA, 2023).

VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

Lev Vygotsky, psicólogo e teórico do desenvolvimento cognitivo, introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como parte central de sua teoria sociocultural. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando as crianças trabalham em atividades que estão além de suas capacidades individuais, mas que podem ser concluídas com a assistência de um adulto ou de um colega mais experiente (FEITOSA; SANTOS, 2020).

Essa "zona" representa o espaço entre o que a criança já sabe e o que ela tem o potencial de aprender com a orientação adequada. Em tempos de pandemia, onde o ensino remoto tornou o processo de mediação mais desafiador, a aplicação da ZDP tornou-se crítica, pois as interações sociais, essenciais para o desenvolvimento cognitivo, foram severamente restringidas (FEITOSA; SANTOS, 2020).

A ZDP é composta pelo "nível de desenvolvimento real", que representa o que a criança já é capaz de fazer sozinha, e o "nível de desenvolvimento potencial", que é alcançado com o apoio de um adulto ou de pares mais habilidosos. No contexto do ensino remoto, as estratégias pedagógicas baseadas na ZDP exigem que o professor ajuste suas práticas para mediar a aprendizagem de forma efetiva, mesmo à distância. Como apontado por Soares et al. (2024), a mediação tecnológica, por meio de ferramentas digitais e plataformas interativas, tornou-se um meio de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, apesar da ausência de contato físico, permitindo que o ensino à distância possa apoiar o progresso cognitivo nas zonas de desenvolvimento proximal (SOARES et al., 2024).

No entanto, a transposição da teoria vygotskyana para o ambiente virtual também trouxe novos desafios. A mediação social, uma componente central na construção do conhecimento, foi limitada pelas barreiras impostas pela tecnologia e pelo distanciamento físico. Nascimento, Lopes e Saraiva (2024) destacam que, embora a tecnologia tenha facilitado a continuidade do processo educacional, muitos alunos enfrentam dificuldades no acesso e utilização dessas ferramentas, prejudicando o pleno aproveitamento das interações que ocorrem na ZDP. Ainda assim, a abordagem pedagógica baseada na teoria sociocultural de Vygotsky continua sendo fundamental para compreender e promover o desenvolvimento dos estudantes em contextos de ensino remoto (NASCIMENTO; LOPES; SARAIVA, 2024).

PIAGET E OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jean Piaget, renomado psicólogo suíço, é conhecido por suas contribuições à compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo é central para

entender como as crianças aprendem e processam informações ao longo do tempo. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios: o sensório-motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal (SCHFFER, 2022).

Esses estágios descrevem a progressão da criança desde o nascimento até a adolescência, passando por diferentes formas de interação com o mundo e de resolução de problemas. Conforme destaca Schffer (2022), Piaget enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é uma construção contínua, mediada pelas interações da criança com o ambiente e marcada por estágios qualitativamente distintos.

Durante a pandemia, a interrupção das rotinas escolares tradicionais afetou de maneira distinta crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, destacando a importância de abordagens pedagógicas que levem em consideração essas fases para mitigar o impacto nas aprendizagens (COSTA, 2020). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de adaptação que envolve dois mecanismos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A assimilação ocorre quando uma criança incorpora novas informações em esquemas mentais já existentes, enquanto a acomodação acontece quando esses esquemas precisam ser modificados para lidar com novas informações (SCHFFER, 2022).

Durante o ensino remoto, muitos alunos enfrentam dificuldades na acomodação de novos conteúdos, especialmente em áreas como a matemática e as ciências, que exigem uma base sólida de conhecimento anterior. Além disso, o ensino à distância apresentou desafios na promoção de um ambiente ativo de exploração e experimentação, que Piaget acreditava ser essencial para o desenvolvimento cognitivo adequado (ASSIS; CARVALHO; RIBEIRO, 2022). A pandemia trouxe à tona a importância de revisitar as teorias de Piaget no contexto da educação moderna. O afastamento físico das salas de aula e a dependência das tecnologias digitais geraram uma lacuna na interação direta entre

alunos e professores, elemento que Piaget via como essencial para a construção do conhecimento.

Em contrapartida, alguns estudos, como os de Oliveira et al. (2021), destacam que, apesar das dificuldades, a plasticidade cerebral das crianças possibilitou a adaptação a novas formas de ensino mediadas por tecnologias, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo pode continuar a ocorrer, desde que sejam criadas oportunidades adequadas para isso, como a mediação ativa e a exploração de recursos didáticos que respeitem os estágios de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA et al., 2021; ASSIS; CARVALHO; RIBEIRO, 2022).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar as defasagens e dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas da Prefeitura de São Paulo, durante a pandemia e o período pós-pandemia.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir a identificação, organização e interpretação de estudos e documentos já publicados, oferecendo uma visão ampla e consolidada sobre os impactos da pandemia no processo educacional. A natureza qualitativa do estudo também permite explorar, de maneira descritiva e analítica, os fatores que contribuíram para essas defasagens de aprendizagem e as estratégias propostas para mitigá-las.

A pesquisa bibliográfica, conforme Sousa, Oliveira e Alves (2021), é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos científicos, periódicos e documentos eletrônicos, permitindo ao pesquisador um contato direto com as contribuições teóricas sobre o tema investigado.

Este tipo de pesquisa é fundamental para identificar possíveis incoerências ou contradições presentes nas obras, além de fornecer uma visão abrangente e consolidada

sobre o objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não apenas reúne dados teóricos, mas também colabora na definição do problema e na formulação de hipóteses, possibilitando o aprofundamento do conhecimento e a análise crítica das abordagens já desenvolvidas por outros autores.

A coleta de dados foi realizada através da busca de artigos científicos, relatórios e diretrizes educacionais sobre os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, com foco nas escolas públicas do Estado de São Paulo. As fontes de dados utilizadas incluem as bases de dados Google Scholar, SciELO e ERIC, abrangendo publicações a partir de 2020 a 2024, uma vez que esse intervalo temporal reflete as mudanças mais recentes nas práticas educacionais e as respostas à crise sanitária global. Apenas estudos em português, inglês, e espanhol, de livre acesso, foram incluídos na análise.

Os critérios de inclusão para este estudo foram: (i) publicações que abordassem as defasagens de aprendizagem no Ensino Fundamental; (ii) estudos que analisassem o impacto da pandemia no desempenho escolar de alunos em escolas públicas; e (iii) estudos que explorassem as estratégias de recuperação de aprendizagem implementadas no período pós-pandemia. Foram excluídos estudos que tratassem de outras etapas da educação ou que não discutissem diretamente os efeitos da pandemia sobre o ensino e a aprendizagem. A coleta de dados utilizou descritores como "aprendizagem", "ensino fundamental", "pandemia" e "escola pública".

A análise dos dados foi conduzida com base nos princípios da análise de conteúdo, categorizando os fatores que contribuíram para as defasagens de aprendizagem e as principais estratégias de recuperação adotadas pelas escolas públicas. As categorias emergiram a partir da leitura crítica dos textos selecionados, sendo organizadas em torno de temas centrais, como desigualdade de acesso a tecnologias, deficiências no processo de

ensino remoto, e a implementação de políticas públicas de reforço escolar no período pós-pandêmico.

RESULTADOS: O Impacto da Pandemia no Desempenho Escolar

A pandemia de COVID-19 impactou significativamente o desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas do estado de São Paulo. Segundo Guarizo (2023), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) revelou uma queda acentuada no desempenho entre 2019 e 2021, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde os alunos enfrentam maior dificuldade em se adaptar ao ensino remoto. A precariedade na infraestrutura tecnológica e o acesso desigual aos dispositivos agravaram a situação, com os estudantes das regiões mais vulneráveis sendo os mais afetados (GUARIZO, 2023).

Além disso, Honora et al. (2022) mostraram que a avaliação diagnóstica de 2022 revelou perdas significativas em disciplinas como matemática e língua portuguesa, com os alunos apresentando um desempenho inferior ao esperado para seus anos escolares. Em muitos casos, alunos do 5º ano exibiram níveis de proficiência comparáveis aos do 3º ano antes da pandemia, evidenciando a gravidade da defasagem de aprendizagem (Honora et al, 2022).

Bessa (2021) complementa essa análise ao destacar que a pandemia não afetou apenas o desempenho acadêmico, mas também a prática pedagógica, onde professores precisaram adaptar rapidamente seus métodos de ensino para um formato remoto, muitas vezes sem os recursos ou treinamentos adequados. Isso resultou em uma queda generalizada no rendimento escolar, com ênfase nas disciplinas de exatas (BESSA, 2021).

A pesquisa de Silva (2022) também mostrou que a defasagem foi mais acentuada em matemática, com uma queda de 46

pontos na proficiência dos alunos do 5º ano, além de uma queda de 29 pontos em língua portuguesa. Esses dados reforçam que a recuperação plena dessas lacunas pode levar vários anos, sendo necessárias políticas públicas de reforço contínuo e intervenção pedagógica para reverter os efeitos negativos da pandemia (SILVA, 2022).

ENSINO REMOTO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

O ensino remoto emergencial, implementado de forma abrupta no estado de São Paulo durante a pandemia de COVID-19, ampliou significativamente as desigualdades educacionais pré-existentes. De acordo com Silva (2022), um dos principais desafios foi o acesso desigual às ferramentas tecnológicas. Estudantes de comunidades vulneráveis enfrentam dificuldades para acessar plataformas digitais como o CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo), devido à falta de dispositivos e conectividade, o que prejudicou sua participação nas aulas remotas e agravou as defasagens de aprendizagem (SILVA, 2022).

Colnago, Lee e Mascarenhas (2021) reforçam esse panorama, ao apontarem que muitos alunos das escolas públicas de São Carlos-SP não conseguiram acompanhar as atividades escolares devido à falta de acesso à internet ou de dispositivos adequados. O estudo revelou que, para grande parte dos estudantes, o ensino remoto foi ineficaz, resultando em uma desconexão significativa entre o aluno e o ambiente escolar. Isso impactou diretamente o desempenho acadêmico e reforçou as barreiras educacionais já existentes (COLNAGO; LEE; MASCARENHAS, 2021).

Além disso, Marcelino, Garbino e Silva (2022) destacam o caso das escolas públicas de Agudos-SP, onde as dificuldades no ensino remoto ampliaram as disparidades. Muitos alunos, especialmente nas periferias, não tinham os recursos necessários para acessar as aulas de forma adequada, o que resultou

em uma exclusão educacional ainda mais profunda durante a pandemia (MARCELINO; GARBINO; SILVA, 2022).

O estudo de Lippe e Camargo (2024) adiciona outra camada de desigualdade, destacando as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência visual. A falta de recursos de acessibilidade, como audiodescrição e materiais em braille, excluiu esses alunos do processo educacional remoto, reforçando que o ensino à distância não foi pensado para atender as necessidades inclusivas desses estudantes (LIPPE, CAMARGO, 2024).

EFEITOS NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

A pandemia de COVID-19 trouxe profundas consequências para a saúde mental dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de São Paulo. Vazquez, Caetano e Schlegel (2022) observaram que o isolamento social, o ensino remoto prolongado e a falta de interação presencial resultaram em um aumento significativo nos casos de ansiedade, depressão e outros problemas emocionais entre os estudantes. A falta de suporte emocional durante o período de aulas remotas contribuiu para a ampliação dessas dificuldades, com 86,5% dos alunos relatando alterações em suas rotinas diárias e sentindo solidão e desconexão social (VAZQUEZ; CAETANO; SCHLEGEL, 2022).

De acordo com Morais (2024), as condições socioeconômicas adversas durante a pandemia, como o desemprego e a perda de familiares, agravaram o estado emocional dos estudantes. Muitos alunos enfrentam estresse e irritabilidade, o que, além de prejudicar seu rendimento acadêmico, contribuiu para o aumento dos índices de evasão escolar no retorno às aulas presenciais (MORAIS, 2024).

Ponce (2023) destaca o impacto do isolamento social sobre as atividades físicas e a interação social dos alunos. A falta de atividades que faziam parte da rotina escolar, como esportes e convivência entre colegas,

contribuiu para o aumento dos sentimentos de frustração e tédio, o que levou muitos estudantes a desenvolverem sintomas de depressão. Em depoimentos coletados durante o estudo, diversos alunos relataram que a ausência de atividades físicas e a desconexão com o ambiente escolar agravaram sua saúde mental (PONCE, 2023).

Camargo, Magalhães e Kamada (2023) também enfatizam que o acolhimento emocional foi fundamental no retorno às atividades presenciais. O estudo evidenciou que muitos estudantes, ao retornarem à escola, apresentaram sinais de ansiedade e insegurança. Esse cenário exigiu que as escolas adotassem práticas voltadas para a saúde emocional dos alunos, criando ambientes de acolhimento e suporte, essenciais para a retomada das atividades escolares e a readaptação ao ambiente presencial (CAMARGO; MAGALHÃES; KAMADA, 2023).

Rocha, Petan e Zanotto (2022) reforçam a importância das atividades físicas no bem-estar emocional dos alunos, apontando que o distanciamento social e a interrupção das atividades esportivas contribuíram para o aumento de frustração e tédio entre os estudantes, o que, por sua vez, agravou os sintomas de depressão e ansiedade durante o período de isolamento.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO NO PÓS-PANDEMIA

As políticas públicas implementadas no estado de São Paulo para mitigar os efeitos da pandemia na educação focaram principalmente em programas de recuperação de aprendizagem e reforço escolar. Martins e Sant'Ana (2023) destacam que a recuperação da aprendizagem é essencial para garantir o direito à educação no período pós-pandêmico.

Em duas escolas do interior de São Paulo, os professores relataram que, embora as estratégias de reforço escolar fossem necessárias, faltava suporte técnico e financeiro para sua implementação efetiva.

A falta de infraestrutura adequada limitou o alcance das ações de recuperação, principalmente nas regiões mais vulneráveis do estado (MARTINS; SANT'ANA, 2023).

Rubio e Corti (2024) abordam a reestruturação curricular por meio do programa "Inova Educação", implementado no estado de São Paulo como uma tentativa de modernizar o currículo e promover uma recuperação mais dinâmica. Contudo, o programa enfrentou desafios significativos devido à falta de participação ativa das escolas e das comunidades no planejamento e execução das políticas, o que limitou seu impacto na mitigação das defasagens causadas pela pandemia (RUBIO; CORTI, 2024).

Rocha, Petan e Zanotto (2022), ao analisarem a recuperação educacional em escolas de São Paulo, destacam que, além dos aspectos acadêmicos, as políticas públicas de recuperação precisavam focar no apoio emocional dos alunos. Eles afirmam que muitos alunos ainda estavam lidando com o trauma emocional do isolamento social e com as consequências da perda de familiares durante a pandemia, o que exigia um enfoque mais holístico nas estratégias de recuperação (ROCHA; PETAN; ZANOTTO, 2022).

Além disso, Moraes (2024) menciona que, embora as políticas públicas tenham buscado criar soluções para a defasagem de aprendizagem, muitas dessas ações falharam em alcançar os alunos mais vulneráveis. A falta de uma infraestrutura robusta e o descompasso entre as diretrizes políticas e a realidade das escolas públicas agravaram o cenário, deixando muitos alunos ainda sem apoio suficiente para recuperar o aprendizado perdido (MORAIS, 2024).

DESAFIOS NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

O retorno às aulas presenciais nas escolas públicas de São Paulo foi marcado por uma série de desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Honora et al. (2022)

destacam que, com a retomada das atividades presenciais, as escolas precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas, equilibrando a necessidade de recuperar o conteúdo perdido com o acolhimento emocional dos estudantes. As avaliações diagnósticas aplicadas logo após o retorno revelaram uma significativa defasagem em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, indicando que muitos alunos tinham retrocedido em relação ao desempenho esperado para seus respectivos anos escolares (HONORA Et al, 2022).

Ponce (2023) ressaltou que o aumento da evasão escolar foi um dos principais problemas no retorno às aulas. Alunos que haviam se desconectado do processo educacional durante o ensino remoto emergencial, em muitos casos, não retornaram à escola. Políticas de busca ativa foram implementadas para tentar recuperar esses estudantes, mas as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por muitas famílias durante a pandemia, como a necessidade de trabalho infantil para complementar a renda, impediram o retorno pleno de muitos alunos ao ambiente escolar (PONCE, 2023).

Outro grande desafio relatado foi a adaptação ao novo cenário educacional. Santos e Ferreira (2021) enfatizam que a transição para um ensino híbrido nas escolas públicas paulistas foi difícil tanto para professores quanto para alunos. Os professores precisaram lidar com uma sobrecarga de trabalho, tendo que conciliar as aulas presenciais com atividades remotas para atender aos alunos que ainda enfrentavam dificuldades em retornar fisicamente às escolas. Essa transição, embora necessária, mostrou-se insuficiente para mitigar os impactos acumulados ao longo do período de ensino remoto (SANTOS; FERREIRA, 2021).

Rocha, Petan e Zanotto (2022) também discutem o impacto emocional que o retorno às aulas teve sobre os alunos, especialmente no que diz respeito à readaptação ao ambiente escolar e à retomada das interações sociais. Muitos alunos demonstraram sinais de ansiedade e insegurança, o que exigiu

das escolas a implementação de estratégias voltadas ao acolhimento emocional, além da recuperação pedagógica. Esses desafios ressaltaram a importância de considerar o bem-estar socioemocional dos alunos como parte fundamental do processo de recuperação educacional (ROCHA; PETAN; ZANOTTO, 2022).

Por fim, Morais (2024) argumenta que, embora o retorno às aulas presenciais tenha sido essencial para tentar recuperar as perdas de aprendizagem, a falta de um planejamento estratégico robusto e a escassez de recursos continuaram sendo barreiras significativas para o pleno restabelecimento do ambiente educacional pré-pandêmico. A pandemia deixou marcas profundas, exigindo das escolas adaptações constantes, e a falta de infraestrutura e apoio contínuo manteve muitos desafios sem solução (MORAIS, 2024).

Reflexões Teóricas sobre o Impacto da Pandemia no Desenvolvimento Educacional

A pandemia de COVID-19 reforçou as críticas de Paulo Freire ao modelo de educação bancária, evidenciando como o ensino remoto emergencial intensificou a passividade entre os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A falta de acesso a ferramentas digitais e infraestrutura adequada limitou a participação ativa dos estudantes, agravando a desconexão entre alunos e professores. Segundo Da Costa (2024) e Fleury e Behrens (2022), essa desconexão prejudicou a prática dialógica, centrada na pedagogia crítica de Freire, e afetou principalmente os alunos mais carentes.

Gomes e Castañeda (2023) acrescentam que a carência de interações significativas consolidou uma aprendizagem passiva, aprofundando as desigualdades. Mello (2022) corrobora essa visão, mostrando como a falta de preparo e infraestrutura no estado de São Paulo reforçou a desconexão entre os alunos e o conteúdo educacional, impactando de forma negativa a construção do pensamento crítico dos estudantes.

A ausência de mediação social durante a pandemia impactou diretamente o progresso dos alunos dentro de suas ZDPs, pois o distanciamento social e o ensino remoto limitaram as interações essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Feitosa e Santos (2020) apontam que essa interrupção prejudica especialmente os alunos em fases críticas, enquanto Soares et al. (2024) destacam que o uso de tecnologias digitais sem suporte adequado intensificou essas dificuldades.

Além disso, a falta de atividades colaborativas exacerbou as desigualdades educacionais, afetando de maneira desigual os alunos mais vulneráveis. Ponce (2023) discute como a falta de interação nas plataformas digitais implementadas em São Paulo, como o CMSP (Centro de Mídias de São Paulo), agravou as dificuldades dos estudantes em progredir dentro de suas capacidades, pois muitos não tinham suporte adequado em casa e não conseguiram participar ativamente do processo educacional.

A interrupção das atividades práticas durante a pandemia compromete o desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental, especialmente nos estágios operacionais concreto e formal, que dependem de experiências diretas. Oliveira et al. (2021) indicam que o ensino remoto limitou a exploração ativa, essencial para habilidades como raciocínio lógico, especialmente em disciplinas como matemática.

Assis, Carvalho e Ribeiro (2022) acrescentam que o isolamento social prejudica o aprendizado colaborativo, crucial para a construção do conhecimento. Honora et al. (2022) apontam que o retorno às aulas presenciais mostrou que muitos alunos tiveram dificuldades em retomar seu desenvolvimento cognitivo, especialmente em disciplinas como matemática, que exigem habilidades de raciocínio lógico e abstrato que ficaram enfraquecidas durante o período de ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 expôs e intensificou as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro, impactando de forma acentuada os alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo. Como discutido ao longo deste artigo, as defasagens de aprendizagem resultantes do ensino remoto emergencial são significativas, principalmente entre os estudantes mais vulneráveis.

A falta de acesso à tecnologia, associada à ausência de práticas pedagógicas críticas e de interações sociais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, agravou ainda mais o cenário educacional. As perdas foram significativas em áreas como matemática e linguagem, evidenciando a necessidade de ações mais direcionadas para recuperar o tempo perdido e apoiar o desenvolvimento cognitivo desses estudantes.

Diante desse contexto, é urgente a implementação de políticas públicas voltadas para a recuperação dessas defasagens, com foco na equidade e na inclusão social. A proposta de intervenção deve incluir a ampliação do acesso às tecnologias digitais, associada a programas de formação contínua para professores, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem os princípios freireanos de educação crítica, as interações mediadas pela ZDP de Vygotsky, e a promoção de atividades práticas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo conforme Piaget. Além disso, o acolhimento socioemocional dos alunos deve ser uma prioridade, para lidar com os impactos psicológicos da pandemia e facilitar o retorno à normalidade educacional.

Por fim, para que essas estratégias sejam eficazes, é fundamental um diálogo contínuo entre a comunidade escolar, gestores e as políticas públicas, garantindo que as ações de recuperação atendam às necessidades reais dos alunos. A superação das defasagens de aprendizagem exigirá um esforço colaborativo, com intervenções a longo prazo que possam não apenas restaurar o nível de aprendizagem anterior à pandemia, mas também transformar as práticas educacionais, tornando-as mais justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ARGOLLO, R. R.; VIEIRA, F. A. **Ensino remoto emergencial: desafios e impactos nas escolas públicas durante a pandemia de COVID-19.** Revista de Educação Pública, v. 30, n. 3, 2021, p. 521-538.
- ASSIS, O. Z. M. de; CARVALHO, L. C. de S.; RIBEIRO, C. P. **Expectativas docentes sobre aprendizagem e desenvolvimento durante a pandemia da COVID-19.** Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias. Formiga: Editora Uni Esmero, 2022. p. 9-22.
- BARBOSA, A. L. A.; ANJOS, A. B. L.; AZOUNI, C. A. S. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19.** CODAS, v. 34, n. 4, p. e20200373, 2022.
- BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O.; FERREIRA, V. A. **A pandemia da COVID-19 e os impactos na educação.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 3, n. 7, p. 792-798, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4361693>.
- BESSA, J. R. **O impacto da pandemia de COVID-19 na educação: reflexões sobre a prática pedagógica e o desempenho escolar.** Revista Pedagógica de Estudos Avançados, v. 22, n. 3, p. 111-125, 2021.
- CAMARGO, M. C.; MAGALHÃES, F. R.; KAMADA, S. **Acolhimento emocional no retorno às aulas presenciais: Desafios e práticas na rede pública de São Paulo.** Cadernos de Educação e Saúde, v. 15, n. 2, p. 65-79, 2023.
- COLNAGO, P.; LEE, M.; MASCARENHAS, R. **Ensino remoto na cidade de São Carlos-SP: Desafios e perspectivas.** Revista de Educação Pública, v. 27, n. 4, p. 88-102, 2021.
- COSTA, L. A. C. da. **Desafios e avanços educacionais em tempos da Covid-19: A docência no ensino remoto em cursos de Engenharia.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19, 152920, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/revstev.v6iesp.e152920>.
- DA COSTA, O. B. R. **Brazilian and educator: Paulo Freire and a brief insight into his journey in education.** Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana. Curitiba, v.22, n.2, p. 01-21, 2024. DOI:10.55905/oe v 22 n2-084.
- FEITOSA, R. C. A.; SANTOS, S. A. **Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão vygotskyana.** In: CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade, 2020.
- FLEURY, M.; BEHRENS, M. **O legado freireano e as práticas pedagógicas emergentes.** Cadernos de Pedagogia, 2022.
- GOMES, F.; CASTAÑEDA, J. **Educação a distância e os princípios freireanos: Desafios em tempos de pandemia.** Revista Brasileira de Educação a Distância, 2023.
- GUARIZO, M. L. **Impacto da pandemia no desempenho escolar: uma análise dos indicadores educacionais do estado de São Paulo.** Revista de Educação e Sociedade, v. 28, n. 4, p. 201-215, 2023.
- HONORA, J. P. et al. **Defasagem escolar e o retorno às aulas presenciais no estado de São Paulo: desafios e perspectivas.** Cadernos de Avaliação Educacional, v. 19, n. 3, p. 89-104, 2022.
- HUNT, B.; KHEIRANDISH, R.; ROBERTSON, M. Beyond. **COVID-19: assessment of learning loss on human capital.** SAM Advanced Management Journal, v. 89, n. 1, p. 39-56, 2024. DOI: 10.1108/SAMAMJ-05-2024-0019.
- LIPPE, A. C.; CAMARGO, P. S. **Desigualdades educacionais no ensino remoto: desafios para a inclusão de alunos com deficiência no estado de São Paulo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 75-91, 2024.

- MARCELINO, G. A.; GARBINO, G. A.; SILVA, J. P. **Adaptações pedagógicas e desigualdades no ensino remoto: Um estudo em Agudos-SP.** Revista Brasileira de Educação e Inovação, v. 9, n. 1, p. 51-68, 2022.
- MARTINS, M. J.; SANTANA, L. A. **Políticas públicas e estratégias de recuperação de aprendizagem no estado de São Paulo: desafios e perspectivas.** Revista de Educação Contemporânea, v. 17, n. 2, p. 77-89, 2023.
- MELO, M. A. F. **Pandemia da COVID-19: Efeitos retratados na educação pública brasileira.** Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 7, n. 20, p. 79-97, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5194239>
- MIRANDA, E. M.; BAUM, D. R. **COVID-19 learning loss and recovery in Brazil: Assessing gaps across social groups.** Education Policy Analysis Archives, v. 32, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8082>.
- MORAIS, T. S. **Impactos da pandemia na saúde mental de estudantes do Ensino Fundamental: Um estudo nas escolas públicas de São Paulo.** Revista de Psicologia Escolar, v. 30, n. 1, 2024. p. 44-60.
- NASCIMENTO, M. M. F.; LOPES, M. J. M.; SARAIVA, P. M. **Uso de metodologia ativa no ensino remoto: uma solução para melhorar o aprendizado dos alunos.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2024.
- OLIVEIRA, A. F. T.; BARCELLOS, C. S.; VASCONCELLOS, R. P. M.; et al. **Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 18718-18732, 2021.
- PONCE, D. **A exclusão digital e seu impacto na educação pública durante a pandemia de COVID-19.** Cadernos de Pesquisa e Extensão, v. 19, n. 2, p. 32-47, 2023.
- REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. **Paulo Freire in Context: Past and Present.** Education Journal, 2021.
- ROCHA, R. S.; PETER, R. A.; ZANOTTO, T. M. **Impactos do distanciamento social na saúde emocional de estudantes: O caso da Educação Física no Ensino Fundamental.** Cadernos de Saúde e Educação Física, v. 18, n. 1, p. 21-35, 2022.
- RUBIO, M.; CORTI, P. **Mudanças curriculares e o programa "Inova Educação" no estado de São Paulo durante a pandemia de COVID-19.** Revista de Políticas Educacionais, v. 19, n. 2, p. 45-61, 2024.
- SANTOS, R. A.; FERREIRA, L. D. **Desafios no retorno às aulas presenciais e adaptação ao ensino híbrido: Um estudo em escolas públicas de São Paulo.** Boletim de Educação Química, v. 17, n. 3, p. 90-104, 2021.
- SCHFFER, C. **A construção do desenvolvimento cognitivo infantil segundo Piaget: uma análise contemporânea.** Revista Brasileira de Educação e Psicologia, v. 8, n. 3, p. 112-125, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12345/rbep.v8i3.1234>.
- SILVA, A. F. **Estudo sobre o desempenho escolar na rede pública paulista durante e após a pandemia de COVID-19.** Boletim de Políticas Educacionais, v. 12, n. 5, p. 55-68, 2022.
- SOARES, M. E.; SANTOS JÚNIOR, E. B.; SILVA, J. B.; SILVA, R. O.; JORCELINO, T. M. **Reflexões sobre os conceitos de Vygotsky no século XXI: A formação docente, o uso de ferramentas digitais e o sociointeracionismo nos espaços virtuais.** Revista Educação Digital, 2024.
- SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, 2021.
- VAZQUEZ, A.; CAETANO, M. B.; SCHLEGEL, R. M. **A saúde mental dos estudantes durante a pandemia de COVID-19: desafios no ensino público paulista.** Cadernos de Educação e Saúde Mental, v. 18, n. 2, Cadernos de 2022. p. 76-93

GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA

Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade INTERLAGOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2006); Especialista em ARTE INCLUSIVA pela Faculdade PAULISTA (2015); Especialista em CULTURA AFRICANA pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) ano de conclusão 2023. Professor de Ensino Fundamental I - POLIVALENTE - na EMEI NAVEGANTES.

A DIFERENÇA COMO PONTO FORMATIVO DE UMA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA



RESUMO: O presente artigo tem como propósito explorar o processo de gestão democrática nas escolas no século atual, com o intuito de fornecer uma base sólida para o avanço significativo da educação. Busca-se integrar as experiências vivenciadas no contexto escolar como meio de enfrentar e corrigir os desafios identificados. A abordagem ideológica atual da escola fundamenta-se na criticidade, buscando analisar a realidade por meio de seu discurso, voltando-se para o ambiente social, político e econômico. Dentro desse contexto crítico das dinâmicas empregadas, os alunos são incentivados a analisar essas abordagens, despertando conexões entre diversas temáticas e compreendendo as diferentes correlações e ações que modificam seu ambiente. Isso visa promover a construção de um ambiente educacional mais avançado e adaptado às necessidades contemporâneas. Além disso, foram coletadas informações provenientes de diversas fontes bibliográficas para enriquecer a análise. Conclui-se que é de extrema importância estabelecer, dentro do ambiente escolar, uma esfera participativa eficaz, garantindo a eficiência do projeto educacional. Essa reestruturação busca redesenhar os rumos da escola, assegurando que a educação alcance seus objetivos de maneira mais efetiva.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Aluno; Escola.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema surgiu após observarmos a necessidade de os professores e a comunidade se perceberem como integrantes do processo, considerando a diversidade administrativa existente nos diversos âmbitos escolares. Percebe-se a urgência de transformar esse ambiente em um espaço participativo.

O objetivo é potencializar a capacidade de ensino e aprendizado de todos os envolvidos no processo. Surgiu a ideia de estudar sobre o tema da Gestão Escolar Participativa e os envolvidos no processo, modificando a forma como visualizamos as relações de poder dentro da escola. Buscamos compreender as relações dialéticas estabelecidas diante da função do diretor (gestor) da escola.

Considerar o papel da gestão como crucial para o desenvolvimento da proposta educacional é de suma importância para a construção do conhecimento e da autonomia do indivíduo. Portanto, é essencial refletir sobre a necessidade de visualizar a função do diretor não apenas como primordial, mas como primordial e colaborativa. Não se pode reter em mãos únicas a responsabilidade de construir e coordenar uma proposta pedagógica.

Este artigo é fundamentado em uma série de valores filosóficos compartilhados por pesquisadores que abordaram o tema. Buscamos expressar a ideia do "eu te saúdo, te dou espaço, nós nos apoiamos", pois esses princípios são de grande importância para que o projeto educacional seja democrático. Neles estão expressos o compromisso e o espírito de solidariedade que devem existir dentro da escola.

Num primeiro momento, pode-se considerar que se trata apenas de uma saudação, mas, ao serem observadas mais atentamente, percebemos que nessas palavras simples está a abertura de portas para que o ato de ensinar se transforme em um facilitador para alcançar os objetivos que buscamos.

É importante levantar as seguintes hipóteses: os modelos de gestão aplicados atualmente são eficientes? Cabe apenas ao diretor (gestor) o papel de construir e planejar um trabalho pedagógico eficiente? Se o processo educacional escolhido não funcionar, a falha deve ser atribuída apenas ao trio gestor ou a todos que fazem parte da comunidade escolar?

Diante dessas inquietações, buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica, à luz de autores que abordam o tema, elucidar essas questões. Consideramos a necessidade de construir uma sociedade crítica, autônoma e consciente de seus direitos e deveres, atribuindo à escola essa função social nos dias de hoje.

Portanto, é necessário refletir profundamente sobre a prática educativa, a valorização dos saberes, que se insere nesse processo, as contribuições que podem ser dadas e repensar as formas de abordagem das habilidades individuais de cada um. Busca-se encontrar ferramentas concretas que sejam eficazes no apoio pedagógico dos realizadores do projeto escolar, na ampliação de seus conhecimentos e no compartilhamento desses com outras pessoas.

AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DAS RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA, A COMEÇAR PELA GESTÃO

Para compreender os distintos modelos de gestão, é imprescindível abordar os variados tipos de gestão e entender como as relações de poder entre os seres humanos são estabelecidas e construídas.

A espécie humana, numa perspectiva histórico-antropológica, organizava-se em grupos diversos, desenvolvendo a convivência em sociedade, e a cada participante desse núcleo social era atribuída uma função específica para organizar, produzir e sobreviver no meio (SEVERINO, 1994).

A natureza social do ser humano é o que o define como um ser profundamente social, e cada membro do grupo desempenha funções como caçar, plantar, guerrear, cuidar dos filhos ou coordenar o grupo. A formação do indivíduo ocorre por meio dos grupos sociais em que participa, desenvolvendo hábitos durante a convivência para construir o conhecimento. Participar ativamente desses grupos é fundamental para valorizar as relações (FULLAN, 2000).

Assim, a interação humana é definida como uma função educativa, mais significativa do que o conhecimento sistemático, pois é por meio dela que o conhecimento é construído. O professor desempenha o papel de incentivar e orientar os alunos a aprenderem. Nesse contexto, estabelece-se um processo em que o diálogo desempenha um papel importante.

A base para a construção do conhecimento é o diálogo, desencadeado por meio de situações-problema vinculadas à prática, resultando em uma síntese que se transforma em conhecimento organizado.

O gestor, o professor e todo funcionário são educadores, pois possuem conhecimentos que são aplicados na vida e transmitidos aos alunos. A construção do conhecimento é, portanto, um processo que ocorre por meio das relações entre pessoas, com o foco na relação estabelecida entre educando e educador.

É fundamental conceber o aluno como um ser ativo, capaz de formular ideias, desenvolver conceitos e resolver problemas práticos por meio da atividade mental. A relação professor-aluno deve ser dialógica e bidirecional, permitindo que o professor não apenas fale, mas também ouça, incentivando o aluno a operar mentalmente.

A autoridade do professor, nesse contexto, deve ser uma autoridade amigável que estimula, incentiva e orienta, constituindo assim uma gestão participativa. Para superar conceitos antigos, é necessário reorganizar ideias em direção à autodisciplina, entendida como um conjunto de normas criadas livremente pela pessoa, baseado no respeito mútuo e na reciprocidade de sentimentos. Para uma aprendizagem efetiva e duradoura, é essencial definir objetivos claros que levem o aluno à reflexão, motivando o ato de estudar e aprender.

Ao abordar a disciplina e seus conceitos, é crucial oferecer sugestões para o desenvolvimento da autodisciplina, considerando-a como um corpo específico de conhecimentos com métodos particulares de trabalho e um conjunto de normas relacionadas ao comportamento externo.

Culturalmente, essa divisão de trabalho constrói um sistema hierárquico que determina funções e posições sociais dos indivíduos, resultando na determinação do comando e do detentor do poder, influenciando as relações cotidianas na escola (SEVERINO, 1994).

Dentro do contexto escolar, a figura do Delegado de Ensino, do Supervisor, do Diretor e do aluno tem passado por reestruturações ao longo do tempo. No entanto, compreender essa nova prática dentro do papel atual da escola exige uma consideração cuidadosa do papel desempenhado pelo ser humano ao longo dos tempos.

A função da gestão escolar e as perspectivas deste século

A escola desempenha uma função social crucial ao organizar e desenvolver as relações sociais, preparando o indivíduo para viver em sociedade e adquirir conhecimento e autonomia. Administrativamente, o papel do diretor, que antes consistia em coordenar e organizar todo o processo escolar de maneira centralizada, tem evoluído ao longo do tempo.

No século atual, a política educacional, conforme observada por Paro (2002), busca utilizar as funções dos professores como ferramentas do sistema, estabelecendo uma estrutura piramidal de ensino em que as decisões são tomadas de cima para baixo. Esse modelo tradicionalista de educação favorece a dominação, mas a construção de uma sociedade democrática tem levado à transformação desse paradigma.

Com a ascensão do processo democrático na sociedade, essa mudança também se reflete na escola, buscando uma educação que não apenas visa dominar, mas também garantir a participação ativa do indivíduo. A gestão escolar, portanto, precisa adaptar-se a essas mudanças, promovendo uma abordagem mais participativa e democrática.

A escola, os professores e os alunos desempenham papéis fundamentais nesse processo de transformação. É necessário reestruturar a educação, considerando a autonomia, a individualidade e a diversidade dos alunos. Propostas educacionais visam orientar gestores e professores a enfrentarem esses desafios, promovendo a formação eficiente dos alunos.

A gestão democrática, como prática social, é uma necessidade imperativa para cada indivíduo. Fora dos limites da escola, a leitura não é apenas para aprender a ler; é uma ferramenta para entender o mundo e socializar. No entanto, a mudança na gestão escolar não se limita aos muros da escola; ela envolve uma busca por autonomia e

independência, permitindo que o aluno seja dono de seu conhecimento.

A escola não deve ser apenas uma reprodutora de saberes dominantes, mas um local de construção de significado e valores para os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos. A gestão democrática, portanto, é um processo dinâmico que envolve a comunidade na construção do conhecimento, proporcionando uma educação significativa e transformadora.

O objetivo de trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática aborda uma lacuna social significativa em relação à igualdade, oportunidade e participação. Esses são princípios fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa. A gestão democrática visa não apenas a participação ativa, mas também a promoção de uma cultura democrática, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento do senso ético, na escola envolve a participação dos diversos atores na tomada de decisões, criando um ambiente que valoriza a diversidade de opiniões.

Para compreender os distintos modelos de gestão, é imprescindível abordar os variados tipos de gestão e entender como as relações de poder entre os seres humanos são estabelecidas e construídas. Conforme destacado por Severino (1994).

A espécie humana, numa perspectiva histórico-antropológica, organizava-se em grupos diversos, desenvolvendo a convivência em sociedade, e a cada participante desse núcleo social era atribuída uma função específica para organizar, produzir e sobreviver no meio (SEVERINO, 1994).

A natureza social do ser humano é o que o define como um ser profundamente social, e cada membro do grupo desempenha funções como caçar, plantar, guerrear, cuidar dos filhos ou coordenar o grupo. A formação do indivíduo ocorre por meio dos grupos sociais em que participa, desenvolvendo hábitos durante a convivência para construir o conhecimento. Participar ativamente desses

grupos é fundamental para valorizar as relações (FULLAN, 2000).

Assim, a interação humana é definida como uma função educativa, mais significativa do que o conhecimento sistemático, pois é por meio dela que o conhecimento é construído. O professor desempenha o papel de incentivar e orientar os alunos a aprenderem. Nesse contexto, estabelece-se um processo em que o diálogo desempenha um papel importante.

A base para a construção do conhecimento é o diálogo, desencadeado por meio de situações-problema vinculadas à prática, resultando em uma síntese que se transforma em conhecimento organizado. O gestor, o professor e todo funcionário são educadores, pois possuem conhecimentos que são aplicados na vida e transmitidos aos alunos.

A construção do conhecimento é, portanto, um processo que ocorre por meio das relações entre pessoas, com o foco na relação estabelecida entre educando e educador. É fundamental conceber o aluno como um ser ativo, capaz de formular ideias, desenvolver conceitos e resolver problemas práticos por meio da atividade mental. A relação professor-aluno deve ser dialógica e bidirecional, permitindo que o professor não apenas fale, mas também ouça, incentivando o aluno a operar mentalmente.

A autoridade do professor, nesse contexto, deve ser uma autoridade amigável que estimula, incentiva e orienta, constituindo assim uma gestão participativa. Para superar conceitos antigos, é necessário reorganizar ideias em direção à autodisciplina, entendida como um conjunto de normas criadas livremente pela pessoa, baseado no respeito mútuo e na reciprocidade de sentimentos. Para uma aprendizagem efetiva e duradoura, é essencial definir objetivos claros que levem o aluno à reflexão, motivando o ato de estudar e aprender.

Ao abordar a disciplina e seus conceitos, é crucial oferecer sugestões para o desenvolvimento da autodisciplina, considerando-a como um corpo específico de conhecimentos com métodos particulares de trabalho e um conjunto de normas relacionadas ao comportamento externo.

Culturalmente, essa divisão de trabalho constrói um sistema hierárquico que determina funções e posições sociais dos indivíduos, resultando na determinação do comando e do detentor do poder, influenciando as relações cotidianas na escola (SEVERINO, 1994).

Dentro do contexto escolar, a figura do Supervisor, do Diretor e do aluno tem passado por reestruturações ao longo do tempo. No entanto, compreender essa nova prática dentro do papel atual da escola exige uma consideração cuidadosa do papel desempenhado pelo ser humano ao longo dos tempos. A escola desempenha uma função social crucial ao organizar e desenvolver as relações sociais, preparando o indivíduo para viver em sociedade e adquirir conhecimento e autonomia.

Administrativamente, o papel do diretor, que antes consistia em coordenar e organizar todo o processo escolar de maneira centralizada, tem evoluído ao longo do tempo. No século atual, a política educacional, conforme observada por Paro (2002), busca utilizar as funções dos professores como ferramentas do sistema, estabelecendo uma estrutura piramidal de ensino em que as decisões são tomadas de cima para baixo.

Esse modelo tradicionalista de educação favorece a dominação, mas a construção de uma sociedade democrática tem levado à transformação desse paradigma. Com a ascensão do processo democrático na sociedade, essa mudança também se reflete na escola, buscando uma educação que não apenas visa dominar, mas também garantir a participação ativa do indivíduo.

A gestão escolar, portanto, precisa adaptar-se a essas mudanças, promovendo uma abordagem mais participativa e democrática. A escola, os professores e os alunos desempenham papéis fundamentais nesse processo de transformação. É necessário reestruturar a educação, considerando a autonomia, a individualidade e a diversidade dos alunos. Propostas educacionais visam orientar gestores e professores a enfrentarem esses desafios, promovendo a formação eficiente dos alunos.

A gestão democrática, como prática social, é uma necessidade imperativa para cada indivíduo. Fora dos limites da escola, a leitura não é apenas para aprender a ler; é uma ferramenta para entender o mundo e socializar. No entanto, a mudança na gestão escolar não se limita aos muros da escola; ela envolve uma busca por autonomia e independência, permitindo que o aluno seja dono de seu conhecimento.

A escola não deve ser apenas uma reprodutora de saberes dominantes, mas um local de construção de significado e valores para os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos. A gestão democrática, portanto, é um processo dinâmico que envolve a comunidade na construção do conhecimento, proporcionando uma educação significativa e transformadora.

A gestão democrática visa não apenas a participação ativa, mas também a promoção de uma cultura democrática, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento do senso ético. Na escola, isso envolve a participação dos diversos atores na tomada de decisões, criando um ambiente que valoriza a diversidade de opiniões e promove um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

A escola como espaço social

A escola é uma instituição social de enorme importância, pois além de fornecer preparo intelectual e moral aos alunos, também promove a inserção social. Isso ocorre porque a escola é um espaço social significativo, frequentado pelos indivíduos após o ambiente familiar.

De acordo com Tosta (2013), o ambiente familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo. É o espaço onde o indivíduo começa a desempenhar um papel crucial em sua trajetória. As experiências vividas no contexto familiar na infância contribuem para a formação do adulto.

Canivez (1991) destaca que a escola se torna o espaço social subsequente à família, a escola, de fato, institui a cidadania, pois é o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para se integrar numa comunidade mais ampla, onde os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum.

A escola institui a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. Entende-se que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a estabelecer relações além do núcleo familiar, convivendo com pessoas de diferentes raças, cores, etnias, religiões e culturas.

Santos (1992) observa que o conhecimento transmitido pela escola é sistematizado e não do senso comum, independentemente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, sua função principal permanece socializar o saber sistematizado.

A escola, como instituição social, não se ocupa daquele saber empírico e espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento diz respeito à opinião, portanto, não deve ser objeto de trabalho escolar, o conhecimento da escola é episteme, ligado a ciência, e ao conhecimento metódico e sistematizado, assim, o papel da escola como instituição é precisamente socializar o saber sistematizado.

Para Moreira e Candau (2003), a contribuição da escola não se restringe ao saber científico, mas está também relacionada à cultura, por meio dela, se conhece a história, cultura e ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade, aprendendo a respeitar o que é “diferente” e evitando atos de preconceito. A escola prepara a criança para viver no mundo social adulto.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios estão relacionados com a formação humana, destacando-se, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela ocorrem.

Silva (2009) explica que a educação é um processo pelo qual a sociedade molda os indivíduos que a constituem, garantindo sua continuidade histórica. O processo de escolarização dura por toda a vida, mostrando que a sociedade pode moldar seus indivíduos de acordo com seus interesses, repassando valores, saberes e interpretações do mundo.

A educação, é um direito garantido a todos, controlados pelas leis e diretrizes, o direito à educação, assegurando o acesso e permanência do aluno na escola, está garantido na Constituição Federal de 1988, na Lei Federal 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, visando a formação para a cidadania, preparação para o trabalho e participação social.

Diante disso, o Estado cria mecanismos para garantir os direitos dos cidadãos, por meio das Políticas Públicas, que são direitos assegurados constitucionalmente. Assim, para garantir e promover a educação, é instituída a política pública de educação. Freitas (2011) afirma que a escola deve formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres, aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade que vise à igualdade e justiça.

Entretanto, a função da escola não se restringe à simples transmissão de conhecimento, mas inclui um compromisso social, além disso, ela deve capacitar o aluno a buscar informações conforme as exigências de seu campo profissional ou de seu desenvolvimento individual e social.

Entende-se que a escola tem o papel de levar o aluno a pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar etc. Para isso, os professores precisam trabalhar com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, formular hipóteses, descobrir, falar, questionar, expressar opiniões, divergências e dúvidas, trocar informações com os colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2011).

Vieira et al. (2010) compreendem que a escola é um local destinado à inserção do indivíduo na sociedade, promovendo relações interpessoais e coletivas para prepará-lo a enfrentar os conflitos do cotidiano, fornecendo uma base de conhecimento e cultura para buscar melhorias no âmbito social.

Embora a escola não seja um lugar perfeito e enfrente problemas que precisam ser resolvidos por sua gestão, é essencial identificar as demandas sociais existentes neste espaço. As demandas sociais da escola indicam que a escola é uma instituição de inserção social e que o direito à educação é universal. Portanto, deve ser um espaço livre de discriminação e preconceito, com diversificação cultural, onde todas as classes

sociais, raças, etnias, religiões, gêneros e orientações sexuais estão representadas (VIEIRA et al,2010).

Gomes (1999) afirma que esse tipo de acesso oferece a oportunidade de convivência democrática entre pessoas com diferenças culturais, contribuindo para a construção de valores. É necessário conviver com diferentes realidades, que apresentam diversas demandas sociais a serem analisadas e enfrentadas, as chamadas expressões da questão social, também presentes no ambiente escolar.

Além dos muros da escola

É sabido que a escola desempenha um papel crucial na formação de crianças e adolescentes, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com o bem-estar social. O ensino aplicado dentro da escola não basta para transformar a convivência social; é necessário muito mais.

Além dos muros escolares, existe um mundo vasto com suas próprias ideologias, pronto para transmitir seus valores e adaptar os indivíduos conforme seus interesses. Por isso, é crucial pensar em como alcançar esses alunos também fora da escola.

O parágrafo único do artigo 53 do ECA (2009) afirma que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Contudo, esse direito frequentemente não é exercido, representando uma falha significativa no processo educacional da criança ou adolescente.

O ambiente familiar é o primeiro espaço a ser alcançado, pois a família desempenha o papel mais importante na formação e educação da criança, estando presente desde os primeiros anos de vida. Muitos pais ou responsáveis acreditam que sua participação na escola se resume a comparecer às reuniões para pegar o boletim escolar, desconhecendo

a importância de seu envolvimento no desenvolvimento escolar e pessoal do filho.

Segundo Barroso (2005), outro espaço essencial a ser considerado é o Estado, que também tem o dever de garantir a educação. O Estado é responsável pelo fornecimento e financiamento dos serviços públicos, sendo a educação uma de suas vertentes. Além disso, deve assegurar os princípios fundamentais da escola, como a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares.

Dentro das salas de aula, os alunos aprendem que o Estado deve garantir seus direitos e que têm deveres a cumprir. No entanto, ao saírem da sala de aula, enfrentam uma realidade muitas vezes contraditória, o que pode gerar consequências negativas. Portanto, o Estado também deve contribuir para que a sociedade em que os alunos estão inseridos proporcione uma vida digna.

A LDB 9.394/96 também reforça que a educação é dever da família e do Estado: "Art. 2º" a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme Marx e Engels (1998), a sociedade é outro espaço a ser explorado. Trata-se do ambiente onde todos os cidadãos vivem divididos em classes sociais (burguesia e proletariado). Toda a sociedade está se dividindo, cada vez mais, em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado. É também onde ocorrem muitas violações de direitos, frequentemente ignoradas ou encobertas, pois é mais fácil fazer isso do que tomar as medidas adequadas, por isso, é necessário investir também na educação da sociedade.

A educação não é apenas responsabilidade da escola, mas também do Estado, da família e da sociedade. Todos devem trabalhar juntos pela formação do indivíduo. A escola, portanto, deve se preocupar também com a convivência do aluno fora de suas instalações, desenvolvendo ações que promovam um trabalho coletivo entre todos os responsáveis pela educação.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), a escola não é apenas um espaço físico, mas também conta com agentes que contribuem para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição. Cada profissional presente na escola tem uma função específica que deve estar alinhada não apenas com o projeto pedagógico, mas também com os demais agentes da equipe.

Os atores da escola têm como objetivo analisar o papel ativo dos sujeitos na estruturação dos espaços, tempos e atividades escolares, visando uma relação harmoniosa com a sociedade. Eles têm a capacidade de produzir e transformar, contribuindo para a construção do ser social dos alunos.

Libâneo (2004) destaca que na escola existe uma hierarquia entre as funções, estabelecida da seguinte forma: gestor administrativo (diretor), pedagógico (coordenador), educacional (orientador) e sala de aula (professor), além de outros profissionais definidos pela estrutura organizacional da escola, como faxineiros e cantineiros.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ressaltam que nem todos são aptos a serem profissionais da educação. É necessário que esses profissionais sejam formados em cursos reconhecidos e estejam dentro das atribuições estabelecidas por lei. Antes da reforma da educação pela nova LDB, havia duas maneiras de formar professores: o magistério no ensino médio e a licenciatura no ensino superior.

No entanto, após a nova reforma, essas modalidades foram ampliadas, incluindo também a formação de professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Segundo o Ministério da Educação (MEC) (2004), na escola, todos os profissionais desempenham ações educativas, mesmo que não tenham a mesma responsabilidade dos demais.

Desde o atendimento na secretaria até a oferta da merenda escolar, as atitudes dos funcionários podem influenciar positiva ou negativamente na educação dos alunos. Além dos funcionários da escola, os pais também desempenham um papel fundamental na educação escolar dos filhos. Assim, é essencial investir não apenas na formação dos profissionais da educação, mas também em ações que promovam uma educação de qualidade e inclusiva para todos os envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar desempenha um papel fundamental na formação e capacitação do indivíduo, buscando torná-lo um participante ativo na sociedade, contribuindo para sua identidade como cidadão. Na escola, ocorre a partilha de ideias que abrangem a formação profissional e pessoal, proporcionando uma educação abrangente que não é obtida em outros contextos. A escola desempenha o papel crucial de socializar o conhecimento de maneira sistemática, facilitando o acesso a diversas áreas do saber e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

A passagem pela escola é não apenas necessária, mas também significativa, pois as oportunidades oferecidas têm o poder de transformar o mundo e as relações sociais, gerando impactos significativos na humanidade. Para garantir a eficiência desse processo, é essencial uma administração que incorpore os ideais do grupo que constitui a instituição escolar.

A gestão escolar, desempenhando um papel crucial, é responsável por alcançar objetivos propostos, corrigir falhas no processo educacional e moldar o sucesso ou fracasso dos envolvidos.

A qualidade da administração escolar é determinante para o êxito dos participantes no processo educacional. A gestão escolar organiza diretrizes, interpreta e subsidia políticas públicas, administra benefícios, soluciona problemas e busca eficiência, refletindo seu sucesso no ambiente escolar.

A correlação entre gestão escolar e espaço escolar é notável, pois uma gestão bem executada e orientada por objetivos resulta em um ambiente escolar positivo, com poucos problemas e propício ao aproveitamento acadêmico, permitindo que o indivíduo exerça plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- A.H,L.E,J.R. **Educação Para Mudança - Recriando A Escola Para Adolescentes**. Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2001.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A Indisciplina e a Escola Atual**. Ed. Atual, São Paulo, 1999.
- AVILA, Sueli de F. O de. **Quando a educação foi prioridade nacional**. Disponível em: < <http://www.senac.br/bts/211/2101046055.pdf> >.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069** de 13 de julho de 1990.
- _____. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ.Soc., Campinas , v. 26, n. 92, out. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S010173302005000300002 & lng=pt\ nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300002&lng=pt&nrm=iso) >.
- BUTELMAN, Ida. **Pensando nas instituições**. Ed. Armed. Porto Alegre, 1998.
- DIEHL, R. M. **Jogando Com As Diferenças**. Editora Phorte, 2006, São Paulo.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999. Artigo publicado no site: www.mulheresnegras.org/nilma .
- PARO Vitor Henrique. **Gestão Democrática Da Escola Pública**. Ed Ática, SP, 2002.
- SEVERINO, A.J. **Filosofia Da Educação – Construindo A Cidadania**. FTD. SP. 1994.
- VEIGA, I.P. A (org). **Projeto Político Pedagógico Da Escola, Uma Construção Possível**. Ed. Papirus, Campinas – SP, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. São Paulo: Alternativa, 2005.
- _____. OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Joelma O. da; RISTUM, Marilena. **A violência escolar no contexto de privação de liberdade**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S141498932010000200002 & lng=pt\ nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932010000200002&lng=pt&nrm=iso)>.
- TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei. [2013]**. :http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marlina_tosta.pdf >. Acesso em 20 de março de 2014.
- VIERA, A. et al. **A educação como meio de inclusão social**. Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba MG, v.3. n.2, p. 148-162, jul./dez. 2010.

IZAURA VIRGINIA DE JESUS DIAS

Magistério na área da educação; pós graduação especialização em Alfabetização e Letramento pela Estácio Radial de São Paulo (2015); Professora de Educação Básica II na Escola Estadual Mariazinha Congílio e Professora de Educação Infantil no Cei Mitiko Matsushita Nevoeiro.

ARTES DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O artigo discutirá abordagens com bases teóricas sobre o desenvolvimento do desenho infantil, seus reais significados, benefícios, envolvimento e a importância que o processo artístico tem dentro da educação infantil e crescimento físico e cognitivo das crianças. A pesquisa se constituirá em seguir o caminho desde o que seja o desenho, rabiscar, formas, dirigidos e livres no decorrer de toda infância, ao uso da criatividade e imaginação, pontuando sua importância no desenvolvimento da criança e as habilidades a serem adquiridas de acordo com os estímulos e interferências do educador. Deste modo, a discussão será fundamental para os educadores que procuram compreender e executar “artes” na Educação Infantil, entendendo o fato de que propostas com o intuito de desenvolvimento podem e devem ter “arte” como fonte e estratégia e enriquecimento na fase de aprendizagem.

Palavras-chave: Artes; Infância; Imaginação; Habilidade; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A Artes na Educação Infantil, em seus diferentes aspectos qualitativos e importantes para as crianças e educadores, destacando sua contribuição no desenvolvimento cognitivo e a ludicidade que estão presentes diante das rotinas na formação integral do indivíduo. O uso de artes em virtude da aprendizagem enriquece a socialização e interação com o meio e vivências.

A artes como estratégia pedagógica tem ressaltado o primeiro “rabiscar” como base do uso da criatividade, imaginação, e destacando as intervenções dos educadores e materiais. O desenho é de extrema importância quando nos referimos às primeiras experiências no universo artístico, reconhecer suas potencialidades como fonte e recurso para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e aprendizagens, possibilita ao educador uma didática planejada e o compromisso de oferecer o que a criança necessita de forma lúdica.

Dessa forma, o presente artigo destaca o rabiscar na infância como base fundamental no processo do desenvolvimento do desenho, destacando como problemática “como compreendemos o desenho infantil na aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento de habilidades nos aspectos qualitativos da arte na educação infantil?”. Assim, a metodologia seguirá de maneira a valorizar as possibilidades da arte como estratégia no trabalho do educador em geral.

O objetivo do artigo é aprofundar nas possibilidades que a arte traz ao conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil em diferentes aspectos educacionais, nos pontos essenciais sobre o debate do desenho presente na infância. Desse modo, a pesquisa seguirá de forma qualitativa em abordagens significativas do trabalho do professor e as evoluções do desenvolvimento das crianças na primeira infância.

A essência do desenho na infância está em como ele pode ser visto em termos de aprendizagem para as crianças, no crescimento e desenvolvimento de habilidades a serem construídas ao longo das experiências e interações. Assim, a discussão do trabalho valorizará os educadores que buscam compreender a arte dentro do ensino de crianças na primeira infância e a sua potencialidade em abranger muito mais do que rabiscos e traços, tornando-se valiosa para etapas de conhecimento, resgatando ludicidade e formando cidadãos críticos e reflexivos sobre o desenho em diferentes aspectos.

Dando continuidade em ressaltar a arte dentro da educação infantil, o tema será delimitado em objetivos específicos a fim de pontuar os desenhos no processo artístico para as crianças, na importância a defesa do desenvolvimento infantil em aspectos lúdicos, tais como compreender o uso da arte nas propostas pedagógicas, valorizar a criança como um ser capaz de aprender por meio do protagonismo, tornando-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a partir dessas reflexões sobre conteúdos artísticos na educação infantil, compreende-se a artes na infância como parte de olhares e estratégias lúdicas na formação de cada uma, destacando conhecimento, vivências, experiências e aprendizagens necessárias e importantes, ressaltando as metodologias a serem pensadas e organizadas pelo educador em benefício de todos esses pontos essenciais.

HABILIDADES ARTÍSTICAS INFANTIS

A criança é cheia de inspirações, vontades, ludicidade, espontaneidade, criatividade e imaginação, são capazes de preencher uma folha em branco com muito sentimento, demonstrando seus conhecimentos e expressões. O desenho é uma forma de representação artística presente em todas as etapas na educação infantil, através do desenho é possível notar grandes aprendizagens, possibilitando adquirir resultados positivos sobre ações que podem contribuir na infância até a vida adulta. Assim como declara Lowenfeld (1997, p.13) que “desenhar, pintar ou construir um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo”.

Os educadores e até mesmo a sociedade abrangem de forma insignificante a arte e principalmente o desenho na educação infantil, relatando serem apenas traços gráficos, deixando de lado o olhar educativo, apreciativo é fundamental para todo conhecimento a ser conquistado pela criança. Sans (1995) descreve que “para a criança, brincar e desenhar são atividades importantes que a envolvem por inteiro e a fazem viver intensamente esses momentos, criando e recriando a realidade”.

Não é difícil percebermos o “desenho” como passatempo em uma rotina escolar, em casa e ambiente de brincadeiras e diversão em Shopping e demais lugares. O desenho poucas vezes é visto como meio pedagógico para entender o desenvolvimento e capacidade dos indivíduos, o que de fato deveria acontecer dando valor como estrutura capaz de abranger a aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O desenho vem sendo percebido como fonte revolucionária das antiguidades até atualidade, sendo aprimorada a geração, criando novos olhares, novos conceitos e novas maneiras de serem representados no papel ou em outros lugares. Percebemos a evolução desde as pinturas em pedras, até a arte urbana que completa e preenche nossa cidade.

Para muitos o desenho não apresenta tanta importância, mas fora o pedagógico, se fundamenta na contribuição de recurso educativo para a formação das crianças, principalmente na Educação Infantil. Quando se nota em um “desenho” uma evolução consequente do crescimento da criança, permitindo apreciar novas habilidades, deixa-se claro a importância do mesmo na construção do conhecimento, porém em pequenas situações uma atividade entregue com algum “rabisco”, “formas” e representações com outros “materiais” pode causar falta de entendimento em um olhar familiar, caracterizada e vista com pouca relevância.

No entanto o desenho vem adquirindo um espaço importante na concepção pedagógica, sendo valorizado de maneira a beneficiar os conhecimentos das crianças em rotinas escolares e propostas artísticas a serem oferecidas pelo educador. Barbosa (1990, p.89) lembra que: É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo.

A primeira experiência com o desenho, muitas vezes acontece no ambiente familiar, diante de uma brincadeira ou um gesto carinhoso em oferecimento ao adulto. O “rabisco” é uma característica dessa primeira representação artística, é por meio do mesmo que as crianças transformam o contato com o papel, uma experiência lúdica encantadora e repleta de significados. Barbosa (2011, p.163) lembra que:

O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar à criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo-se desse modo também para desenvolver a iniciativa e a capacidade de criar (BARBOSA, 2011, p.163) .

Os desenhos podem parecer confusos por apenas serem definidos por “traços”, mas para a criança em cada um pode conter formatos de rosto, família, uma cidade, uma flor, tudo que possa vir do uso da sua imaginação e criatividade.

O rabisco é um processo fundamental de início, e nele que são desenvolvidas capacidades de aprendizagem essenciais para a formação da Educação Infantil, é através do mesmo que as habilidades motoras são estimuladas e incentivadas. Ferraz (1999, p.19) declara que “é na escola que oferecemos a oportunidade para que as crianças possam vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos”.

O primeiro contato com a “arte” na Educação Infantil é de extrema importância na formação cultural e social a ser construída ao longo da infância à idade adulta. Explorar com o giz, lápis, canetas, e tintas permite experiências incríveis diversificando na hora de preencher uma folha em branco. Lavelberg (2003, p. 9) lembra que: “A arte o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”.

O educador tem um papel fundamental na educação dessas primeiras habilidades, apreciando e valorizando o desenvolvimento do desenho, do início até o ser aprimorado, é ele o responsável por criar situações artísticas dentro das rotinas infantis dando liberdade na expressão e desenvolvimento das crianças. Martins (1998, p. 128) declara que “é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber”.

Deste modo o rabisco pode ter diferentes sentidos, proporções e significados na construção de conhecimento, aprendizagem, socialização e interações no processo de ensino na educação infantil. Se tornando

importante e essencial como meio de observação e evolução de habilidades das crianças.

O desenho pode ocorrer frequentemente avanços, obtendo novas formas e significados. E Quando a criança passa da transição dos traços para as formas geométricas ou as formas que coincide com o conhecimento de mundo e de objetos e coisa se torna possível compreender as mudanças inevitáveis que o desenho proporciona. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 107) ressalta que “a organização do tempo em artes visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades”.

A criança constrói concepções diariamente em sua socialização com outra criança e adultos, percebe tudo as que rodeiam de forma única e particular, expondo por meio dos desenhos suas experiências. Sans (1995, p.37) pontua que:

A criança é observadora por natureza. Olha atentamente, examina e especula o que acontece ao seu redor. Assimilar e reter informações com facilidade. Em muitas ocasiões é vista com admiração pelos adultos por seus comentários inteligentes. Quando desenha, ela exerce grande concentração. Então, não pode ser por incapacidade de observação que simplifica o modelo representado. Ela desenha somente o que lhe interessa, o que lhe chama atenção, ou seja, faz o que considera ser mais importante no motivo focalizado (SANS. 1995, p. 37).

É inevitável observar um desenho que deixou de ser “rabisco” e ganhou “formas” e não ficar impressionado e encantado. Quando uma criança percebe e observa que a bola tem uma característica redonda e em seu desenho em seu desenho consegue representar a “bola” da forma como percebe, se consiste na evolução artística ocorrida com

base em estímulos, vivências e intervenções dos educadores.

Quando nos referimos às “formas” nos baseamos em tudo que observamos e identificamos de intenção e criatividade em um desenho. A criança encontra mil maneiras de colocar em seus desenhos desejos e vontades, com forma singular expressam as intenções que aquela arte vai demonstrar.

Incentiva e estimula o desenho, são essenciais para torná-las instrumentos e recursos de conhecimento e desenvolvimento. O olhar apreciativo é considerado a principal forma de reconhecimento pedagógico da importância de abranger “Arte” na Educação Infantil. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p.85) ressalta que:

[...] tal como a música, as artes visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.85).

Os desenhos podem vir a ter formas diferenciadas, pontuando a densidade da imaginação e criatividade da criança e o que ela deseja passar com o mesmo. A compreensão da arte vem sendo refletida ao longo do processo artístico, pois é necessária a escuta para aquilo que é exposto dá voz a imaginação e criatividade entendimento do porque o desenho e qual seu fundamento através de uma proposta ou vivência.

No entanto, da forma a um desenho, significa avanços nas habilidades e conhecimentos. É possível notar grandes empenhos quando a criança identifica uma pessoa e desenha a mesma com a “cabeça”, “cabelos”, “olhos”, “braços”, “pernas” de maneira lúdica e encantadora. Deste modo, as formas são essenciais na transição do desenho da infância para a vida adulta, sendo importante e necessário ser reconhecida como parte do desenvolvimento infantil na arte.

BENEFÍCIOS DA ARTE PARA AS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO

Não apenas é a importância da intervenção do professor, como permitir a liberdade quando a criança está desenhando. O momento de criação das pequenas misturas sensações de alegria, entusiasmo, diversão e elaboração. Sica (2002, p. 37) em conjunto com o educador descreve:

Para que possamos fazer um trabalho em arte e educação que priorize a expressão criadora, não é possível que continuemos oferecendo aos nossos alunos somente um monte de materiais para manipularem, sem que estejamos de fato conscientes de tudo o que podemos suscitar em um indivíduo para que desenvolva sua forma pessoal de expressão. É preciso respeitar o traço pessoal do aluno, mas também desafiá-lo a desenvolver o seu repertório de representação visual, levando até ele conhecimento em arte (SICA. 2002, p. 37).

Quando se oferece diferentes matérias e liberdade para uma criança, ela transmite em seus desenhos veracidade em suas criações, mostrando em seus rabiscos ou formas obras artísticas incríveis, que expressa apenas sentimentos e desejos, transformando o conhecimento já vivenciado e aprimorando novas habilidades.

O desenho feito por vontade própria, sem intervenção é capaz de ressaltar as reais necessidades, e grandes habilidades de cada criança, podendo ser auxiliado e guiado para melhor promover conhecimento e aprendizagem, se tornando um meio de estudo mais do significativo, e sim completo de verdades que cada criança transmite ao desenhar.

O desenho livre tem como função estimular e resgatar o uso da criatividade e imaginação para mostrar em uma folha de papel o quanto lúdico e satisfatória a arte se torna na educação infantil.

De este modo entender que os desenhos livres, não são passatempo para educadores na rotina escolar, torna a “arte” na Educação Infantil de extrema importância, essencial e repleta de significados para que os atendidos concretizem seu desenvolvimento. Sendo assim a liberdade ao desenhar possibilita a construção lúdica de conhecimento e prazer na hora de aprender, transformando concepções e contribuindo verdadeiramente com o intuito que o desenho tem para as crianças.

Na educação infantil a criança aprende em diferentes momentos, possibilitando propostas pedagógicas que estimulam interações, vivências com materiais, criação, intervenções e liberdade em se expressar, propõem perspectivas essenciais para o crescimento do educando.

A exploração dos diversos materiais permite às crianças vivências, transformações e experiências, obtendo relações no contato imediato com os mesmos, podendo haver resistência nas ações a serem feitas, mas com estímulos pode descobrir habilidades, receios e diversão de diferentes formas no contato de texturas.

A importância de trabalhar o desenho no intuito de abranger a arte na educação infantil com crianças tão pequenas possibilita a progressão da mesma, dando condições de conhecimento, contribuindo necessariamente com o desenvolvimento cognitivo. Assim refere-se Martins (1998, p. 14) sobre o fazer da “arte” na formação da criança: “A comunicação entre as pessoas e as leituras do mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabe sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc.”,

O desenho não só propõe e estimula o movimento de pinça, mas também permite às crianças produzirem desde o rabisco, com qualquer tipo de material até as “formas”, podendo aprimorar e reconhecer através das ações artísticas dentro e fora da sala de aula. Diante desta fase rica que é a primeira infância, o professor, como mediador, deve trazer os

conceitos múltiplos e repletos de significado dos desenhos e a arte para o universo das crianças, pois adquirem capacidades fantásticas e que se aprimoram a cada dia, sendo assim, os desenhos tem objetivo de concretizar essenciais aprendizagens.

O desenvolvimento é adquirido diariamente, o desenho tem um papel importante na contribuição dele para as crianças nos anos iniciais, possibilitando progressão social e cultural, formando sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. No entanto é possível, notamos a relação do desenho com a proposta de oferecer artes na Educação infantil, sendo um conceito rico e essencial quando nos referimos ao desenvolvimento integral da criança em diferentes aspectos.

Propor atividades que vivencie e pratique o desenvolvimento do desenho vai além de oferecer papéis e matérias, pedindo que as crianças apenas façam um desenho, são necessárias ter “objetivos” e olhar crítico sobre o que está sendo feito, o que pode avançar no conhecimento das mesmas.

As crianças na educação infantil devem ser analisadas e observadas, dando a elas a oportunidade desde a primeira infância de conhecer a artes como conteúdo de aprendizagem, e que o desenho é importante para aprimorar suas habilidades e promover conhecimento. Assim como Martins (1998, p. 37) completa:

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensar do fazer da linguagem artística que a instituição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam (MARTINS, 1998, p.37).

Deixar evidente que os desenhos são diferentes uns dos outros, que cada uma tem o seu jeito próprio para desenhar, são características de explicação essenciais para esse primeiro contato com o lado artístico. É importante mostrar a relevância que as fases do desenho infantil devem ter para as crianças,

mostrando o quanto o primeiro “rabiscar” até os “desenhos com forma” é importante e que tudo tem um olhar pedagógico. Oliveira (2014, p.112) dá à importância às primeiras experiências na educação infantil:

[...] de contato direto das crianças com tintas, areias, massas, a criança pode demonstrar aflição. É preciso ser paciente e respeitar o tempo da criança, não forçando esse contato, mas oferecendo repetidas vezes a oportunidade de utilizar determinados materiais e observar o professor e outras crianças e o manuseando (OLIVEIRA, 2014, p. 112).

As atividades artísticas que podem ser executadas com as crianças são diversas maneiras, mesmo na primeira infância as quantidades de estratégias que podem ser usadas se sobressaem. O professor na educação infantil tem diferentes possibilidades em oferecer a artes no trabalho pedagógico em sala de aula.

O desenho livre tem a função de permitir às crianças criarem e desenvolverem habilidades com base em experiências e vivências, mas é indispensável o olhar e análise pedagógica em meio a esse processo. É possível perceber os sentimentos e desejos das crianças através do mesmo. O desenho com intervenção tem a função de possibilitar o educador se envolver e adequar à atividade em função de um desenvolvimento específico, permitir ao profissional em sala em abranger dentro da arte a formação social, física e cultural da criança, disponibilizando o uso de diferentes materiais, conceitos e estratégias. O desenho individual tem a função de ser em benefício ao olhar do professor, percebendo o aluno e suas características.

O desenho coletivo tem a função de envolver a todos de maneira fantástica em um processo de criança usando a criatividade e imaginação de todos, sendo possível ver que um complementa o objetivo do outro, que um

colabora com a construção do outro e que juntos formamos um momento de integração e socialização. A releitura é importante quando se trata de mostrar aos pequenos desde o início a relevância que as obras artísticas têm, e como os mesmos podem aprender mediante as criações lúdicas e coletivas das obras.

Essas atividades podem ser desenvolvidas a qualquer momento na rotina pedagógica, mas além dessas propostas, o educador pode pensar em estratégias que envolva artes em diversas maneiras, painéis interativos e explorações em ambientes externos que possibilitam também o uso de materiais que contemplem as artes. Ferraz (1993, p.49) afirma que:

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros – sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não – essenciais e sim a mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas (FERRAZ, 1993, p. 49).

A arte completa demais conteúdo a ser oferecido na educação infantil, ela faz uma ponte incrível em benefício da aprendizagem das crianças. Em meio ao uso dela é possível tornar as propostas e metodologias lúdicas e prazerosas em serem exploradas. Diante de todas as maneiras que se pode usar o desenho e se realizado pelas crianças, todas têm o intuito de transparecer os sentimentos das mesmas, tornando nítido o que podemos usar a favor da aprendizagem. Indispensável dar suporte ao aluno para que ele entenda o sentido da arte e o quanto ela é essencial na construção de novos conhecimentos. Ferraz (1993, p. 49) prioriza em sua descrição que:

Outro ponto importante é o contato da criança com as obras de arte. Quando isso ocorre com crianças que têm oportunidade de praticar atividades artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar e refletir (FERRAZ, 1993, p. 49).

O desenho tem uma função lúdica primordial na construção de uma aprendizagem significativa e completa. Ele tem suas essências e se torna prazeroso para este processo ser concreto, podendo ser explorado em diferentes contextos diários da criança e conteúdos pelo educador. Tem muitas possibilidades de ser contemplado tanto em sala de aula, quanto em ambientes escolares e fora também. Ferraz (1994, p.21) descreve em relação ao professor que:

[...] para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com arte precisa conhecer as noções dos fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir e comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno (FERRAZ, 1994, p.21).

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo é baseado em uma pesquisa qualitativa diante da importância do contexto apreciativo da arte na educação infantil, destacando os desenhos, a metodologia e as possibilidades existentes dentro da educação artística. De acordo com o tema, abordagens são necessárias quando nos referimos à educação de crianças tão pequenas em desenvolvimento, validando a potencialidade das crianças em aprender ludicamente.

Artes na infância é um modo quantitativo de valorizar a cultura e a ludicidade em benefício ao desenvolvimento das crianças no primeiro contato escolar, dessa forma, a defesa do tema em questão, tornando-se necessário. Pesquisas, abordagens e estudos são fundamentais em procurarmos compreender a importância de destacar a arte dentro do processo de aprendizagem na infância.

O artigo como aportes destacou bases teóricas que agregou de forma positiva a discussão sobre como a arte tem uma influência dentro da infância valorizando o protagonismo e desenvolvimento, tais como Barbosa (2011); Barbosa (1984); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998); Ferraz (1993/1999); Lavelberg (1992/1995); Krechevsky (2001); Martins (1998); Sans (1995) e Oliveira (2014), esses que foram excepcionais para uma pesquisa qualitativa e em defesa da artes na primeira infância, aperfeiçoando os detalhes de toda discussão.

A seleção de autores, pesquisas e fundamentos capazes de responder tal questionamento, dúvida e promove a reflexão do assunto de forma significativa e completa para quem nunca se aprofundou no assunto e para aqueles que já se interessam pelo desenvolvimento do desenho infantil, como meio de aprendizagem e conhecimento nos anos iniciais. A escolha teórica tem como objetivo aprimorar o trabalho acadêmico, abordando conteúdos importantes e essenciais para leitores e profissionais da educação.

Os autores escolhidos para constituir a pesquisa, se deram através da necessidade de direcionar o tema de forma clara e ampla para os leitores e o real significado de que características o desenho pode ter para educação infantil, com seus múltiplos benefícios para as crianças. Para se iniciar a discussão com bases teóricas é preciso compreender os documentos e suas revelações sobre o desenho no processo de ensino e aprendizagem desde a primeira infância até a formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, é notável que a criança passa por um processo de desenvolvimento em aspectos artísticos, desde o rabiscar até as formas. A mesma se sente confortável em transparecer sentimentos e desejos através dos desenhos, pode ser estimulado de diversas maneiras, obtendo diferentes matérias que podem ser exploradas no universo infantil.

Dentro do ambiente educacional é indispensável o olhar ingênuo e dócil da criança, o desenho traz os benefícios de contemplar a imaginação e criatividade da mesma, desenvolvendo no papel as vontades e aquilo que são de relevância a ela no meio social e cultural em que cada uma vive.

O desenho consegue trazer dentro do processo de desenvolvimento infantil, a diversidade, valorização social e cultural, e novos conhecimentos significativos no ensino – aprendizagem das crianças. Tornando visível o quanto contribui na formação física e cognitiva, e nas interações com o outro e com o adulto que fazem parte da fase da educação infantil.

Destamaneira, a pesquisa aqui aprofundada tem como intuito revelar o desenvolvimento do desenho infantil em diferentes aspectos artístico e como esse processo é de extrema importância para o educador que estabelece estruturas de ensino na educação infantil. Evidenciando a quantidade de propostas efetivas que a arte possibilita na formação de conhecimentos de cada criança.

Sendo assim, diante de tantos levantamentos com referências excepcionais, é notável que os educadores e leitores obtenham um novo método em usufruir de uma matéria essencial e múltipla na aprendizagem de crianças da educação infantil. Ver a arte como um meio de explorar o mundo, vivenciais e experiências contidas em cada uma, transparecendo valores sociais e culturais de forma lúdica e prazerosa.

Mostrando ser necessário o resgatar do uso da criatividade e imaginação de forma significativa no universo infantil, que muitas vezes é deixado de lado, ressaltando o processo de desenvolvimento do desenho e suas qualificações ao trabalho do educador.

Diante de tanta liberdade e “querer”, este processo deve ser visto por todos não como uma forma de passar o tempo, ou de pouco relevância, e sim ser reconhecido como uma base de ensino lúdico, envolvendo habilidades a serem aprimoradas e adquiridas.

O processo de desenvolvimento do desenho infantil tem influências durante o caminhar da vida quando criança até a idade adulta, sendo influenciadora em diferentes aspectos do ser humano. É necessário que a base e a valorização dos “desenhos” se iniciem na educação infantil e de continuidade em outros níveis de ensino, lembrando do papel que a arte tem na educação.

Dar estruturas e suportes necessários a aprendizagem da criança, é fundamental quando se trata de artes e da educação infantil, é dessa forma que o desenho ganha um novo olhar e uma nova concepção, permitindo a criança agir e usufruir do processo artístico como preferir, refletindo a imagem do educador e suas intervenções, mediações quando necessário.

A construção do desenho, desde o primeiro até os que fazem parte do cotidiano infantil, é a essência na transparência dos sentimentos de cada um, tornando-se ponte de ligações entre o desenvolvimento e conhecimento. Contribuindo no reconhecimento artístico e no prazer de desenhar.

Como meio importante na vida social e cultural da criança, ao longo da vida, o desenvolvimento do desenho não pode deixar de ser relevante e progressivo na formação da mesma, sendo presente no contexto pedagógico dos educadores e vivências rotineiras das crianças, priorizando sempre como forma de conhecimento e aprendizagem constante.

O presente artigo com importantes referências sobre o desenvolvimento do desenho infantil ao longo da educação infantil, baseiam-se em resgatar o educador comprometido em defender a arte como meio de aprendizagem e conhecimento desde os anos iniciais, seguindo com diferentes propostas ao longo da vida, permitindo às crianças reconhecer-se e reconhecer o mundo através do olhar artístico, manifestando seus sentimentos, vontades, valores e crenças, prevalecendo o papel do educador como fonte de reconhecimento da arte dentro da sala de aula. De certa forma, a pesquisa tem como intuito dar continuidade mediante curiosidades e aprofundamentos sobre “o desenho” na infância, evidenciando apenas em uma discussão prazerosa e encantadora para os que desejam ser semeadores “artísticos” na atual sociedade da qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). V.III.
- FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Metodologia do ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Um convite a novas rotas de navegação no ensino da Arte**. Revista Trino, São Paulo, n.2,1992. p.39-42.
- KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**, São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense 1994.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Biruta, 2014.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista**. 2 ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

JANAINA DA SILVA ALMEIDA

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2018); Professora de Educação Infantil - no Cei Jardim Três Corações; Professora de Fundamental II – Ciências - na Escola Estadual Jardim Noronha V.

ARTETERAPIA: UMA ABORDAGEM PROMISSORA PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DE INDIVÍDUOS COM AUTISMO

RESUMO: O artigo acadêmico discute a eficácia da arteterapia como uma abordagem terapêutica para indivíduos com autismo. Através de uma revisão bibliográfica sistemática, são analisados estudos científicos e relatos de casos que investigam os efeitos da arteterapia no desenvolvimento da comunicação social, interação, comportamento e habilidades sensoriais dessas pessoas. A análise dos materiais selecionados permite identificar os benefícios da arteterapia para o autismo e discutir os possíveis mecanismos por trás desses benefícios. O objetivo é promover uma compreensão mais completa da arteterapia como uma intervenção terapêutica complementar no tratamento do autismo, visando melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados.

Palavras-chave: Habilidades Sociais; Comunicação; Comportamento. Autismo; Arteterapia.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno neurológico complexo que afeta a maneira como uma pessoa se comunica, interage socialmente, se comporta e processa estímulos sensoriais. Essa condição, que é identificada nos primeiros anos de vida, influencia significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas afetadas. Embora atualmente não exista uma cura definitiva para o autismo, há uma variedade de abordagens terapêuticas disponíveis que visam melhorar as habilidades sociais, a comunicação, o comportamento e a sensibilidade sensorial desses indivíduos.

Nesse contexto, a arteterapia surge como uma intervenção promissora que pode complementar e potencializar as terapias tradicionais utilizadas no tratamento do autismo. A arteterapia é uma forma de terapia expressiva que utiliza a arte como meio de comunicação e expressão emocional. Por meio da pintura, desenho, escultura e outras formas artísticas, os indivíduos com autismo podem explorar suas emoções, expressar-se e desenvolver habilidades sociais e cognitivas importantes.

Este artigo tem como objetivo explorar a eficácia da arteterapia como uma abordagem terapêutica para indivíduos com autismo. Serão analisados estudos científicos e relatos de casos que investigam os efeitos da arteterapia no desenvolvimento da comunicação social, interação, comportamento e habilidades sensoriais dessas pessoas. Além disso, serão discutidos os mecanismos através dos quais a arteterapia pode promover benefícios no contexto do autismo.

Ao compreendermos melhor o potencial da arteterapia como uma intervenção terapêutica para o autismo, podemos abrir novas perspectivas de tratamento e melhorar a qualidade de vida desses indivíduos e suas famílias. A utilização da arte como ferramenta terapêutica pode oferecer uma alternativa inovadora e eficaz, complementando as abordagens tradicionais e promovendo uma abordagem mais holística e integrativa do tratamento do autismo.

CONCEITO E FUNDAMENTOS DA ARTETERAPIA: Definição e características

Para Campos (2019) a arteterapia, também conhecida como terapia expressiva através da arte, é uma forma de tratamento terapêutico que utiliza a arte como meio de comunicação, expressão emocional e desenvolvimento pessoal.

Essa abordagem terapêutica baseia-se na premissa de que a arte é uma forma poderosa de expressão que pode ajudar as pessoas a explorar suas emoções, desbloquear traumas, promover o autoconhecimento e desenvolver habilidades sociais e cognitivas.

A prática da arteterapia pode envolver diferentes formas de arte, como pintura, desenho, escultura, colagem, escrita criativa, dança, música e teatro. Cada pessoa é encorajada a encontrar o meio artístico mais adequado e expressivo para si, permitindo que se expressem livremente, sem julgamentos ou expectativas externas.

O terapeuta de arteterapia atua como um facilitador e apoio ao processo artístico do paciente, observando e refletindo sobre as expressões criativas e ajudando a interpretar as mensagens e temas que surgem através da arte.

Campos (2017) diz que a arteterapia pode ser particularmente benéfica para pessoas com autismo, pois oferece um meio de comunicação alternativo e criativo, que pode superar as dificuldades de comunicação e interação social típicas desse transtorno do desenvolvimento.

Através da arte, as pessoas com autismo podem expressar suas emoções, pensamentos, sentimentos e experiências de uma maneira segura e não verbal, reduzindo a ansiedade e aumentando a autoconfiança.

Além disso, a arteterapia também ajuda as pessoas com autismo a desenvolverem habilidades sociais e de interação. Através da participação em atividades artísticas em grupo, os indivíduos podem aprender

a compartilhar ideias, trabalhar em equipe, respeitar as opiniões dos outros e seguir regras e instruções. A arte também pode ser usada como uma ferramenta para simular situações sociais e interativas, ajudando os indivíduos a praticar e aprimorar suas habilidades nessas áreas.

Centurião (2011) cita que outra área em que a arteterapia pode se mostrar útil para pessoas com autismo é no desenvolvimento de habilidades sensoriais. Muitas pessoas com autismo têm sensibilidades sensoriais peculiares, que podem variar desde hipersensibilidade a estímulos visuais, auditivos ou táteis, até hipo ou insensibilidade a esses estímulos.

Através do envolvimento em atividades artísticas, como desenho ou pintura, os indivíduos podem explorar diferentes texturas, cores, formas e sons, ajudando-os a desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades sensoriais.

Para Cordazzo (2011), embora estudos científicos sobre a eficácia específica da arteterapia no tratamento do autismo sejam limitados, há evidências anedóticas e relatos de casos que destacam os benefícios dessa abordagem terapêutica.

Muitas pessoas com autismo relataram aumentos significativos na expressão emocional, na autoconfiança, no desenvolvimento de habilidades sociais e de interação e na redução da ansiedade após participar de sessões de arteterapia.

Com base nesses relatos promissores, é importante que a arteterapia seja considerada como uma opção terapêutica complementar e integrativa no tratamento do autismo. A arte oferece uma forma única de expressão e desenvolvimento pessoal que pode melhorar o bem-estar geral e a qualidade de vida das pessoas com autismo.

É essencial que futuras pesquisas investiguem mais a fundo os efeitos da arteterapia em diferentes aspectos do autismo e em diferentes faixas etárias, a fim de fornecer uma base científica mais sólida para sua aplicação clínica. Mas, mesmo com o atual conhecimento limitado, a arteterapia continua sendo uma intervenção promissora que pode complementar e enriquecer as terapias tradicionais oferecidas a indivíduos com autismo.

Exploração das diversas formas artísticas utilizadas, como pintura, música, dança e teatro

Cordazzo (2011) fala que a arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de expressão emocional e desenvolvimento pessoal. Dentro dessa modalidade terapêutica, diversas formas artísticas são exploradas, incluindo pintura, música, dança e teatro. Cada forma de arte oferece uma maneira única de se expressar e explorar emoções, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Mello (2012) ressalta que a pintura é uma das formas artísticas mais comumente utilizadas na arteterapia. Através do contato com tintas, pincéis e telas, as pessoas com autismo têm a oportunidade de expressar sua criatividade, explorar cores e formas, e comunicar-se de maneira não-verbal. Pintar permite ao indivíduo expressar emoções, experiências e pensamentos de uma maneira tangível e visualmente atrativa. Além disso, a pintura também pode ajudar a aliviar a ansiedade e o estresse, proporcionando um momento de relaxamento e foco no presente.

Gavião (2013) diz que a música é outra forma de arte amplamente explorada na arteterapia. A música tem o poder de evocar emoções, despertar memórias e promover a expressão pessoal. Para pessoas com autismo, a música pode ser uma forma única de comunicação e interação social. Através do canto, instrumentos musicais ou até mesmo da

audição de músicas, as pessoas com autismo podem expressar emoções, desenvolver habilidades de escuta, coordenação motora e ritmo. A música também pode servir como um meio de socialização, através de atividades como bandas ou corais, onde os indivíduos são incentivados a trabalhar em equipe, seguir um ritmo e compartilhar experiências musicais.

A dança é uma forma de expressão altamente corporal e sensorial, que pode ser explorada na arteterapia com pessoas com autismo. A dança permite que os indivíduos explorem o movimento, desenvolvam habilidades motoras e coordenação, ao mesmo tempo em que expressam emoções e sentimentos através do corpo. Além disso, a dança em grupo pode promover habilidades de interação social, comunicação não-verbal e respeito às regras e limites. Através da dança, as pessoas com autismo podem trabalhar sua consciência corporal, expressão emocional e autoestima, enquanto se divertem e se conectam com os outros.

Por fim, o teatro também pode ser uma forma terapêutica explorada na arteterapia. Através da dramatização de personagens e histórias, as pessoas com autismo têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação, além de explorar emoções e conflitos. O teatro também pode fortalecer a autoconfiança, a expressão emocional e a interação social, permitindo que os indivíduos com autismo pratiquem habilidades sociais e interativas em um ambiente lúdico e seguro.

Cada forma de arte tem suas próprias características e potenciais benefícios terapêuticos. No entanto, é importante adaptar e personalizar as atividades artísticas de acordo com as necessidades e preferências individuais das pessoas com autismo. O objetivo é promover uma experiência criativa e terapêutica que seja atraente e significativa para cada indivíduo, permitindo a expressão pessoal e o crescimento emocional, enquanto desenvolve habilidades sociais, cognitivas e sensoriais.

Godoy (2011) cita que no âmbito da arteterapia, essas diversas formas artísticas oferecem oportunidades complementares para o tratamento do autismo. Cada pessoa pode encontrar seu meio artístico preferido e aproveitar os benefícios terapêuticos que oferece, seja através da pintura, música, dança ou teatro. Através dessas expressões criativas, as pessoas com autismo podem descobrir um novo mundo de possibilidades, que auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais, na comunicação, na exploração emocional e na qualidade de vida.

Importância da expressão criativa e da comunicação não verbal no processo terapêutico

Para Godoy (2011) a expressão criativa e a comunicação não verbal desempenham papéis fundamentais no processo terapêutico, permitindo que os indivíduos expressem e processem emoções, pensamentos e experiências de maneiras não linguísticas. Essas formas de expressão são particularmente relevantes em situações em que as palavras podem ser limitadas, como no caso de crianças pequenas, indivíduos com dificuldades de comunicação verbal ou em contextos terapêuticos que buscam acessar aspectos mais profundos e inconscientes do ser humano.

A expressão criativa engloba uma ampla gama de formas de expressão, como música, dança, arte, escrita criativa e teatro, entre outras. Essas formas de expressão oferecem uma maneira não verbal de comunicar sentimentos complexos, permitindo ao indivíduo explorar sua subjetividade, experimentar uma sensação de controle e autonomia, e encontrar maneiras únicas de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Na terapia, a expressão criativa pode ser usada como uma ferramenta para acessar áreas profundas do inconsciente, promovendo insights e catalisando processos de transformação pessoal.

A comunicação não verbal, por sua vez, abrange gestos, expressões faciais, postura corporal, tom de voz, contato visual e outros aspectos não linguísticos da comunicação. Esses elementos fornecem informações importantes sobre as emoções, intenções e estados internos de um indivíduo, permitindo ao terapeuta compreender e responder adequadamente às necessidades e experiências do cliente. Além disso, a comunicação não verbal oferece uma forma de comunicação mais imediata e autêntica, muitas vezes transmitindo mensagens mais poderosas e genuínas do que a comunicação verbal. Portanto, ao utilizar a comunicação não verbal como parte do processo terapêutico, o terapeuta pode estabelecer um vínculo mais profundo e significativo com o cliente.

Para Mota (2016) a incorporação da expressão criativa e da comunicação não verbal no processo terapêutico possui benefícios para ambas as partes envolvidas. Para o cliente, essas formas de expressão podem permitir uma liberação emocional segura, o processamento de eventos traumáticos, o aumento da autoestima, a exploração da identidade e uma maior compreensão de si mesmo. Para o terapeuta, o uso da expressão criativa e da comunicação não verbal pode fornecer insights valiosos sobre o cliente, facilitar a construção de um relacionamento terapêutico mais autêntico e flexível, e permitir uma compreensão mais profunda das questões e desafios trazidos pelo cliente.

Portanto, a importância da expressão criativa e da comunicação não verbal no processo terapêutico não pode ser subestimada. Essas formas de expressão oferecem uma maneira poderosa de acessar e trabalhar com aspectos não verbais, inconscientes e emocionais da experiência humana. Ao incorporar a expressão criativa e a comunicação não verbal nas intervenções terapêuticas, é possível promover um maior nível de compreensão, crescimento pessoal e bem-estar emocional para os clientes.

OS BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA PARA PESSOAS COM AUTISMO

Yunes (2012) cita que a arteterapia tem se mostrado uma abordagem terapêutica altamente benéfica para pessoas com autismo, proporcionando uma série de melhorias significativas na qualidade de vida e bem-estar emocional. Através da expressão criativa, a arteterapia oferece um meio único e seguro para que pessoas com autismo possam se comunicar, explorar emoções e processar experiências de maneira não verbal.

Uma das principais vantagens da arteterapia para pessoas com autismo é a oportunidade de expressão emocional. Muitas vezes, indivíduos com autismo têm dificuldades em expressar suas emoções verbalmente. A criação artística permite que eles se expressem de forma mais direta, usando cores, formas, texturas e linhas para transmitir sentimentos complexos. Isso proporciona uma saída para emoções reprimidas e permite que eles se sintam compreendidos e ouvidos.

Além disso, a arteterapia estimula a estimulação sensorial adequada para pessoas com autismo. Os diferentes materiais, texturas e técnicas artísticas envolvidas na terapia fornecem uma variedade de estímulos sensoriais, ajudando-os a desenvolver a consciência sensorial e a explorar suas preferências sensoriais. Isso também pode proporcionar um prazer sensorial, permitindo-lhes encontrar satisfação e bem-estar através do processo de criação artística.

Silva-Ferreira (2015) diz que a arteterapia em grupo também oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao participar de atividades artísticas em conjunto, as pessoas com autismo têm a chance de interagir com os outros, compartilhar ideias e trabalhar em colaboração. Isso estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, como compartilhar, ouvir, cooperar e respeitar as perspectivas dos outros. A arteterapia em grupo também facilita a compreensão mútua e a construção de um senso de comunidade e pertencimento.

Outro benefício importante da arteterapia é o aumento da autoestima e da autoconfiança. Através da criação artística, as pessoas com autismo podem desenvolver um senso de realização e valorização de suas capacidades criativas. Isso contribui para o fortalecimento da autoimagem positiva e do autoconceito. À medida que experimentam o processo criativo e recebem aprovação e incentivo, sua autoestima se eleva, o que impacta positivamente em outros aspectos de suas vidas.

Simão (2017) diz que a arteterapia também pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse associados ao autismo. Envolvendo-se em atividades artísticas, as pessoas com autismo podem encontrar uma maneira de se acalmar e relaxar. A concentração e o foco necessários para criar arte podem distrair a mente de preocupações e pensamentos ansiosos, proporcionando um alívio temporário do estresse. Além disso, a expressão emocional através da arte pode permitir a liberação de emoções negativas, promovendo um senso de alívio e bem-estar emocional.

A arteterapia também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com autismo. Ao criar obras de arte e se envolver em atividades artísticas, elas podem experimentar uma forma mais fluida e espontânea de comunicação. A expressão visual e não verbal oferecida pela arte permite que elas se comuniquem de maneira mais eficaz, mesmo que tenham dificuldades na comunicação verbal. A arteterapia estimula o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, fornecendo uma plataforma criativa e segura para a expressão.

Além disso, a arteterapia estimula a criatividade e imaginação. Ao se envolverem em atividades artísticas, as pessoas com autismo são incentivadas a explorar ideias originais, pensar de forma simbólica e solucionar problemas de maneiras não convencionais. Isso estimula a flexibilidade cognitiva e a imaginação, cultivando a capacidade de

pensar fora da caixa e encontrar soluções criativas para desafios.

Para Vece (2012) em conclusão, a arteterapia oferece uma abordagem terapêutica altamente benéfica para pessoas com autismo. Através da expressão emocional, estimulação sensorial, desenvolvimento de habilidades sociais, aumento da autoestima, redução da ansiedade, melhoria da comunicação e linguagem, estímulo à criatividade e imaginação, a arteterapia desempenha um papel significativo no desenvolvimento e bem-estar de pessoas com autismo. É uma ferramenta versátil e eficaz que permite que indivíduos com autismo se expressem, desenvolvam habilidades sociais, explorem emoções e desenvolvam um senso de autoestima e identidade. A arteterapia é uma abordagem terapêutica holística que promove crescimento pessoal, autoconhecimento e melhoria do bem-estar emocional em indivíduos com autismo.

Estímulo à comunicação e interação social: a arteterapia pode incentivar a expressão de emoções e a conexão com os outros.

Silva Ferreira (2015) diz que a arteterapia é uma abordagem terapêutica altamente eficaz para pessoas com autismo, pois pode estimular a comunicação e a interação social. Para muitas pessoas com autismo, a comunicação e a interação social são áreas desafiadoras, mas a arteterapia fornece um meio seguro e não ameaçador para expressar emoções e se conectar com os outros.

Através da criação artística, as pessoas com autismo podem expressar emoções complexas de forma visual, usando cores, formas e texturas para transmitir sentimentos. Essa forma de auto expressão permite que eles se comuniquem de maneira mais direta e autêntica, independentemente das dificuldades que possam ter na comunicação verbal. A arteterapia oferece uma plataforma onde eles podem se expressar sem medo de

juízo ou mal-entendidos, permitindo que se sintam compreendidos e ouvidos.

Para Godoy (2011) diz que, além disso, a arteterapia em grupo oferece uma oportunidade valiosa para a interação social. Participar de atividades artísticas em conjunto estimula a interação e a cooperação com os outros participantes. Durante as sessões de arteterapia, as pessoas com autismo podem trabalhar em colaboração, compartilhar ideias e se envolver em discussões sobre o trabalho artístico. Isso ajuda a desenvolver habilidades sociais, como ouvir os outros, respeitar diferentes perspectivas e contribuir para um objetivo comum.

A arteterapia também pode fornecer uma plataforma para a exploração de temas e experiências comuns, facilitando a conexão emocional com os outros. Ao trabalhar em conjunto em projetos artísticos, as pessoas com autismo podem descobrir que têm interesses semelhantes, experiências compartilhadas ou visões de mundo semelhantes. Isso pode levar a uma sensação de pertencimento e criar uma comunidade de indivíduos com autismo onde eles se sentem compreendidos e aceitos.

Machado (2018) diz que, além disso, a arteterapia também ajuda a desenvolver habilidades importantes para a comunicação e a interação social, como a leitura das emoções e a empatia. Por meio da observação das expressões artísticas e da conexão com o trabalho criativo dos outros, as pessoas com autismo podem aprender a identificar e interpretar as emoções dos outros. Isso contribui para a compreensão e comunicação interpessoal, permitindo que eles se envolvam em interações mais significativas e gratificantes.

Para Leão (2019), a arteterapia também pode ser usada como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de comunicação verbal. Ao trabalharem em projetos artísticos, os terapeutas podem usar a arte como estímulo para iniciar conversas, fazer perguntas ou incentivar a verbalização de pensamentos e sentimentos. Isso ajuda as pessoas com autismo a desenvolver

confiança em sua capacidade de se expressar verbalmente, bem como a expandir seu vocabulário e habilidades de comunicação.

Além dos benefícios diretos para a comunicação e interação social, a arteterapia também pode ter um impacto mais amplo na vida das pessoas com autismo. Ao explorar emoções e se conectar com os outros de uma maneira criativa, elas podem desenvolver uma maior conscientização de si mesmas e dos outros. Isso fornece uma base sólida para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e gratificantes, bem como a construção de uma identidade forte e resiliente.

Cordazzo (2011) resume que a arteterapia é uma abordagem poderosa para o estímulo da comunicação e da interação social em pessoas com autismo. Através da expressão artística, elas podem encontrar uma forma de se comunicar e se conectar com os outros, superando as barreiras da comunicação verbal. A arteterapia também ajuda a desenvolver habilidades sociais, a leitura das emoções e a empatia, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e bem-estar emocional. É uma ferramenta terapêutica valiosa que oferece uma forma única e significativa de se expressar e se conectar com o mundo ao redor.

A INTEGRAÇÃO DA ARTETERAPIA COM OUTRAS TERAPIAS

Amigues (2000) fala que , a integração da arteterapia com outras terapias é uma abordagem cada vez mais comum e benéfica para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal. A arteterapia pode ser facilmente combinada com outras modalidades terapêuticas, como terapia cognitivo-comportamental, terapia ocupacional, terapia de fala e linguagem, terapia familiar e terapia de jogo, entre outras.

Uma das principais vantagens da integração da arteterapia com outras terapias é a abordagem holística e

abrangente do tratamento. Cada modalidade terapêutica possui seus próprios objetivos e abordagens específicas, e a arteterapia pode complementar essas abordagens, fornecendo uma plataforma criativa e expressiva para explorar problemas emocionais, cognitivos, sociais ou comunicativos.

Por exemplo, a combinação da arteterapia com a terapia cognitivo-comportamental pode ser altamente eficaz no tratamento de distúrbios de ansiedade ou depressão. Enquanto a terapia cognitivo-comportamental se concentra na identificação e na modificação de padrões de pensamento negativos ou disfuncionais, a arteterapia oferece uma forma não verbal de expressão que pode ajudar a identificar emoções subjacentes e reestruturar padrões de pensamento negativos através da criação de arte.

Campos (2019) cita que a integração da arteterapia com a terapia ocupacional também pode ser muito benéfica para pessoas com deficiências físicas ou problemas motores. A terapia ocupacional se concentra na melhoria das habilidades motoras, coordenação e independência funcional, enquanto a arteterapia oferece uma forma criativa de trabalhar essas habilidades. Por exemplo, a manipulação de diferentes materiais e ferramentas artísticas pode ajudar a melhorar a força das mãos, a coordenação olho-mão e as habilidades motoras finas.

Além disso, a arteterapia também pode ser integrada com a terapia de fala e linguagem para melhorar a comunicação e as habilidades de linguagem em pessoas com autismo ou outros distúrbios de comunicação. A criação artística pode ser usada como um estímulo para desenvolver a comunicação verbal, como descrever um desenho ou descrever as escolhas de cores feitas. Além disso, a arteterapia pode ajudar a desenvolver a consciência da linguagem corporal e das expressões faciais, facilitando a comunicação não verbal e a interpretação das emoções dos outros.

Gavião (2013) diz que a arteterapia também pode ser integrada com a terapia

familiar, permitindo que as famílias se envolvam em atividades artísticas juntas como forma de expressão e conexão emocional. A criação de arte em conjunto pode ajudar a fortalecer os vínculos familiares, melhorar a comunicação, promover a expressão emocional e desenvolver um senso de pertencimento e união familiar.

A integração da arteterapia com a terapia de jogo é outra combinação poderosa. A terapia de jogo é frequentemente usada com as crianças para ajudar a expressar emoções, resolver problemas e desenvolver habilidades sociais. A arteterapia pode complementar esses objetivos, fornecendo uma forma criativa de jogo, na qual as crianças podem explorar e expressar suas emoções através da criação artística.

Lirola (2015) resume, que a integração da arteterapia com outras terapias oferece uma abordagem abrangente e holística para o tratamento de questões emocionais, cognitivas, sociais e comunicativas. Combinar a arteterapia com outras modalidades terapêuticas pode maximizar os benefícios terapêuticos, fornecendo uma ampla gama de ferramentas criativas e expressivas para promover o crescimento pessoal, o bem-estar emocional e o desenvolvimento de habilidades específicas. A combinação de diferentes tipos de terapia permite atender às necessidades individuais de cada pessoa de maneira mais eficaz e promover resultados positivos a longo prazo. A integração da arteterapia com outras terapias é uma abordagem inovadora e altamente benéfica que leva a uma abordagem mais holística e eficaz para a terapia.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo adotou uma abordagem de revisão bibliográfica sistemática para explorar a eficácia da arteterapia como uma abordagem terapêutica para indivíduos com autismo. A metodologia será baseada na análise crítica de estudos científicos, relatos de casos e literatura especializada.

A seleção dos materiais a serem analisados foram feitas por meio de buscas em bases de dados acadêmicas. Os termos de pesquisa utilizados serão "arteterapia" e "autismo", combinados com palavras-chave relacionadas, como "habilidades sociais", "comunicação", "comportamento" e "sensibilidade sensorial".

Serão incluídos na análise estudos publicados em revistas científicas revisadas por pares, bem como relatos de casos e livros relevantes sobre o tema. A seleção dos materiais será baseada em critérios de inclusão, que consideraram a relevância do conteúdo para os objetivos deste artigo.

A partir dos materiais selecionados, serão realizadas uma análise crítica e uma síntese das principais descobertas e achados relevantes para identificar os efeitos da arteterapia no desenvolvimento da comunicação social, interação, comportamento e habilidades sensoriais em indivíduos com autismo. Serão também discutidos os possíveis mecanismos pelos quais a arteterapia pode promover benefícios nesse contexto.

É importante ressaltar que, como este é um estudo de revisão bibliográfica, não serão coletados dados primários. A análise será baseada em trabalhos já publicados e disponíveis na literatura acadêmica.

Ao finalizar a análise dos estudos selecionados, será elaborada uma discussão que engloba as principais evidências e tendências encontradas, bem como suas implicações para a prática clínica no tratamento do autismo. Serão levantadas reflexões críticas e sugeridas áreas para futuras pesquisas.

Dessa forma, por meio deste estudo, busca-se contribuir para uma melhor compreensão da eficácia e do potencial da arteterapia como uma abordagem terapêutica para indivíduos com autismo, contribuindo para o avanço do conhecimento e aprimoramento dos cuidados oferecidos a essas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a arteterapia apresenta-se como uma abordagem terapêutica promissora para indivíduos com autismo. Através do uso da arte como meio de expressão, os indivíduos com autismo podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, melhorar a comunicação, interação e comportamento, além de lidar com sensibilidades sensoriais.

Estudos científicos e relatos de casos têm demonstrado os benefícios da arteterapia no tratamento do autismo, mostrando resultados positivos na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Através da exploração emocional e expressão artística, a arteterapia oferece uma forma não verbal de comunicação que pode ser especialmente relevante para indivíduos com dificuldades de comunicação.

Ao incorporar a arteterapia às terapias tradicionais existentes, é possível ampliar as perspectivas de tratamento, proporcionando uma abordagem mais holística e integrativa. Além disso, a arteterapia pode ser adaptada às necessidades individuais de cada pessoa com autismo, permitindo uma intervenção personalizada e eficaz.

No entanto, é importante ressaltar que a arteterapia não substitui outras terapias necessárias para o tratamento do autismo. Ela deve ser utilizada como uma abordagem complementar, em conjunto com intervenções médicas, terapia ocupacional e outras formas tradicionais de tratamento.

Em suma, a arteterapia oferece uma alternativa inovadora e eficaz para melhorar a qualidade de vida de indivíduos com autismo. Ao reconhecer e explorar o potencial terapêutico da arte, podemos promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dessas pessoas, permitindo-lhes uma maior inclusão e participação na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R., & Gomide, P. I. C. **Arteterapia e autismo**. Edições Loyola. 2000.
- CAMPOS, M. B., & OLIVEIRA, I. C. **Arteterapia: Aspectos clínicos e institucionais**. Juruá Editora. 2019.
- CARMES, S. S. **Arteterapia na inclusão escolar: Intervenção com alunos com autismo**. Appris Editora. 2017.
- CENTURIÃO, J. B. P., & BETIOLI, S. F. **Transtorno do espectro autista: Perspectivas clínicas**. Casa do Psicólogo. 2011.
- CORDAZZO, S. T. **O trabalho com a arte no tratamento de crianças com autismo**. Casa do Psicólogo. 2011.
- GAVIÃO, F. P. **A arte como tecido da vida: Perspectivas em arteterapia**. Editora Unesp. 2013.
- GODOY, M. R. **Arteterapia e Transtornos do Espectro Autista**. Vetor Editora. 2011.
- LEÃO, M. L. **A construção da subjetividade na clínica do autismo**. Via Litterarum Editora. 2019.
- LIROLA, M. J. M., & OLIVEIRA, J. V. **Arteterapia em contexto de educação ESPECIAL**. EVANGRAF. 2015.
- MACHADO, M. R., & FENOUILLET, F. **Uma Introdução à Obra de Winnicott: O Brincar Visto pela Arteterapia**. Juruá Editora. 2018.
- MELLO, A. C. Arte e autismo: **Uma experiência artística em atelier**. Editora Mackenzie. 2012.
- MOTA, L. V., & NOGUEIRA, G. F. **Autismo e arteterapia: Reflexões a partir da prática clínica**. Brasiliiano & Associados. 2016.
- NASCIMENTO, L. A., & COSTA, L. M. **Arteterapia e a técnica dos mandalas no transtorno do espectro autista**. Brasiliiano & Associados. 2013.
- SESSA, A. D. **Mosaico: Arteterapia e transtornos psicóticos**. Vetor Editora. 2012.
- SILVA-FERREIRA, E. C. M. **Arteterapia e estudo sociocultural: PS**. Art Editora. 2015.
- SIMÃO, A. R., & CAMPOS, M. B. **Arteterapia: Vozes Que se Encontram na Arte e no Ser**. Juruá Editora. 2017.
- VECE, M. M. **Mosaico: A construção da identidade na arteterapia**. Vetor Editora. 2012.
- YUNES, M. A. M., & SZYMANSKI, H. **Arte e saúde: Poéticas das sensações**. Editora Sulina. 2012.
- ZORZANELLI, R., & SZTAJNBERG, A. S. **Autismo e família: Significados e implicações clínicas**. Zagodoni Editora. 2011.

KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER

Graduada em Formação Pedagógica com Habilitação em História pela Faculdades Integradas de Arquimedes 2019; Pós-Graduação em Criminologia pela Faculdade Paraíso do Norte - FAPAN 2019.

A (IN)EFICÁCIA DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO



RESUMO: Esta monografia pretende examinar a ineficácia do sistema prisional no Brasil. Para tanto, será realizada uma análise da função punitiva do Estado e do Direito Penal, incluindo a discussão dos princípios penais. Serão apresentados os diferentes sistemas penais e o papel das penas conforme estabelecido tanto pelo Código Penal quanto pela Lei de Execução Penal. A pesquisa incluirá uma avaliação dos objetivos da Lei Nº 7.210/84, além dos direitos e deveres dos condenados especificados neste dispositivo legal. O estudo recorrerá a autores relevantes para demonstrar que a aplicação das penas visa à ressocialização dos detentos no Brasil, buscando integrá-los na sociedade. Observa-se que, em relação ao atual sistema prisional brasileiro, o apenado tem a possibilidade de se readaptar à vida social sem reincidir em delitos, evitando assim a reincidência perante o Código Penal.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Sociedade; Execução Penal.

INTRODUÇÃO

Pesquisas indicam que a falha na ressocialização dentro do sistema prisional é resultado de ações inadequadas por parte do Estado. A nossa Constituição Federal assegura amplamente os direitos dos detentos, e a legislação penal específica afirma claramente que a finalidade da pena vai além da simples punição.

As condições inadequadas das instalações, a excessiva quantidade de detentos, além das situações de tortura e abusos, servem como um fator que alimenta a violência. A resolução desse problema requer a redução do número de presos temporários. O método de encarcerar indiscriminadamente e de enfrentar a violência com mais violência contribui para a situação. O sistema carcerário é uma parte da dificuldade, resultando em um elevado número de prisões, muitas vezes de forma equivocada.

As punições foram estabelecidas para controlar as ações de pessoas que possam afetar negativamente outros cidadãos. Contudo, a maneira como se aplica a penalidade pode resultar em traumas para os que são punidos. Exemplos disso podem ser encontrados em diversas narrativas bíblicas.

A bíblia narra os dois primeiros delitos e punições realizados pelo ser humano, sendo o primeiro envolvendo Adão e Eva. Não se refere apenas à agressão física decorrente da expulsão do paraíso após a ingestão do fruto proibido, mas sim à revolta contra a autoridade que os subjugar e, assim, os oprimia. Esse ato de rebeldia marcou o primeiro crime, que se deu ao desejar alcançar o mesmo nível de quem exercia um poder opressivo e injusto sobre eles.

Por outro lado, há o segundo crime que revela uma violência clara, cometido entre irmãos, conhecido como "Fratricídio": Caim assassinou seu irmão Abel, motivado pela aceitação da oferta de Abel por parte de seu pai, o que evidenciou sua preferência pelo filho mais novo. Essa situação levou Caim a cometer o ato de matar seu próprio irmão.

Como resultado, ele foi punido, expulso da presença do pai e condenado a vagar solitário e errante pela terra. Caim, angustiado, se dirigiu ao Senhor, dizendo: - Meu castigo é excessivo para que eu possa suportá-lo. Agora, me expulsas deste lugar, e devo me esconder de vossa presença, tornando-me um fugitivo errante pela terra. O primeiro que me encontrar me matará.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo investigar a efetividade do sistema prisional no Brasil, no que se refere à reintegração dos detentos, a partir da análise das condições de encarceramento e da visão dos próprios internos.

A (IN)EFICÁCIA DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Analisar a trajetória histórica do encarceramento exige a compreensão e origem da palavra prisão, que deriva do latim "prehensio.onis". Essa palavra possui múltiplos significados, sendo o mais pertinente aqui "detenção; ato de prender, aprisionar alguém que cometeu um crime". Essa definição, presente nos dicionários de português, aborda precisamente a consequência mais severa que um crime pode acarretar, visando a punição do ato ilícito e a reintegração do infrator à sociedade (ROCHA, 2015).

O estudo de Chiaverini (2009) destaca o Código de Hamurabi como uma das legislações mais antigas, que estabelecia penalidades para regular o descontrole e as disputas nas cidades antigas entre os anos 3000 e 400 a.C.

Entre as sanções previstas, a prisão é uma das mais mencionadas, aplicada a crimes como corrupção, insurreições de escravos, endividamento e roubo. Muitos dos prisioneiros eram forçados a trabalhar arduamente sob o domínio do Império Assírio.

A prisão se estabelece devido à necessidade do crescimento contínuo do sistema econômico capitalista, funcionando também como um meio de controle social da classe que dominava essa estrutura, com a verdadeira intenção de controlar a classe trabalhadora (proletariado) pela classe dominante (burguesia).

O aumento da pobreza e da mendicância, resultantes das transformações socioeconômicas e da ineficácia da pena capital, contrastava com as motivações econômicas da burguesia em ascensão, que buscava educar a população sobre o método de produção capitalista e, ao mesmo tempo, regular os trabalhadores, assegurando uma força de trabalho barata, mesmo em períodos de pleno emprego e salários elevados.

Carvalho Filho (2002) relaciona a pena de prisão ao desenvolvimento do capitalismo, que gerou consequências imprevistas,

levando muitos a uma situação de pobreza e resultando em um crescimento nos índices de criminalidade, conflitos e expansão das áreas urbanas. Assim, tornou-se necessário encontrar maneiras de assegurar a segurança.

A proposta de empregar prisioneiros surgiu como um grande impulso para o capitalismo, sendo apresentada como uma maneira de reduzir penas e promover a reintegração social dos condenados, ao capacitá-los com uma profissão durante o cumprimento da pena.

Inicialmente, essa prática serviu para executar tarefas que eram indesejáveis para a maioria e também para reduzir os custos com trabalhadores que normalmente seriam contratados para essas funções, transferindo-as para os encarcerados.

No século V, ocorreu a primeira alternativa à pena de morte: a Igreja optou por penalizar clérigos em falta com a reclusão em celas ou a internação em mosteiros. Assim, a privação de liberdade se estabeleceu como uma forma de punição, conhecida como prisão eclesiástica, cujo objetivo era levar o condenado à reflexão, meditação e arrependimento de suas transgressões.

A ideia de encarceramento como forma de penitência e introspecção deu origem ao termo "penitenciária". Essa foi uma significativa contribuição desse período histórico para a compreensão das penas.

Tanto o capitalismo quanto a igreja estão interligados ao desenvolvimento da prisão como uma forma de penitência. Historicamente, essa prática emergiu como uma imposição e era utilizada pela igreja para punir aqueles que desafiavam suas normas. A prisão serve como um meio de afastar o indivíduo de um determinado espaço por um período. "Essa restrição tanto temporal quanto espacial é combinada para assegurar o completo isolamento do condenado da sociedade. Por meio da prisão, o transgressor é excluído da comunidade, perdendo o direito de participar do tempo e do espaço da

sociedade em que estava inserido" (MESSUTI, 2003, p. 23-27).

Ao analisar Messuti (2003), pode-se concluir que a ideia de isolar indivíduos da sociedade é vista como uma estratégia para punição e reflexão. O objetivo é transformar a percepção do detento sobre a convivência social. A intenção final é provocar uma mudança construtiva no comportamento da pessoa encarcerada, fazendo-a perceber que suas ações a desqualificam para a vida em sociedade. Assim, é necessário um período de afastamento do convívio social para que a punição pelos atos antissociais possa ocorrer.

Caldeira (2009) observa que, nas civilizações antigas, como a Grécia, o Egito e Roma, existem registros de prisões com características semelhantes. Esses locais eram frequentemente sombrios e associados ao trabalho forçado. Em algumas dessas sociedades, a pena de morte e a tortura eram práticas comuns. As prisões serviam, principalmente, para aqueles que aguardavam julgamento ou para infratores de menor gravidade.

Nas civilizações antigas, a sentença para delitos consistia na detenção, e os lugares onde essas penas eram cumpridas variam, incluindo calabouços, ruínas, torres de castelos e masmorras. Esses ambientes eram descritos como insalubres, sem iluminação e com condições de higiene precárias.

O desenvolvimento dos códigos legislativos que temos hoje é resultado de uma combinação de influências históricas e culturais de outras sociedades. Muitos dos princípios ainda são baseados em normas antigas, e diversas práticas nas instituições prisionais permanecem inalteradas, como a exploração do trabalho dos detentos.

Além disso, algumas situações, como a tortura e os processos judiciais, ainda se assemelham aos métodos utilizados nos primeiros sistemas de encarceramento, caracterizados por ambientes sombrios, com grades e celas em condições precárias.

Ao ser afastado da convivência social, o indivíduo mantém direitos assegurados a todos os cidadãos pela Constituição Federal.

Indivíduos que estão em regime de prisão possuem alguns direitos humanos que derivam dos direitos humanos universais, incluindo: o direito à vida, a proibição de tortura ou maus-tratos, o acesso à saúde, o respeito à dignidade humana, a liberdade de religião e o reconhecimento da vida familiar, entre outros. Embora esses indivíduos percam temporariamente a liberdade, não devem ser privados dos outros direitos sem uma base legal adequada.

A legislação apresenta uma intrincada complexidade, abrangendo não apenas as penas privativas de liberdade e outras sanções penais, mas também as maneiras de sua execução, os objetivos a serem alcançados e o tipo de tratamento que deve ser assegurado ao indivíduo que está sob custódia. Além disso, existem instituições e entidades que monitoram essas questões, com o intuito de proteger os direitos fundamentais dos detentos.

As penas criminais são vistas como uma forma de "vingança", retribuindo ao indivíduo pelo ato ilícito que cometeu. Desde épocas anteriores a Cristo, existiam códigos e métodos para punir aqueles que não seguissem as normas de convivência social. Aqueles que prejudicaram ou lesaram os direitos alheios enfrentavam penalizações. Registros históricos revelam diversos casos de execuções, mutilações e torturas aplicadas a quem cometesse crimes que atentam contra o bem-estar do outro.

“A sanção penal tem propósitos retributivos (imposição de privação da liberdade), preventivos (com a intenção de evitar a prática de delitos) e ressocializadores (focando na reintegração social)” (TURRI, 2016).

Turri (2016) define a sanção penal como uma limitação ou “retirada de um bem jurídico, cujo objetivo é impor a retribuição punitiva ao infrator, facilitar sua reintegração na sociedade e evitar futuras infrações por meio da intimidação voltada à comunidade”. O

sistema jurídico brasileiro se baseia nessas e em outras abordagens de sanções.

O direito civil e o penal foram significativamente influenciados pela antiga sociedade romana. Segundo o autor romano Sêneca, a punição tinha diversos propósitos, incluindo a proteção do estado, a prevenção geral e a reabilitação dos infratores. Esses conceitos continuam presentes no direito contemporâneo, onde a pena é vista como uma forma de corrigir comportamentos delituosos.

Ao longo da história, diversos conceitos passaram por transformações, com alguns sendo diminuídos ou até eliminados. A categorização das infrações e crimes se desenvolveu ao longo do tempo, e com cada nova legislação, alguns delitos foram reclassificados como infrações, enquanto infrações tiveram o status elevado a crimes.

Novas categorias penais também surgem, exigindo sua inclusão nos códigos, que definem e tratam das penas correspondentes. No Brasil, a concepção da prisão como uma forma de pena, e não apenas como detenção temporária, foi estabelecida na Constituição de 1824, conforme o artigo 79, inciso IX.

As punições criminais estão estabelecidas em legislações, códigos e regulamentos que estão sempre sujeitos a alterações e revogações. Essas normas são constantemente atualizadas e não são fruto da imaginação; elas definem os espaços apropriados para cada perfil de preso, classificam os detentos e determinam prazos, métodos de remissão e progressão nas penas. Um exemplo desses códigos é:

A Lei de Execução Penal estabelece diretrizes que categorizam os prisioneiros com base em seus antecedentes e caráter (artigo 5º); impõe ao Estado a responsabilidade de fornecer apoio material, jurídico, educacional, social, religioso e de saúde aos detentos (artigo 10); e regula o trabalho dos condenados visando objetivos educacionais e produtivos (artigo 28) (ROCHA, 2015, p.133).

Ao antecipar a sentença final, a Lei de Execução Penal estabelece direitos que devem ser assegurados pelo Estado. Ela sustenta a ideia de que o local de cumprimento da pena não serve apenas para encarcerar e fazer o condenado refletir, mas também para transformá-lo em um novo ser humano.

Após o cumprimento da pena, o indivíduo deve retornar à sociedade como uma pessoa capaz de se integrar, considerando o trabalho como uma ferramenta educativa e produtiva.

A Execução Penal, conforme sugere seu nome, refere-se ao processo judicial destinado a assegurar a aplicação das "determinações de uma sentença ou decisão criminal, além de criar condições para a reintegração social adequada do condenado e do internado", de acordo com o que estabelece o artigo 1º da Lei n.º 7.210/84 (ROCHA et. al 2015, p. 132).

Além da prisão, há outras medidas punitivas que podem ser aplicadas em consequência de crimes. O código penal brasileiro prevê sanções restritivas a direitos.

Conforme o artigo 44 do atual código penal do Brasil, é possível e necessário substituir penas privativas de liberdade por penas restritivas de direitos em determinadas situações; especificamente quando a pena for inferior a quatro anos de reclusão e em casos de crimes realizados sem o uso de violência ou ameaça grave, incluindo também casos de delitos culposos (FERREIRA; ADAME, 2017, p. 115).

As sanções alternativas são descritas no artigo 43, que menciona: "pagamento em dinheiro; confisco de bens e valores; realização de serviços para a comunidade ou instituições públicas; suspensão temporária de direitos; restrição durante os finais de semana". Esse rol é exaustivo e não permite interpretação quanto a outras formas de cumprimento das penas. Assim, é necessário investigar sua verdadeira eficácia e considerar a implementação de novas opções de penas alternativas (FERREIRA; ADAME, 2017).

Embora sejam consideradas opções, essas soluções também não têm atingido os objetivos para os quais foram criadas, resultando em uma significativa insatisfação entre uma grande parte da população, já que

A pena alternativa é frequentemente considerada uma recompensa em comparação à pena convencional, quando deveria ser encarada como uma etapa do processo de responsabilização.

A imposição de pena alternativa apenas para a compensação de alimentos ou outros bens materiais, sem o necessário trabalho de reinterpretação do ato cometido, carece de significado e gera um conflito ético em relação à vítima. Esta se sente duplamente lesada, pois não há reparação de seu dano e não consegue perceber a atuação da Justiça ao apenas determinar o pagamento de uma cesta básica.

As análises sobre o propósito das penas apresentam perspectivas diversas. Para alguns, a pena possui um caráter retributivo, tendo como única finalidade punir aqueles que infringem a lei. Por outro lado, outros argumentam que sua função principal é a ressocialização do indivíduo.

Santos (2010) enfatiza em seu estudo que "a penalidade imposta ao infrator tem como objetivo prioritário a sua reinserção, buscando sua recuperação para que ele possa ser reintegrado à sociedade". No entanto, "a teoria contemporânea consolidou a ideia de que a proposta de ressocialização não surte o efeito desejado – e, embora uma parte das críticas considere que a reintegração do condenado seja possível, é inegável que precisamos transcender o tecnicismo para perceber que, em situações específicas, certas penas podem, de fato, violar gravemente as condições básicas de vida dos apenados".

Em relação às penalidades impostas ao infrator, é compreensível que a legislação e os conceitos jurídicos vigentes sustentem a ideia de que a lei não pode ter efeito retroativo, exceto quando favorecer o acusado. Além disso, "em nenhuma hipótese, o juiz da Execução Penal

poderá trocar as penas restritivas de direitos entre si, criando, assim, uma situação mais desfavorável para o condenado". Isso significa que ao réu ou ao condenado deve ser sempre aplicada a pena mais benéfica possível, pois, embora a sociedade reivindique a punição, o verdadeiro propósito é a reintegração social dos condenados.

A inversão da pena é uma possibilidade prevista em casos de não cumprimento das medidas restritivas estabelecidas. Isso se refere ao "dispositivo de regressão de regime, em função da chance de ocorrência de uma falta grave".

Assim, a pena restritiva pode ser alterada por outra que seja mais adequada. Segundo Estorilio (2012), essa troca da pena não pode ser feita arbitrariamente pelo juiz ou de maneira espontânea, mas deve ser solicitada. Além disso, é necessário que não comprometa os "elementos que o constituidor reconheceu como necessidades básicas do trabalhador e de sua família". Portanto, cabe ao juiz da execução penal efetuar a alteração da medida baseada em um de seus conteúdos.

A autora apresenta análises de pesquisas anteriores, abordando em sua obra os objetivos da pena. Ela menciona Baratta (2002), que elenca duas dimensões da punição: a) a pena atende à necessidade inconsciente de retribuição, que impede a prática de atos ilícitos; b) também atende à demanda por punição da sociedade, que, de forma inconsciente, se identifica com o infrator.

Ao analisar a evolução do sistema prisional, bem como das legislações e regulamentações relacionadas à segurança nacional, é fundamental discutir os estabelecimentos destinados ao cumprimento de penas e suas respectivas categorias.

Almeida e Sá (2012) mencionam a construção da primeira penitenciária brasileira em 1769: "a casa de correção do Rio de Janeiro, que posteriormente foi implementada em São Paulo e em outros estados". Segundo Ferreira e Adame (2019), "a primeira prisão no

Brasil foi erguida na província de São Paulo entre 1784 e 1788, com o objetivo exclusivo de abrigar os criminosos sob custódia enquanto aguardavam a execução de suas penas". Compreende-se que, diante das demandas sociais e da necessidade de conter ações prejudiciais aos bens jurídicos protegidos, o estado precisou assumir a responsabilidade de abordar esses atos. Ao longo da história e nas diversas culturas, as penalidades e os delitos variam consideravelmente, refletindo as particularidades de cada sociedade. Em alguns países, a pena de morte ainda é uma realidade, enquanto no Brasil essa prática foi abolida com o Código Penal de 1940.

A criação desses espaços não seguiu um planejamento ou conceito como o que observamos hoje. A intenção original era proporcionar celas separadas para cada detento, mas:

Em 1824, a constituição em vigor estabeleceu que os acusados deveriam ser agrupados conforme a natureza do crime e da pena, visando uma rápida adaptação dos detentos e facilitando o trabalho [...]. Assim, foram construídos os pavilhões, grandes espaços abertos que comportavam um número significativo de presos, originando a ideia de "coletividade da não coletividade" (ALMEIDA E SÁ, 2012, p. 2).

O governo está buscando soluções para os diversos desafios enfrentados pelas prisões no Brasil. Além da superlotação, há questões como maus-tratos, a insegurança para detentos e profissionais de segurança, além de celas reduzidas, muros em mau estado e sanitários em condições inadequadas.

A legislação estabelece três tipos de regimes prisionais: fechado, semiaberto e aberto. Um juiz de Direito do estado de Minas analisa essas modalidades de cumprimento de pena, começando pelo regime fechado, onde a pena é executada em uma instituição de segurança máxima ou média. Esse regime é aplicado a indivíduos condenados a penas

superiores a oito anos, independentemente de serem reincidentes.

Também é utilizado para reincidentes que receberem penas de reclusão e para não reincidentes condenados a penas inferiores a quatro anos, desde que as particularidades do caso justifiquem essa escolha.

No regime semiaberto, a execução da pena ocorre em "colônia agrícola, industrial ou em unidade semelhante". Assim, esse modelo de cumprimento é entendido como uma fase de transição para o condenado, que pode durar pouco ou médio tempo, até que seja transferido para o regime aberto.

As instituições de prisão semiaberta precisam contar com uma supervisão discreta, sem armamentos, permitindo que os detentos se movimentam com um certo grau de liberdade e tenham saídas regulares" (FARIA, 2017). Enquanto a liberdade condicional precisa ser respeitada.

Em um local de albergue ou em uma instituição apropriada. A Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 93, determina que "a Casa do Albergado é destinada à execução de pena privativa de liberdade em regime aberto e de pena restritiva aos fins de semana". Desta forma, caracteriza-se como uma detenção noturna, sem barreiras físicas ou materiais que impeçam a fuga, baseada na conscientização e na autorregulação do condenado (FARIA, 2017, p.132).

A legislação estabelece várias ações para garantir a eficácia dos institutos, no entanto, pesquisas indicam que os processos judiciais e o sistema de justiça são lentos e frequentemente ineficazes em muitos desses casos. Ao examinar o perfil dos presos no Brasil, fica evidente a urgente necessidade de investir de forma apropriada na educação.

Atualmente, "a maior parte dos detentos (146.481) é solteira; entre os encarcerados, 266.237 estão na faixa etária de 18 a 29 anos, o que equivale a quase 50% do total; além disso, o nível educacional é alarmantemente baixo,

com 231.429 presos que não completaram o Ensino Fundamental”.

As políticas públicas adotadas em nível nacional apresentam deficiências e permitem a proliferação de questões sociais que têm causado consideráveis danos à sociedade. A marginalização, a violação dos direitos fundamentais e a ausência de condições básicas para uma vida digna levam muitos indivíduos a se verem envolvidos em atividades criminosas. Embora isso não possa ser justificado, é compreensível a busca por alternativas e soluções imediatas diante da falta de opções.

Um outro aspecto a ser considerado é a ausência de interação familiar, além da carência de necessidades fisiológicas fundamentais, o que impacta tanto a saúde física quanto mental dos internos. Vários estudos indicam que a homossexualidade é uma prática comum nos presídios, que também carecem de condições mínimas de higiene, resultando em detentos ociosos que deveriam estar desempenhando atividades laborais, até mesmo para avançar em seus regimes de cumprimento de pena.

As penitenciárias estão sobrecarregadas, o que priva os detentos de sua dignidade. Em função da lotação excessiva, muitos são obrigados a dormir no chão das celas, e às vezes até no banheiro, perto de esgoto. Nos locais mais congestionados, onde não há espaço sequer para deitar, os presos frequentemente têm que dormir amarrados às barras das celas ou em redes (MACHADO; GUIMARÃES, 2014, p. 9).

A demanda por uma reforma política surge de forma hierárquica, evidenciando a necessidade de ações concretas além de meras declarações grandiosas.

É essencial garantir a aplicação efetiva das leis e dos direitos, já que a situação atual exhibe um alarmante número de pessoas encarceradas, colocando o Brasil na quarta posição global, com mais de 500 mil detentos.

O perfil desses prisioneiros aponta para uma sociedade que ignora as condições de vida de sua população mais carente e sem acesso à educação. Ademais, o país não oferece as mínimas condições em termos de saúde e segurança.

A trajetória dos direitos humanos não começou com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e sua origem não é definida, havendo várias interpretações sobre o assunto.

Esse fenômeno acontece porque as diversas sociedades desenvolvem uma ética compartilhada que reflete suas particularidades, e essa ética pode se traduzir em direitos. Dessa forma, os direitos humanos emergem de tradições religiosas e também do contexto cultural.

Os direitos humanos referem-se a prerrogativas vinculadas à condição humana, estabelecidas na busca por um tratamento digno, equitativo e pela proteção da vida, independentemente das circunstâncias.

Esses direitos são universais e não fazem distinção em relação ao gênero, etnia, orientação sexual ou outras características que as pessoas possam ter, sejam elas inatas ou adquiridas ao longo de suas vidas.

Primeiramente, os direitos humanos resultam de um rico contexto histórico. Embora haja divergências sobre quando essa história teve início, é viável traçar a evolução dos direitos humanos na cultura ocidental considerando dois enfoques: a história social, que destaca os eventos, batalhas, revoluções e movimentos sociais que contribuíram para a promoção dos direitos humanos, e a história conceitual, que analisa as correntes filosóficas, éticas, políticas e religiosas que moldaram e foram moldadas pelos eventos históricos (CASTILHO MARIA, 2004, p. 9).

É importante ressaltar que os direitos humanos não são uma conquista de sempre; eles se desenvolveram ao longo do tempo de maneira lenta e gradual. Muitas vezes, a vida humana era desvalorizada, com os interesses

políticos e econômicos das nações recebendo mais atenção.

Esse cenário é evidente nos eventos das Guerras Mundiais, onde a luta pelo poder e controle prevalecia, enquanto a vida e a dignidade dos indivíduos eram frequentemente ignoradas (WOLKMER, 2010, p. 287).

De acordo com Martins e Marta (2010, p.290), à medida que os direitos humanos começaram a ser destacados e a se disseminar entre os países, surgiram diversas reações contrárias.

De acordo com Piovesan (2010), os direitos humanos enfrentaram severas resistências em várias partes do globo, uma vez que promovem a ideia da igualdade entre todos os seres humanos. Essa perspectiva provocou debates, já que alguns defendiam a existência de distinções entre as pessoas, argumentando que nem todos teriam direito a um tratamento digno.

A Igreja foi responsável pelos primeiros discursos relacionados à atribuição de direitos humanos, afirmando que todos os indivíduos são iguais e, portanto, merecem respeito e dignidade, promovendo assim a justiça entre as pessoas.

Este conceito, sem dúvida, foi inovador e deve ser reconhecido; no entanto, a influência por si só dessa instituição não seria suficiente para estabelecer uma política que abrangesse todos no planeta. Assim, foram necessárias forças centralizadas, direcionadas para uma colaboração internacional, envolvendo todos os países com um objetivo comum: assegurar os direitos humanos (PINHEIRO, 2008, p.1).

Wolkmer e Lippstein (2017) destacam que a origem dos direitos humanos ocorreu na Europa, o que fez com que as características culturais desse continente estivessem ligadas a esses direitos. Em razão das diversas diferenças culturais, houve certa dificuldade para que outros países pudessem compreendê-los.

Com o passar dos anos, após análises específicas, os direitos foram adaptados de acordo com as crenças de cada cultura, tornando-se uma forma de proteção à vida. Isso culminou no avanço dos direitos fundamentais, que representam os esforços de cada nação para assegurar a implementação dos direitos humanos em sua legislação.

A evolução histórica dos direitos humanos se intensificou ao longo do tempo, buscando ressaltar que as guerras não têm maior valor do que a vida dos indivíduos envolvidos nos confrontos. Contudo, na contemporaneidade.

As primeiras evidências de reconhecimento de direitos que se assemelham aos atuais surgiram nas revoluções liberais do século XVIII. Esses movimentos, ao promover a igualdade e se opor ao Antigo Regime, deram origem a novos modelos de governo e sistemas políticos que foram adotados por muitos países nos séculos XIX e XX.

Uma análise inicial da Revolução Americana revela que a Bill of Rights, ou Declaração dos Direitos, protege determinados direitos dos cidadãos norte-americanos.

Entre esses direitos, estão inclusos o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade. Dessa forma, o governo é impedido de infringir qualquer um desses direitos sem o cumprimento de processos legais adequados e um julgamento justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho bibliográfico investigou a eficácia do sistema penitenciário brasileiro por meio da análise da legislação vigente, teorias, dados estatísticos acessíveis e investigações de campo.

As alterações no Código Penal foram consideradas, ressaltando que as penas têm uma longa história, com um enfoque punitivo que busca responsabilizar o infrator pelo ato ilícito contra a sociedade e o Estado, mantendo-se alinhado ao princípio *ne bis in idem*.

As sanções penais examinadas têm um objetivo preventivo, ou seja, visam inibir a ocorrência de novos crimes, e, assim, ao ser imposta a penalidade a um indivíduo, espera-se que este não reincida em práticas delituosas.

Atualmente, em nosso sistema jurídico, observamos a presença dos princípios da legalidade, culpabilidade, personalidade e individualização da pena. Estas diretrizes se refletem nas sanções, que incluem a privação de liberdade, restrições de direitos e multas, todas com o objetivo de combater a criminalidade e promover a ressocialização do infrator.

No entanto, os sistemas penitenciários frequentemente falham em oferecer condições adequadas para os encarcerados, que são mantidos em celas pequenas e superlotadas, com um ambiente úmido, falta de ventilação e higiene precária.

Essa situação não apenas propicia a propagação de doenças entre os detentos, mas também viola o princípio da dignidade da pessoa humana. Desse modo, o convívio se torna desumano, e as penalidades impostas não conseguem efetivamente reintegrar o indivíduo à sociedade.

Por outro lado, é possível observar o conceito de fragmentariedade, que só pode ser compreendido a partir da aceitação de que o Direito Penal deve se restringir a limitar as ações mais graves que afetam os bens jurídicos fundamentais para a convivência social.

Dessa forma, é crucial que haja um investimento maior em políticas públicas voltadas para a reeducação dos detentos. Em situações como essa, o Estado toma decisões prejudiciais, guiadas por interesses diversos, seguindo o princípio da proporcionalidade.

Ao ser inserido no sistema prisional, o condenado é obrigado a cumprir determinadas normas, possuindo direitos e responsabilidades. Quando tenta contornar essas regras, a instituição o penaliza. Em teoria, deveria haver a segregação de detentos de acordo com os crimes cometidos, mas, na prática, isso não ocorre. Muitas vezes, os presos entram em conflito entre si, e alguns enfrentam situações de abuso sexual ou até mesmo perdem a vida em rebeliões.

Em conclusão, é evidente a necessidade de implementar penas alternativas que promovam a ressocialização, ao invés de sanções que, ao restringir a liberdade do indivíduo, falham em reintegrá-lo adequadamente na sociedade. Isso, por sua vez, desconsidera os princípios fundamentais do Direito Penal. Segundo Foucault, é essencial vigiar e punir, mas a punição deve ser aplicada de forma adequada, não apenas para satisfazer a demanda social por justiça.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, F. M. **A EVOLUÇÃO HISTÓRICA, FILOSÓFICA E TEÓRICA DA PENA.** Revista da EMERJ, v. 12, nº 45, 2009. https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista45/Revista45_255.pdf. Acesso em: 01 Outubro 2024.

CARVALHO, FL. **A Prisão.** Publifolha. São Paulo, 2002.

CHIAVERINI, T. **ORIGEM DA PENA DE PRISÃO.** Tese de Dissertação em Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/8885/1/Tatiana%20Chiaverini.pdf>. Acesso em 08 Outubro 2024.

ESTORILIO, Rafael Martins. **A Substituição das penas restritivas de direito pelo juízo de execução penal.** Revista CEJ. Brasília. Ano XVI. Nº 58. P 15-25. Set/dez. 2012.

FARIA, R. M. **Regimes de cumprimento da pena privativa de liberdade no sistema penitenciário brasileiro.** 2017.

FERREIRA, Francieli Bravo; ADAIME, Alcione. **SOLUÇÕES? SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO.** Revista da Faculdade de Direito da Ajes. Juína/MT. Ano 8. nº 16. Jul/Dez 2019 p. 99-124.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. **A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.** Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional.** 11. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROCHA, L. S. et. al **AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO.** Revista Jurídica, Ano XV, n. 24, 2015, v1, Jan. – jun., Anápolis/GO, UniEVANGÉLICA.

SANTOS, Maria Alice. **A RESSOCIALIZAÇÃO DO PRESO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A SOCIEDADE.** Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI- BH. Belo Horizonte, vol. III, n. 1, jul. 2010. ISSN: 1984.

TURRI, A. L. **Sanção penal: história e evolução.** 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/48834/sancao-penal-historia-e-evolucao>. Acesso em: 29 Setembro 2024.

WOLKMER, Antônio Carlos; LIPPSTEIN, Daniela. **Por uma educação LatinoAmericana em direitos humanos: pensamento jurídico crítico contra-hegemônico.** R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 18, n. 1, p. 283-301, jan./abr. 2017.

LUSINETE SOUZA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil - no CEU CEMEI Novo Mundo.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO



RESUMO: Este artigo analisa o conceito e a prática da gestão escolar participativa, destacando sua importância no engajamento da comunidade no processo educativo. A gestão participativa busca envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar - pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local - no processo decisório e na definição de objetivos e estratégias educacionais. Ao promover uma cultura de colaboração, diálogo aberto e responsabilidade compartilhada, essa abordagem fortalece os laços entre a escola e a comunidade, enriquece o ambiente de aprendizagem e promove um ensino mais inclusivo e eficaz. Este artigo explora os princípios, benefícios e desafios da gestão escolar participativa, oferecendo insights valiosos para educadores, gestores escolares e demais interessados em promover uma educação mais participativa, democrática e centrada no aluno.

Palavras-chave: Gestão Escolar Participativa; Educação; Engajamento; Comunidade; colaboração; Diálogo Aberto.

INTRODUÇÃO

Na busca incessante por aprimorar os sistemas educacionais e promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos, a gestão escolar participativa surge como uma abordagem inovadora e essencial. Segundo Libâneo (2004), esse modelo de administração educacional vai além das estruturas tradicionais de hierarquia e centralização de poder, buscando envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e na definição de metas e estratégias educacionais. Desde pais e alunos até professores e funcionários, cada voz é valorizada e considerada fundamental para o sucesso da escola como um todo.

Nesta era de crescente conscientização sobre a importância da participação e colaboração na educação, a gestão escolar participativa se destaca como uma ferramenta poderosa para promover o engajamento da comunidade no processo educativo (PARO, 2006). Ao incentivar a inclusão de múltiplas perspectivas, experiências e habilidades, essa abordagem não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também enriquece significativamente o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais diversificado, dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos (FREITAS, 2012).

Exploraremos em maior profundidade os princípios, benefícios e desafios associados à gestão escolar participativa. Ao analisar casos de sucesso, pesquisas acadêmicas e experiências práticas, buscamos não apenas compreender o impacto dessa abordagem na qualidade da educação, mas também oferecer insights valiosos para educadores, gestores escolares e demais interessados em promover uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz (LÜCK, 2010).

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: ENGAJAMENTO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

A gestão escolar participativa é um modelo de administração educacional que busca envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e na definição de objetivos e estratégias para a instituição de ensino (LÜCK, 2010). Esse modelo vai além da tradicional hierarquia administrativa, dando voz e poder de influência aos pais, alunos, professores e funcionários.

Uma das características fundamentais da gestão escolar participativa é a promoção de uma cultura de diálogo e colaboração. Conforme apontado por Lück (2009), as decisões não são tomadas de forma unilateral pela direção da escola, mas sim através de um processo democrático que envolve a comunidade escolar como um todo. Esse processo pode incluir reuniões periódicas, assembleias, grupos de trabalho e outras formas de consulta e discussão (PARO, 2006).

Ao envolver os pais, alunos, professores e funcionários no processo decisório, a gestão escolar participativa promove um maior senso de pertencimento e comprometimento com a escola. Paro (2003) destaca que os pais se sentem mais envolvidos na educação de seus filhos, os alunos se sentem mais valorizados e ouvidos, os professores têm mais autonomia e reconhecimento, e os funcionários se sentem parte integrante da equipe educativa.

Além disso, a gestão escolar participativa contribui para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem (FREITAS, 2012). Quando todos os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de contribuir com suas ideias, experiências e sugestões, é possível identificar problemas, encontrar soluções inovadoras e implementar mudanças eficazes que atendam às necessidades específicas da escola e de seus alunos.

Outro benefício importante da gestão escolar participativa é o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade local (LIBÂNIO, 2004). Ao envolver os

moradores do entorno da escola no processo educativo, é possível aproveitar os recursos e conhecimentos disponíveis na comunidade, estabelecer parcerias e projetos colaborativos, e criar um ambiente de cooperação e apoio mútuo que beneficia a todos (LÜCK, 2010).

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da gestão escolar participativa não é uma tarefa fácil e requer um compromisso firme por parte de todos os envolvidos. É necessário superar resistências, preconceitos e barreiras culturais, além de promover uma cultura de respeito, confiança e abertura ao diálogo (GADOTTI, 2000).

A gestão escolar participativa valoriza a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e na definição de objetivos e estratégias para a instituição de ensino. Ao promover o diálogo, a colaboração e o engajamento, esse modelo contribui para o fortalecimento da escola como uma comunidade educativa democrática e inclusiva, capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos os seus alunos (LÜCK, 2009).

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A importância da gestão escolar participativa na educação contemporânea é incontestável. Esse modelo de administração educacional não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, colaborativo e eficaz (PARO, 2015).

Através da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local – na tomada de decisões e na definição de objetivos e estratégias educacionais, a gestão escolar participativa se mostra como uma abordagem relevante e necessária para enfrentar os desafios e demandas da educação do século XXI (FREIRE, 1996).

Um dos principais benefícios da gestão escolar participativa é o aumento do senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Quando os diferentes atores da comunidade escolar são convidados a participar ativamente do processo decisório, eles se sentem valorizados, respeitados e mais engajados com a escola e seu projeto educativo.

Os pais se tornam parceiros na educação de seus filhos, os alunos se sentem mais motivados e envolvidos em sua própria aprendizagem, os professores se tornam agentes de mudança e inovação, e os funcionários se sentem parte integrante da equipe escolar. Esse maior engajamento e comprometimento de todos os envolvidos contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e eficaz, onde o respeito mútuo, a colaboração e a cooperação são valores fundamentais (LÜCK, 2009).

Além disso, a gestão escolar participativa promove a democratização da educação ao ampliar o acesso à informação e ao poder de decisão. Ao envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar no processo de planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais, a gestão participativa garante que as decisões tomadas estejam alinhadas com as necessidades e interesses reais dos alunos e da comunidade (GADOTTI, 2000). Isso ajuda a evitar a centralização do poder nas mãos de uma única autoridade e a promover uma distribuição mais equitativa e transparente do poder e dos recursos educacionais (PARO, 2015).

Outro aspecto importante da gestão escolar participativa é a promoção da diversidade e da inclusão na escola. Ao valorizar e respeitar as diferentes perspectivas, experiências e habilidades dos membros da comunidade escolar, a gestão participativa contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde todos se sintam bem-vindos e valorizados. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais diversificado, onde a inclusão social e a

equidade educacional são desafios prementes (FREIRE, 1996).

Do ponto de vista pedagógico, a gestão escolar participativa também oferece uma série de benefícios. Ao envolver os professores no processo decisório, ela promove um maior senso de responsabilidade e autonomia profissional, incentivando a inovação e a experimentação pedagógica. Além disso, ao valorizar a participação dos alunos na vida escolar, ela promove uma cultura de aprendizagem ativa e colaborativa, onde os estudantes são incentivados a assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (LÜCK, 2009).

É importante ressaltar que a gestão escolar participativa não é um fim em si mesma, mas sim um meio para alcançar objetivos educacionais mais amplos, como a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da equidade e da inclusão, e o fortalecimento da democracia e da cidadania. Para que ela seja eficaz, é necessário um compromisso firme por parte de todos os envolvidos – diretores, professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade local – em promover uma cultura de diálogo, colaboração e respeito mútuo (PARO, 2015). A gestão escolar participativa requer tempo, esforço e dedicação, mas os benefícios que ela traz para a educação e para a sociedade como um todo fazem dela um investimento valioso e necessário para o futuro da nossa sociedade (GADOTTI, 2000).

FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

O fortalecimento da democracia é um dos aspectos mais significativos e impactantes da gestão escolar participativa na educação. Ao permitir que diferentes grupos tenham voz e participem ativamente das decisões da escola, esse modelo de gestão não apenas promove valores democráticos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade de opiniões, experiências e identidades (FREIRE, 1996).

A democracia é um dos pilares fundamentais de uma sociedade justa e inclusiva. Ela se baseia no princípio da igualdade de direitos e na participação ativa dos cidadãos no processo decisório. No contexto escolar, a gestão participativa é uma forma concreta de colocar esses princípios em prática, dando voz e poder de decisão aos diferentes segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local (PARO, 2015).

Ao permitir que os pais participem das decisões da escola, a gestão participativa reconhece o papel fundamental que eles desempenham na educação de seus filhos e na construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Os pais podem contribuir com suas perspectivas, experiências e preocupações, ajudando a garantir que as políticas e práticas da escola atendam às necessidades reais dos alunos e das famílias (LÜCK, 2009).

Da mesma forma, a participação dos alunos na gestão escolar é essencial para promover uma cultura de respeito mútuo, responsabilidade e autonomia. Ao envolver os alunos nas decisões que afetam suas vidas na escola.

O engajamento dos pais na educação é um componente essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. A gestão participativa na escola desempenha um papel crucial ao envolver ativamente os pais no processo educativo, aumentando assim o comprometimento deles com a escola e com o desenvolvimento de seus filhos (PARO, 2015). A relação entre a escola e os pais é uma parceria essencial para garantir o sucesso

educacional dos alunos. Quando os pais se envolvem ativamente na vida escolar de seus filhos, demonstram interesse e apoio, isso tem um impacto significativo no desempenho acadêmico, na motivação e no bem-estar geral dos estudantes (LÜCK, 2009).

A gestão participativa cria oportunidades formais e informais para os pais se envolverem na escola. Isso pode incluir reuniões de pais e mestres, eventos escolares, comitês consultivos, voluntariado em sala de aula e participação em decisões importantes sobre políticas e práticas escolares. Essas oportunidades permitem que os pais se sintam parte da comunidade escolar, tenham voz nas decisões que afetam seus filhos e se tornem parceiros ativos na educação (GADOTTI, 2000).

Ao envolver os pais no processo educativo, a gestão participativa reconhece e valoriza a expertise e o conhecimento que eles trazem para a mesa. Os pais conhecem melhor do que ninguém as necessidades, interesses e habilidades de seus filhos, e sua contribuição pode ajudar a informar e enriquecer as políticas e práticas da escola (PARO, 2015).

O engajamento dos pais na educação também tem benefícios significativos para os próprios pais. Estudos mostram que os pais que se envolvem ativamente na educação de seus filhos têm maior satisfação com a escola, maior confiança em seu papel como pais e maior envolvimento na vida escolar de seus filhos. Isso pode levar a relações familiares mais positivas, maior comunicação entre pais e filhos e maior apoio ao aprendizado em casa (LÜCK, 2009).

Além disso, o envolvimento dos pais na escola pode ter impactos positivos em toda a comunidade. Quando os pais estão engajados na vida escolar de seus filhos, isso cria um senso de comunidade mais forte e coeso, onde todos se sentem valorizados e respeitados. Isso pode levar a uma maior coesão social, redução da violência e do abandono escolar e melhoria geral do clima escolar (GADOTTI, 2000).

ENGAJAMENTO DOS PAIS

O engajamento dos pais na educação é um componente essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. A gestão participativa na escola desempenha um papel crucial ao envolver ativamente os pais no processo educativo, aumentando assim o comprometimento deles com a escola e com o desenvolvimento de seus filhos (PARO, 2015).

A relação entre a escola e os pais é uma parceria essencial para garantir o sucesso educacional dos alunos. Quando os pais se envolvem ativamente na vida escolar de seus filhos, demonstram interesse e apoio, isso tem um impacto significativo no desempenho acadêmico, na motivação e no bem-estar geral dos estudantes (LÜCK, 2009).

A gestão participativa cria oportunidades formais e informais para os pais se envolverem na escola. Isso pode incluir reuniões de pais e mestres, eventos escolares, comitês consultivos, voluntariado em sala de aula e participação em decisões importantes sobre políticas e práticas escolares. Essas oportunidades permitem que os pais se sintam parte da comunidade escolar, tenham voz nas decisões que afetam seus filhos e se tornem parceiros ativos na educação (GADOTTI, 2000).

Ao envolver os pais no processo educativo, a gestão participativa reconhece e valoriza a expertise e o conhecimento que eles trazem para a mesa. Os pais conhecem melhor do que ninguém as necessidades, interesses e habilidades de seus filhos, e sua contribuição pode ajudar a informar e enriquecer as políticas e práticas da escola (PARO, 2015).

O engajamento dos pais na educação também tem benefícios significativos para os próprios pais. Estudos mostram que os pais que se envolvem ativamente na educação de seus filhos têm maior satisfação com a escola, maior confiança em seu papel como pais e maior envolvimento na vida escolar de seus filhos. Isso pode levar a relações familiares mais positivas, maior comunicação entre pais

e filhos e maior apoio ao aprendizado em casa (LÜCK, 2009).

Além disso, o envolvimento dos pais na escola pode ter impactos positivos em toda a comunidade. Quando os pais estão engajados na vida escolar de seus filhos, isso cria um senso de comunidade mais forte e coeso, onde todos se sentem valorizados e respeitados. Isso pode levar a uma maior coesão social, redução da violência e do abandono escolar e melhoria geral do clima escolar (GADOTTI, 2000).

MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

A melhoria da qualidade do ensino é um objetivo central de qualquer instituição educacional, e a gestão participativa desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao promover a colaboração entre professores, alunos e pais, a gestão participativa permite identificar problemas e encontrar soluções de forma mais eficaz, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino (PARO, 2015).

A colaboração entre professores, alunos e pais é essencial para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem centrada no aluno e orientada para o sucesso. Quando todos os membros da comunidade escolar estão envolvidos no processo educativo, eles podem compartilhar suas perspectivas, experiências e ideias, identificar áreas de melhoria e trabalhar juntos para implementar mudanças positivas (LÜCK, 2009).

Os professores desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. Eles são os principais responsáveis por planejar e implementar o currículo, adaptar as práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos e avaliar seu progresso acadêmico. Quando os professores trabalham em colaboração uns com os outros, compartilhando recursos, melhores práticas e estratégias de ensino, eles podem oferecer uma educação mais rica e significativa para todos os alunos (GADOTTI, 2000).

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

O desenvolvimento de habilidades sociais é um aspecto crucial da educação que vai além do currículo acadêmico tradicional. A participação ativa dos alunos na gestão escolar pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento dessas habilidades, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades da vida adulta.

Participar ativamente da gestão escolar envolve uma série de atividades que exigem habilidades sociais essenciais, como liderança, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos. Por exemplo, os alunos podem fazer parte de conselhos estudantis, comitês de planejamento escolar ou grupos de projeto, onde têm a oportunidade de colaborar com colegas, expressar suas opiniões e tomar decisões coletivas.

O desenvolvimento de habilidades de liderança é uma das vantagens mais evidentes da participação dos alunos na gestão escolar. Ao assumirem papéis de liderança em atividades escolares, os alunos aprendem a motivar e inspirar os outros, a tomar decisões responsáveis e a representar os interesses de seus colegas. Essas experiências de liderança podem ser valiosas não apenas na escola, mas também em futuras carreiras e na vida em geral.

Participar da gestão escolar permite que os alunos desenvolvam habilidades de trabalho em equipe, aprendendo a colaborar com colegas de diferentes origens e perspectivas para alcançar objetivos comuns. Eles aprendem a valorizar as contribuições de cada membro da equipe, a resolver conflitos de forma construtiva e a compartilhar responsabilidades para o sucesso do grupo.

A comunicação eficaz é outra habilidade social essencial que os alunos podem desenvolver por meio da participação na gestão escolar. Eles aprendem a expressar suas ideias de forma clara e persuasiva, a ouvir ativamente os outros e a construir relações interpessoais positivas. Essas habilidades de

comunicação são essenciais para o sucesso em qualquer ambiente, seja acadêmico, profissional ou pessoal.

Por fim, participar da gestão escolar também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de resolução de conflitos. Em um ambiente democrático e participativo, é natural que surjam divergências de opinião e conflitos interpessoais. Ao enfrentar esses desafios, os alunos aprendem a negociar, a encontrar soluções de compromisso e a resolver conflitos de forma pacífica e construtiva.

A participação dos alunos na gestão escolar oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Ao assumirem papéis de liderança, trabalharem em equipe, comunicarem eficazmente e resolverem conflitos, os alunos se tornam mais preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo real. Portanto, é fundamental que as escolas incentivem e apoiem ativamente a participação dos alunos na gestão escolar como parte integrante de uma educação abrangente e holística.

Negociar, encontrar soluções de compromisso e resolver conflitos de forma pacífica e construtiva são habilidades fundamentais que podem ser desenvolvidas através da participação dos alunos na gestão escolar. Essa participação oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, preparando-os para os desafios e oportunidades da vida adulta. Assim, é fundamental que as escolas incentivem e apoiem ativamente a participação dos alunos na gestão escolar como parte de uma educação abrangente e holística (LÜCK, 2009; PARO, 2015).

COMO IMPLEMENTAR A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Implementar a gestão escolar participativa requer um compromisso firme com a criação de uma cultura de colaboração, transparência e diálogo aberto na comunidade escolar. Essa abordagem não apenas promove a participação de todos os membros da comunidade escolar, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade, aumentando o engajamento e o comprometimento com os objetivos educacionais (GADOTTI, 2000; LÜCK, 2009). A seguir, são apresentadas algumas estratégias eficazes para implementar a gestão escolar participativa:

Estabelecer canais de comunicação abertos e acessíveis: A comunicação transparente e eficaz é fundamental para o sucesso da gestão participativa. É importante criar canais formais e informais que permitam aos membros da comunidade escolar expressar suas opiniões, preocupações e sugestões de forma aberta e respeitosa. Isso pode incluir reuniões regulares, fóruns online, caixas de sugestões e outras formas de interação (PARO, 2015).

Promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar: A gestão participativa só é eficaz se todos se sentirem incentivados e capacitados a participar do processo decisório. Isso significa criar oportunidades para que pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local contribuam com suas ideias e experiências para a melhoria da escola (LÜCK, 2009).

Fomentar uma cultura de respeito e colaboração: É essencial promover uma cultura escolar baseada no respeito mútuo e na valorização da diversidade. Um ambiente onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, onde os conflitos são resolvidos de forma construtiva e as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizado é crucial (GADOTTI, 2000).

Incentivar a formação de parcerias e redes de apoio: A gestão participativa se beneficia da formação de parcerias com instituições educacionais, organizações da sociedade civil, empresas locais e membros da comunidade. Essas parcerias proporcionam recursos adicionais, experiências e conhecimentos que enriquecem o ambiente educacional (PARO, 2015).

Garantir a transparência e a prestação de contas: A transparência e a prestação de contas são fundamentais para construir a confiança da comunidade escolar na gestão participativa. Todas as decisões devem ser tomadas de forma transparente e baseada em critérios claros, com mecanismos adequados de prestação de contas (LÜCK, 2009).

Implementar a gestão escolar participativa exige um esforço conjunto e contínuo de todos os membros da comunidade escolar. Ao promover a participação ativa, respeitar a diversidade de opiniões e garantir a transparência e a prestação de contas, as escolas podem criar um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e eficaz, promovendo o sucesso e o bem-estar de todos os alunos (GADOTTI, 2000; PARO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação, a implementação da gestão escolar participativa surge como uma abordagem fundamental e promissora para promover a qualidade do ensino, o engajamento da comunidade escolar e o desenvolvimento integral dos alunos. Este artigo explorou diversas dimensões e benefícios da gestão participativa, embasados em teorias educacionais e práticas comprovadas.

Em primeiro lugar, a gestão escolar participativa fomenta uma cultura de colaboração e diálogo aberto, onde todos os membros da comunidade escolar - pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local - são incentivados e capacitados a participar ativamente do processo decisório. Essa abordagem democrática não apenas fortalece os laços entre a escola e a comunidade, mas também promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, essenciais para o sucesso educacional dos alunos (FREIRE, 2018; GADOTTI, 2001).

A gestão participativa contribui para a melhoria da qualidade do ensino ao promover a colaboração entre professores, alunos e pais na identificação de problemas e na busca de soluções inovadoras. Ao envolver todos os interessados no processo educativo, permite que as políticas e práticas da escola sejam mais alinhadas com as necessidades e interesses reais dos alunos, resultando em um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo (GADOTTI, 2001; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024).

Outro benefício importante da gestão escolar participativa é o desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas nos alunos. Ao participarem ativamente da gestão escolar, têm a oportunidade de desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos, fundamentais para o sucesso em suas vidas pessoais e profissionais (FREIRE, 2018).

Apesar dos muitos benefícios, a implementação bem-sucedida da gestão participativa requer um compromisso firme por parte de todos os envolvidos. É necessário superar resistências, preconceitos e barreiras culturais, promovendo uma cultura de respeito, confiança e abertura ao diálogo (GADOTTI, 2001).

Em suma, a gestão escolar participativa representa uma abordagem inovadora e eficaz para promover a qualidade do ensino, o engajamento da comunidade escolar e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao cultivar uma cultura de colaboração, respeito mútuo e responsabilidade compartilhada, essa abordagem democrática cria um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREITAS, L. C. de. **Gestão Escolar Democrática: Princípios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Educação & Sociedade, vol. 22, n. 74, p. 19-38, jan./abr. 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade do ensino**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gestão Escolar Participativa**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-escolar-participativa>. Acesso em: 10 maio 2024.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como prática participativa: a gestão democrática na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.
- SANTOS, C. M. D., FERRI, L. M. G., & MACEDO, M. E. C. M. D. **O planejamento participativo da escola como prática inovadora**. Cadernos de Educação. 2012. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i41.2098>

MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO

Graduada em Pedagogia Plena, Universidade Católica de Santos, 2004; Pós-Graduação Psicomotricidade aplicada à Educação, Universidade Monte Serrat, 2011; Local de trabalho Professora Rede Privada 2006- 2015; Professora do Estado de São Paulo, anos iniciais 2016 – 2023; Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, 2023, Cei Jardim Souza.

INTRODUÇÃO DA LEITURA NA VIDA INFANTIL



RESUMO: Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é o que este artigo vem propor. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. O presente estudo inicia com um breve histórico da literatura infantil, apresenta conceitos de linguagem e leitura, enfoca a importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o livro e finalmente esboça algumas estratégias para desenvolver o hábito de ler. O estudo realizado tem por objetivo, verificar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e como a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva neste processo. Assim, Bakhtin (1992) expressa sobre a literatura infantil abordando que por ser um instrumento motivador e desafiador e ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Esta pesquisa visa a enfatizar toda a importância que a literatura infantil possui, ou seja, que ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação necessária ao ato de ler. De acordo com as ideias acima, percebe-se a necessidade da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês. Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”.

Palavras-chave: Discurso; Metodologia; Leitura; Atrativos; Incentivo.

INTRODUÇÃO

A leitura Infantil não tem limites definidos, sua modalidade de expressão vai além do imaginário e por esta razão não é possível estabelecer as suas linhas de ação. Ela engloba histórias onde homens e animais se tornam personagens fantásticos e ainda apresenta mundos onde o real e o não real se confundem (ZILBERMAN, 1994).

Nos dias atuais, os livros de leitura infanto-juvenil muitas vezes, passam despercebidos aos alunos, a não ser alguns poucos clássicos da literatura que formam um quadro de leituras impostas aos alunos de ontem e hoje por professores que atuam na educação. Quando o assunto é literatura infanto-juvenil contemporânea, parece haver um vazio, uma baixa existência de registros junto aos educandos que pouco ou quase nada ouviram falar de novos escritores (SILVA, 1984).

Percebemos por parte das escolas uma incapacidade muito grande em desenvolver a riqueza e a importância da leitura para a formação humana, quando profissionais acreditam poder seriar de graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos. Toda vez que alguém se propõe a estudar a desenvoltura e o valor da literatura infanto-juvenil na educação se depara com este problema.

Os educadores não estão conseguindo compartilhar o valor da literatura com o educando. Ela é apresentada aos alunos como obrigação, palavra que não combina com a leitura prazerosa, força que se transforma em sinônimo de desgosto, repúdio e muitas vezes desprezo. a literatura aparece no cenário educativo ocupando, por vezes um plano inferior, principalmente no Ensino Fundamental, quando a mesma passa a ser suporte para a realização de outras atividades que por vezes se distanciam da verdadeira intenção de dar ao indivíduo o direito de ser crítico e criativo e descobrir o verdadeiro sentido da literatura. Os nossos educandos não estão aprendendo a valorizar a nossas literaturas contemporâneas não estão entrando em contato com a mesma (SILVA, 2002).

Analisando o quadro problemático que envolve a literatura e a leitura nas escolas, como a falta de hábito e de prazer que as crianças sentem em ler, estruturamos uma pesquisa embasada nas seguintes perguntas:

Como tornar prazerosa a literatura infanto-juvenil para as crianças?

Como devem proceder, professores e pais na introdução deste novo brinquedo que é o livro?

Objetivei com esse trabalho, semear nos corações e mentes dos educadores (pais e professores) novos horizontes para a literatura e introdução da mesma na vida dos pequeninos.

Quero contaminar as práticas pedagógicas em a sensibilidade e criatividade que é inerente à criação artística e humana, pretendemos organizar conceitos que permitam a formação de novas visões sobre a literatura o ato de ler e sua importância para a educação. Almejamos iluminar a importância da leitura no cenário escolar como uma fonte inesgotável de prazer e crescimento. Por fim buscarei apresentar uma proposta pedagógica que transforme os fundamentos deste trabalho em uma ação transformadora e progressista.

Esta pesquisa é extremamente importante para a construção de uma escola que desperte o prazer e o gosto pela leitura, mas ao mesmo tempo consiga humanizar e trabalhar as emoções de todos que dela se nutrem. Com a base de escritores de grande importância na formação dos educandos e o hábito de leitura precisa ser estimulado desde os primeiros anos de vida do indivíduo, e muito mais quando este passar a frequentar a escola espaço de descobertas literárias.

Uma vez que constatamos o grande significado que a literatura tem junto à educação, acreditamos que a nossa busca será valiosa e que através dela obteremos vastas informações sobre a evolução que a mesma sofreu e sofre em nossa sociedade. E, ainda, o quanto ela foi e é valiosa na formação do ser humano, seja quando explorada voluntariamente, ou seja, por uma necessidade de aprendizagem durante atividades desenvolvidas em uma entidade escolar. A nosso ver a leitura escolar deve despertar o prazer para a leitura e levar o indivíduo a amá-la, e não o contrário, tornando-o prisioneiro e limitado a conhecer apenas aquilo que seus educadores acreditam servir para a formação deles. Assim um trabalho que amplie os horizontes do professor com respeito à leitura. A Literatura é sempre bem-vinda e significativa para a melhoria na educação.

Processo histórico da literatura infantil - A origem

Literatura infantil tem sua origem ligada às transformações que a sociedade sofreu, e principalmente no período em que a classe dominante era a burguesia. Os textos produzidos na época para a infância tinham em seus conteúdos a ideologia e o desejo de preservação da mesma, uma vez que na época ela era predominante tudo girava em torno da visão e anseios da burguesia. A escola da época trabalhava com textos didáticos compostos de ideologia e intenções burguesas que não davam às crianças a oportunidade de conhecer uma leitura prazerosa e sim moralismo, submissão, regras, conselhos e proibições.

A criança não era uma faixa etária percebida com o tempo diferenciado, nem o mundo da criança como um espaço separado, após a Revolução Industrial e a dada importância a preservação da infância ela passa a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de novos objetos industrializados e culturais destinados a esse público, como brinquedos e livros:

Antes da constituição deste modelo de família burguesa, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava, a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

Nessa época, por força legal, a escola passa a ser obrigatória a todas as crianças vindas de todos os segmentos sociais, não mais somente da burguesia. Essa medida contribuiu para a retirada das fábricas de trabalhadores mirins que ajudavam com seu trabalho o sustento da família.

Para contribuir com a escola e a formação da criança, visto que a literatura infantil trabalha com o emprego da linguagem escrita, ocorre o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão dos livros.

Quando se pesquisa a história da literatura infantil percebe-se que o mundo europeu saiu na frente, a maioria dos livros traz esses autores como precursores da literatura infantil, foram eles que durante o século XIX mais contribuíram para a permanência desse importante estilo.

Na atualidade, os contos desses autores já foram por tantas vezes contados e recontados, escritos e reescritos que em muitos já foram modificados e apresentam-se muito diferentes de seu conteúdo original.

As influências de todo esse processo histórico refletiram no Brasil, onde na maioria das vezes tinham apenas o caráter pedagógico com traduções de títulos portugueses, que ficava prejudicada por seu vocabulário que muitas vezes não correspondiam ao "brasileiro".

Tem se como principal nome para a literatura genuinamente brasileira as histórias de Monteiro Lobato, ele proporciona além do aspecto instrutivo, o de nacionalismo, em suas obras dedicadas às crianças e jovens brasileiras.

O autor narra as aventuras do pessoal do sítio quando se instalam todos os personagens do mundo fantástico: da mitologia brasileira, a grega, os grandes da literatura universal, das orientais, sem esquecer os incríveis contos de fadas.

Lobato com certeza recriou as fábulas e quebrou com preocupação de escrever mais simplificado de forma a facilitar o entendimento da criança, em suas obras as palavras e construções complicadas o que mostra respeito e não desmerecimento com a criança.

Ele rompeu de certa forma com uma visão clássica de educação moralista, adotada como visto anteriormente nos preceitos europeus, a qual visava muito mais o respeito aos pais e religião do que a desenvolver a criatividade e imaginação, dar prazer a criança gostar de ler. Tornar-se então inegável a contribuição que Monteiro Lobato teve para com o universo literário infantil brasileiro.

A literatura infantil teve sua modificação a partir do aparecimento de muitos novos escritores e do número significativo de obras escritas para o público infantil. Os temas explorados pelos autores são vastos: cotidiano, família, escola, esporte, preconceitos, valores, brincadeiras. Muito mais na escola com o trabalho do professor que se cria o hábito de ler nos pequenos. Tarefa essa que deve ser pleiteada pelos pais que também começa a compreender o quanto a literatura é uma forma de enriquecimento.

O que é ler?

Segundo Isabel Solé, leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo satisfazer suas necessidades é o objetivo que o levou a ler, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade: Preencher momentos de lazer, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou uma instrução para realizar uma atividade, informar-se sobre um determinado fato ou confirmar um conhecimento prévio ampliando uma informação conhecida etc.

A leitura tem características e vantagens únicas que a diferenciam dos outros meios de informações audiovisuais, por sua capacidade de informação, por seu estímulo de imaginação, sua flexibilidade, e por sua potencialidade

de ser controlada pelo leitor. É possível que dois leitores com finalidades distintas retirem informações também distintas do mesmo texto, os textos também são diferentes e oferecem várias possibilidades e limitações para transmissão desse conhecimento.

A Leitura é o próprio ato de ver, na sua concretude ou representado por meio da escrita, do som, da arte, dos cheiros; a leitura é uma experiência cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa. Minha leitura é só minha incapaz de ser a do outro... a convergência total neste ponto inexistente, e é aí que se encontra o grande encanto da leitura, recheada de tantos outros, mas tão única para um só.

Ler significa não só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber. À medida que uns bons leitores descobrem o significado literal de uma passagem, ele se envolve em vários passos, isto é, fazer referência, vê implicações, julgar a validade qualidade, eficiência ou adequação das ideias, compara os pontos de vista dos autores diferentes, aplica as ideias adquiridas às novas situações, soluciona problemas e integra as ideias lidas com as experiências prévias.

A aprendizagem da leitura sempre se apresenta intencionalmente como algo mágico, senão enquanto processo da descoberta de um universo desconhecido. Silva (1987, p.42) destaca que ler é participar mais crítica e ativamente da comunicação humana e explicita algumas funções da leitura: leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda a própria vida do ser humano; leitura está intimamente ligada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; leitura é um dos principais instrumentos que permite aos ser humano situar-se com os outros, da discussão e da crítica para se poder chegar à práxis; a facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão; a

leitura possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolvimento a originalidade e autenticidade dos seres que aprende,

Foi firmado anteriormente que, ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão de horizontes inscritos por um determinado autor em uma determinada obra (SILVA,1987, p.43).

Como conclusão do que é ler, e exceção de informações muito determinadas (número de telefone, conta bancária, endereço) a leitura envolve a compreensão do texto escrito, o que hoje nos parece óbvio nem sempre foi claramente aceito em outras definições ao longo da história.

Na perspectiva interativa a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita e nessa compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor sua expectativa e conhecimentos prévios.

Para ler necessitamos da habilidade de decodificação e apontar no texto nosso objetivo, as ideias e experiências prévias, em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e interferências antes mencionadas.

Leitura na sala de aula

Podemos pensar que atualmente quando os sistemas educacionais estão acessíveis para todos os cidadãos não caberia falar em analfabetismo maciço, como poderiam ocorrer algumas décadas, mas atualmente no Brasil há cerca de 14 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, (segundo divulgou a pesquisa do jornal nacional edição dos dias 07/10/2009).

Sem considerar o número de analfabetos funcionais, pessoas que apesar de terem frequentado a escola e tendo "aprendido" a ler e escrever não são capazes de utilizar nas relações sociais, esse número salta para 33 milhões.

Desse modo, é possível assistir, com certa regularidade, a debates sobre os métodos dos quais se ensinam às crianças a lerem, a discussão da idade em que deve ser iniciada a instrução formal sobre os aspectos de uma leitura eficaz.

Segundo Isabel Solé, o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, enquanto à discussão centra-se nos métodos, assimila-se a aquisição e o ensino da leitura a aquisição e ensino do código, e se restringe àquilo que a leitura envolve e que supera as atividades de decodificação.

A leitura é a única atividade que constitui ao mesmo tempo disciplina de ensino, e instrumento para o manejo das outras fases do currículo. Primeiramente uma das maiores metas na educação básica era " aprender a ler", agora a ênfase é "ler para aprender" isso não significa que o primeiro lema não tenha espaço na escola atual, nas séries fundamentais a aprendizagem do código dentro do contexto significativo para a criança é de grande importância, mas posteriormente a leitura é utilizada como um instrumento de aquisição dos outros setores do programa de ensino.

Dentro da escola o ensino da leitura se torna cada vez mais difícil, aumenta o número de crianças que ao final de dois ou mais anos de ensino ainda não sabem ler, fora da escola o hábito da leitura decresce de forma notável.

Bamberg (1987, p.92,93) aponta que as condições necessárias ao desenvolvimento dos hábitos positivos de leitura incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis: o livro de bolso, a formação de biblioteca, a biblioteca da sala de aula e da escola, a biblioteca pública. Para induzir a

leitura, são necessários vários métodos e medidas especiais: leitura individualizada na sala de aula, leitura e discussão em grupo.

Trabalhar com literatura na escola é promover a aprendizagem que sirva para a constituição de sujeitos que simplesmente não pertencem a uma sociedade, porém a questiona e a transforma.

A leitura em sala de aula é em sua maioria concentrada nas sequências de as professoras ou aos alunos leem um determinado texto, e em seguida responder um questionamento referentes ou conteúdo de mesmo, ou a aspectos que abrangem sintaxe, morfologia, ortografia, vocabulário etc.

Identificou-se que se faz mais atividade de leitura em voz alta do que atividade de concentração, se o aluno lê corretamente, sabe ler, mas ser capaz de decodificar não significa ser capaz de entender.

Portanto, a leitura não pode estar voltada exclusivamente para o momento de instrumentalização, em que se tem como objetivo o domínio de código e a quantidade de leitura praticada, uma das questões fundamentais para o ensino nas séries iniciais é tratar do processo de interação leitura e construção de sentido.

Dominando a decifração do código escrito, a tarefa ainda está longe de ser terminada, podemos ter uma classe de alunos “alfabetizados”, mas que não atingimos pelas coisas escritas, não há uma interação entre o texto e o leitor.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos ou outros texto significados para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, eu rebelar-se contra ela propondo outra não previstas (LAJOLO, 1985, p.59)

Uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler, e naturalmente se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-lo coincidir com o do professor, entretanto todas as escolas contam com atividades de biblioteca ou leitura livre, em que é possível que o interesse do leitor tenha primazia sobre outros parâmetros.

Não se deve esquecer também que o interesse se cria, se sucinta e se educa e que em diversas ocasiões dependem do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura.

Neste ponto cabe ressaltar que uma sequência rotineira de leitura como a que descrevi anteriormente pode resultar pouco motivadora para as crianças, principalmente se ela se transformar em uma sequência única. Também convém ressaltar que uma leitura motivadora é aquela que nós mesmos realizamos: relendo, parando para saboreá-la, leitura íntima.

O livro pode ser considerado como precioso recurso de ensino, no entanto não é tão popular como o giz, o quadro negro, o lápis e o caderno, são grandes os números de livros editados com inúmeros títulos diferentes, que poderiam ser bem utilizados para a melhoria da qualidade do ensino.

Modalidades de texto infantil - Contos de fadas

Os contos de fadas consideradas narrativas maravilhosas já existiam na China durante o século IX d.C., nos primórdios seus contextos eram bizarros, com o passar dos séculos começaram a ser adaptados por europeus para distração dos nobres das cortes de Versalhes, e neste contexto histórico não havia uma preocupação com a formação da criança, pois esta era vista como um "adulto em miniatura".

Os contos exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade porque, através da assimilação dos conteúdos da estória, as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e saírem vitoriosas (o herói sempre vence no final). Isso ocorre porque, durante o desenrolar da trama, a criança se identifica com as personagens e "vive" o drama que ali é apresentado de uma forma geralmente simples, porém impactante.

A literatura infantil tem uma característica especial, porque os contos estão destinados a emocionar e agrandar o pequeno leitor, despertando nele vários tipos de sentimentos dentro de seu âmbito de interesses o conto de fadas, na literatura infantil, abre espaço para o raciocínio lógico, para o questionamento e a reflexão envolvendo o aguçar de sua inteligência, de sua sensibilidade artística e o sonho com o real, numa forma envolvente, onde a criança irá se adequando no convívio social, escolar e familiar, este gênero de literatura, ou seja, os contos de fadas são oportunidade à criança de encontrar significado para a vida sem perder a sua essência que é proporcionar prazer.

Fábulas

As fábulas são textos que remontam há séculos e que estão sempre sendo recuperados nos mais diferentes tipos de texto (verbal e não verbal), portanto permitem um trabalho interessante de intertextualidade e de interdiscursividade.

Além de serem narrativas curtas de fácil memorização, e repletas de simbologia, são textos que chegam até nós, trazendo as marcas de leituras, cabe ao leitor desvendar estas marcas impressas no discurso do outro, e perceber a atualização destes textos se dá através das marcas das culturas atuais, que vão sendo deixadas ao longo do texto e que só serão percebidas pelo leitor consciente.

Também são importantes para o enriquecimento da cultura geral do leitor que, a partir dessas leituras, tomará conhecimento e passará a compreender muitos ditados populares que estão contidos nesse tipo de narrativa. Assim, o leitor poderá ficar sabendo o significado de ditados como: "quem desdenha quer comprar", "mais vale um pássaro na mão do que dois voando" e, até mesmo, questionar os valores neles implícitos. É importante para um entendimento mais profundo dos provérbios perceber o contexto histórico em que se deu a produção do discurso. Que valores tinham as pessoas que viveram naquela época, quais as intenções do enunciador e confrontar essas ideias com as atuais.

A moral das fábulas é o aspecto mais polêmico, a fábula escolhida para se trabalhar com a criança deve reunir um mínimo de condições que não permitam confusões interpretativas naquilo que pretendem ensinar; conceito claro e objetivo; sobriedade narrativa. As fábulas foram destinadas a uma época e para um público infantil não constituído como o entendemos hoje. O livro era dedicado a uma criança que era filha de um rei, ao qual o autor queria levar a reflexões sérias. Desta forma, é aconselhável cuidadosa seleção das fábulas antes de as sujeitar às crianças.

Lendas

Nas primeiras idades do mundo, os seres humanos não escreviam, mas conservavam suas lembranças na tradição oral através dos tempos, e como diz o dito popular " quem conta um conto aumenta um ponto" criou-se a lenda.

Assim, esse tipo de texto constitui o resumo do assombro e do temor dos seres humanos diante do mundo, e uma explicação necessária das coisas da vida. A lenda é uma narrativa baseada na tradição oral e de caráter maravilhoso e fictício, cujo argumento é tirado da tradição de um dado lugar.

Sendo assim, ele relata os acontecimentos numa mistura entre referências históricas e do imaginário, a lenda tem caráter anônimo e geralmente está marcada por um profundo sentimento de fatalidade, tal sentimento é importante porque fixa a presença do destino.

O folclore brasileiro é rico em lendas e personagens transmitidos há várias gerações, essas histórias fascinam adultos e crianças. Considerando a riqueza de conhecimentos existentes no folclore brasileiro, o ideal é que o professor busque as mais diversas formas de trabalhar esse tema com seus alunos. No ambiente escolar o folclore brasileiro apresenta inúmeros elementos a serem apresentados e desenvolvidos com crianças.

Partindo desse pressuposto, ao trabalhar o folclore é necessário seguir certa hierarquia em relação às informações a serem passadas para os alunos. Inicialmente deve-se fazer com que as crianças compreendam o conceito de folclore, seguindo da identificação de diferentes manifestações culturais, respeitando e considerando a faixa etária escolar, conseqüentemente ampliando o seu vocabulário.

Considerando que as músicas, parlendas, jogos e brinquedos são elementos fundamentais do folclore infantil brasileiro e da memória cultural popular, é fundamental que sejam apresentadas até mesmo para garantir a preservação da cultura.

Trabalhar com jogos folclóricos favorecendo a entrada da criança na sociedade de forma lúdica, podendo ensinar modelos de comportamento, regras, rituais, fatores esses indispensáveis para o amadurecimento emocional.

Propor pesquisas sobre brincadeiras antigas, seguidas da realização dessas, dispensando o uso de brinquedos de alta tecnologia e valorizando o trabalho com o corpo da criança, proporcionando seu desenvolvimento. Trabalhar o respeito à cultura de cada aluno solicitando que a criança mencione algo que faz parte da cultura dela, entre outras.

Quadrinhos

Foi no formato de tira que estrearam as personagens de Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica no fim de 1959, em 1960 o artista criou o Cebolinha, três anos depois sua turma começou a crescer, apareceu o Cascão, o Horácio, o Chico Bento, o astronauta e o Fantasminha Penadinho.

O seu principal personagem, a Mônica, foi criado em 1965, uma menina poderosa, que se relaciona bem com os amigos, com certa agressividade e pouca paciência. Por levar uma vida pouco doméstica e submissa, rejeita o papel tradicional designado para as mulheres, chegando a criar discussões se poderia classificar a obra como um quadrinho feminista. Esses são alguns dos mais de cem personagens da galeria do autor.

A história em quadrinhos, por ser meio de comunicação em massa, provoca um grande fascínio nas crianças, em razão da aparência dos personagens, do poder da Mônica, pelos personagens terem tornando-se garotos propaganda e pelas crianças poderem entendê-las somente através da observação dos desenhos.

Assim vemos uma nova função da história em quadrinhos, afetando a educação do público infantil, em face da transmissão de ideologias, por trabalhar conceitos de vida e morte, alegria e tristeza, medo, insegurança, luta, agressividade, timidez, dentre outros tão importantes para quem se encontra em formação, ampliando assim os conhecimentos sobre o mundo, que a vida social exige.

Algumas características de alguns personagens de histórias em quadrinhos explicam o fascínio que este gênero literário exerce sobre as crianças. Um deles diz respeito à aparência física dos personagens.

Outra característica de alguns personagens que explica sua atração sobre o público infantil é a possibilidade que oferecem para uma identificação catártica. Por exemplo, "Mônica realiza o sonho de toda criança: ser reconhecida em seu poder" (Khéde, 1990; p. 86). Uma outra, ainda é a da reiteração televisiva. Coelho (1993) considera que o interesse pelos personagens da Turma da Mônica se duplica por serem todos garotos-propaganda. "Tornaram-se vendedoras de produtos porque tinham sucesso, e porque são vendedoras, aparecendo o tempo todo na TV, ensinam às crianças, o quanto são adoráveis".

A possibilidade de entender a história apoiando-se nos desenhos é sem dúvida, algo que vai ao encontro das características do pensamento infantil e explica, em boa medida, o interesse das crianças pelas histórias em quadrinhos. Segundo Mendes (1990/1)

A história em quadrinhos [...] é um meio de comunicação de massas, cujas histórias são narradas através de imagens desenhadas e textos inter-relacionados. Sua unidade básica é o quadrinho (ou vinheta), que quando se apresentam enlaçadas encadeadas, formam a estrutura sequencial do relato. Pode ser publicada em almanaques, periódicos e revistas. Além de informar e entreter, tem juntado a outros meios de comunicação de massa um papel na formação da criança. A história em quadrinhos é transmissora de ideologia e, portanto, afeta a educação de seu público leitor" (p.25).

Cabe notar que Coelho (1993) usou a palavra psicologia entre aspas, no sentido de uma personalidade que não pode ser caracterizada por traços simples. Salta aos olhos de quem leem as histórias da Mônica as características mais marcantes de seus personagens. Porém, ainda que os personagens tenham personalidades muito simples, as histórias da Turma da Mônica estão cheias de psicologia. Elas refletem a maneira como nós explicamos e prevemos o comportamento das pessoas cotidianamente. Dito de outra forma, as histórias da Turma da Mônica são construídas com base na psicologia do senso comum e por isso tornam-se compreensíveis e oferecem oportunidades para as crianças aprenderem, informalmente, sobre aspectos do mundo social, ao lerem histórias em quadrinhos, as crianças têm oportunidades de ampliar seus conhecimentos sobre emoções.

O PROFESSOR E A LEITURA

Como se verificou com a linha temporal traçada sobre a origem da literatura infantil feita anteriormente, coube à escola a alfabetização e, por consequência, o desenvolvimento do hábito da leitura.

Como a escola forma os leitores e/ou desenvolve neles o hábito da leitura?

Se procurasse uma receita, só seria encontrada nos livros de ficção. Não há receita pronta para o difícil objetivo da escola, tanto a escola quanto os pais desejam que a literatura seja uma forma de enriquecimento, por exigir consciência, atenção e participação dos leitores.

Se há o desejo, por que não há concretização?

Podem-se apontar muitos aspectos que servirão de justificativa para o fato, embora não se chegue a um deles principal.

Cunha (1989) afirma que a responsabilidade por alunos que leem pouco não é só da política educacional do Brasil e de uma distribuição injusta de renda. Há também os meios de comunicação, especialmente a televisão. A autora aponta como fato mais importante a relação que o adulto passa a ter com o livro e, que, em contrapartida, tem levado a criança e o jovem a negligenciar a leitura de livros e encontrar no universo professor ou até os pais, há consciência muito clara da própria relação desse adulto com o livro sobre a importância de ler, assim como a relação que ele (leitor) e eles (pais) têm com a televisão.

O hábito de assistir à televisão substitui cada vez mais outras formas de lazer e deixa como papel secundário a leitura. Para Cunha (1989, p.50), "essa suposição de que a criança não se interessa pelo livro é apenas reflexo do próprio desinteresse do adulto por tal objeto". A autora enfatiza que sua experiência tem demonstrado que a criança vê o livro como brinquedo, "alguma coisa de mágico e encantador" (1989, p.50), mas é a atitude do adulto que contribui para minar a ligação dela com o livro.

A ideia que a leitura vai fazer bem à criança ou ao jovem levados a obrigá-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola, assim é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É tortura sutil e sem marcas "observáveis a olho nu", de que não nos damos conta (CUNHA, 1989, p.51).

O ambiente escolar é responsável pela divulgação, pelos incentivos e pela ampliação do contato da criança com o mundo da leitura. Mesmo antes de saber ler, este contato é importantíssimo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, do conhecimento, da realidade e da distinção entre fantasia e realidade. O professor torna-se o mediador desse contato, sabe-se que o mundo maravilhoso da literatura é apresentado à

criança pelo professor muitas vezes e não pelos pais, como deveria ser primeiramente.

Dentre os professores, sem generalizações, há os que ainda consideram o ensino da gramática normativa como ponto central das aulas de Língua Portuguesa e há os que perceberam que a linguagem deve ser o ponto central e, dessa forma, já realizam um trabalho mais consistente na promoção da leitura, da formação social do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, portanto, mudar conceitos e práticas relacionadas à aula de leitura para que possa ser efetivado um aproveitamento maior e melhor dessas aulas de leitura, ou, em alguns casos, para que se possa chegar a elas. A insatisfação pelo sistema educacional em que o aluno está inserido é notória.

Decorre a frustração pela forma de ensino, a qual é contraditória, visto que o ambiente escolar agrada ao aluno. Na verdade, ele gosta do ambiente, dos amigos, dos professores (pelo menos em sua maioria), o que lhe desagrada é a maneira com que o professor conduz seu movimento. Os conteúdos fragmentados, ensino de gramática fora do contexto de uso, desmotivação do professor pelo ensino e tantos outros fatores contribuem para aulas monótonas, onde o aluno é apenas um receptor da informação em um espaço sem interação.

Lê-se como um aspecto a ser modificado, na prática pedagógica do professor, as aulas de leitura. A compreensão do que é leitura, dos níveis dos leitores, das preferências que os alunos têm para a leitura, as formas diferenciadas de promover a prática são aspectos que precisam ser discutidos, revistos e melhorados. A aula de leitura que se presencia em grande parte das escolas reporta à aula que o próprio professor tinha quando era aluno, ou seja, reprodução dos seus professores. Em grande parte, a prática de leitura se baseia na atividade de decodificação que, sozinha, em nada modifica a visão do mundo do aluno.

A concepção de leitura que fundamenta a pesquisa é encontrada em KLEIMAN (1989) (2000) e em KOCH (2006). Esta última esclarece que a concepção de leitura que a maioria dos professores possui é a de que a leitura é a atividade de captar as ideias dos autores, desconsiderando, entretanto, o leitor e sua vivência. O foco passa a ser no autor. Também concebe que o professor vê a leitura ou o foco desta no texto, e tem a leitura então como captar o sentido das palavras e estruturas do texto, afinal "tudo está dito no texto" (p.10).

A leitura, primeiramente, como sugere Geraldí (1984), deve servir para busca de informações, ou seja, para extrair do texto uma informação. O autor afirma que muitos textos não respondem à questão "para quê?" buscar informação e o estudante acaba constatando que ler o texto somente serve para responder às questões de interpretação, fazendo assim uma simulação da leitura. Na verdade, esta leitura deve ser realizada de duas formas: com roteiro elaborado anteriormente para responder ao que se estabeleceu e sem roteiro elaborado para saber o que o texto informa, propõe.

Um segundo aspecto é o da leitura realizada para estudo do texto, onde se deve especificar a ideia defendida, os argumentos e contra-argumentos e a coerência entre cada um e a ideia. O autor afirma que é muito comum esta leitura aparecer mais em outras disciplinas do que na disciplina de Língua Portuguesa.

Uma terceira postura é o da leitura como pretexto. O texto é usado para produção de outro texto, ou seja, serve para definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor.

Por último, Geraldí (1984) sugere a leitura-fruição do texto, cujo objetivo é o de recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das salas de aula de Língua Portuguesa: o ler por ler.

Como um exemplo de ler por ler, temos a leitura que fazemos muitas vezes por puro prazer: saborear um texto pelo prazer de descobrir o que ele pode proporcioná-los, ler uma revista não só pela informação, mas pela curiosidade revelada a cada página. Aprendemos, sim, com essas leituras e sem ao menos percebermos. Não há nenhuma cobrança de ninguém sobre o que lemos, por isso nada aprendemos?

O importante é que a leitura pode ou não ser agradável e cabe a cada um de nós a decisão de interrompê-la em determinada hora e momento, por pouco ou muito tempo. A leitura é indispensável para a aprendizagem independentemente do nível escolar em que se esteja: fundamental, médio, superior; ela é parte do aprender em tempo integral, afinal, estamos sendo bombardeado por textos o tempo todo. Lemos tudo o que nos circunda: placas de ônibus, de trânsito, bulas, receituários, rótulos, anúncios, entre outros. Dessa forma a leitura não pode recusar a experiência do aluno, portanto, os textos fornecidos para leitura devem interrelacionar-se com o ambiente social, mesmo quando a fantasia e a ficção fizerem parte da leitura, e não se distanciar dele. No dizer de Marcondes:

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e preferencialmente, saber encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, ainda, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta.

Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de uma incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas (MARCONDES, 2002, p.10).

O que se precisa evidenciar é o papel fundamental da aula de leitura: desenvolver intelectualmente o aluno e fazê-lo ler textos que circulam socialmente para que se torne capaz de entender a função de cada um, o dizer expresso claramente ou não, a manipulação do que está sendo dito, de como está sendo dito, de como e porque são produzidos também, por que não, passar o leitor a ser produtor. Para exemplificar, cita-se o exemplo da carta do leitor. A leitura atenta deste gênero jornalístico contribui para que se tenha criatividade sobre acontecimentos do seu entorno e muitas vezes o leitor passa a ser escritor quando opta por enviar sua indignação, apreciação a um veículo comunicativo.

As informações sobre leitura que se discorreram ao longo do capítulo permitem reafirmar a necessidade de mudanças nos conceitos de leitura que muitos professores têm e que praticam em sala de aula. Tornar-se essencial a melhoria na qualidade das aulas de leitura e na relação do aluno/leitura/professor. Cabe ao professor reconhecer a complexidade dessa relação e trabalhar para a melhoria dos objetivos a que se propõe com o leitor e o texto. É a relação com a leitura que permite ao aluno compreender o que lê e com isso compreender a si mesmo.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas Completas**, Edição Standard Brasileira. Trad: Jayme Salomão, Rio de Janeiro.

IMAGO Editora Ltda, V.IX. **Escritores Criativos e Devaneios**. IN: Gradiva de Jensen e outros trabalhos.

JANEIRO, LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARNY, J. **Sociologia das histórias aos quadrinhos**. Porto: Livraria Civilização. 1988.

PELLEGRINI, D. **Aulas que estão no gibi**. Nova escola, ano XV, nº.130, 2000, p.2-4.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989 Ática, 1990.

ZOTZ, Werner. **Livro que te quero livre**. Florianópolis: Letra Brasileira, 2005.

MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduação: Autismo, Universidade Metodista de São Paulo, 2011; Local de trabalho: Prefeitura de São Paulo, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 2012; EMEI Evaristo da Veiga, Professora de Educação Infantil, 2014, CEI Edna Rosely Alves.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Visuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A história da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos têm pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino; Arte Visual; Prática Pedagógica; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Segundo os documentos oficiais da Legislação Educacional Brasileira (RCNEI, 1998), compreende-se o Ensino das Artes como:

As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandem a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propõe não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, às suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir a construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Desse modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

CONHECENDO AS ARTES VISUAIS

A arte é dividida em quatro linguagens: belas-artes visuais, teatro, dança e música. Cada um tem sua importância na educação, mas a linguagem da enquete é a arte visual, segundo o dicionário escolar português, a palavra visual significa visão ou visão, portanto, arte visual está associada à linguagem visual.

Analisando a história da arte visual desde a pré-história, ela é dividida em várias partes, pinturas rupestres, esculturas e esculturas nas rochas, que mudavam de assunto de tempos em tempos de acordo com os acontecimentos e descobertas da época.

Em resumo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, podemos citar mais quatro eras importantes na história da arte além das artes visuais na pré-história, além das artes visuais na antiguidade, que caracterizam a época após a criação de escrita.

Emblemas, a velhice Média na religião, o Renascimento no valor do homem e a arte visual contemporânea baseada na simplicidade, no sentimentalismo romântico e no mundo exterior.

Segundo o site Brasil-Escola, a história da arte é muito extensa e complexa, pois acompanha todo o desenvolvimento do ser humano. A ideia das belas artes visuais no Pau-Brasil surgiu após a Segunda Guerra Mundial, para dar atenção às manifestações artísticas.

Mas no século XVIII já era possível encontrar as belas artes plásticas do artista Aleijadinho, na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais. Há algumas décadas, os cursos de artes eram conhecidos como educação artística, os alunos estudavam história da arte esboço e pintura, mas com o passar dos anos, os cursos de artes escolares foram evoluindo e existem escolas que lidam muito com artes visuais, por exemplo, artes plásticas.

Como esboços, pinturas, artesanato, esculturas, fotografias, uma das maneiras de conhecer as diferentes artes visuais é visitar os museus, feiras escolares ou exposições de artes que podem ser encontradas no mundo todo, das mais sofisticadas às mais simples, e completas, ou através de sites, livros, revistas e etc. Nas artes visuais possuem várias expressões e também significados, onde as crianças geralmente manifestam através de pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e esculturas.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influência da arte desde cedo, seja por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humano o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os

educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de

Levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

A ARTE NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados à Arte na Contemporaneidade Geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos” (IAVELBERG, 2003, p.43).

Avaliando e apreciando a arte, o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (BRASIL, 1998, p.21).

Desse modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive, ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados, prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para

a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo é essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas.

Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como um potencial humano é preciso é evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo.

Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente.

Enquanto desenham ou criam objetos, também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber (RCNEI, 1998):

Pintura: Com as crianças do jardim de infância a pintura é muito importante, usando pincéis, dedos, esponjas, etc. As crianças também começam a reconhecer as cores e a descobrir novas cores misturando vários tons para criar formas, tamanhos, símbolos e muito mais. Ela poderá usar toda a sua criatividade e expressar seus sentimentos.

Desenhos: É normal encontrar algumas linhas no primeiro desenho, algumas mais grossas, outras mais suaves, alguns pontos, alguns círculos para tentar, geralmente um em cima do outro. Em alguns anos ou mesmo em alguns meses, poderemos ver uma cena mais clara, a figura dos animais, a figura das pessoas, a figura das casas. A pintura acompanha o crescimento da criança, onde podemos encontrar os sentimentos e o seu modo de vida.

As crianças sempre pegam lápis, mas também podem usar tijolos ou carvão para desenhar nas ruas e paredes. Aprendem por imitação, vendo adultos ou irmãos escreverem ou desenharem, o que estimula o desejo de desenhar e a capacidade de coordenação.

Massa de modelar: Todas as crianças gostam de brincar com massa de modelar, os professores podem usar massa de modelar para desenvolver a coordenação motora fina. Modelos mais detalhados como bonecos, bichinhos, frutas, etc. A coordenação motora fina envolve os pequenos músculos dos dedos, mãos e pés. Usada quando movimentos finos e fluidos são necessários Toda a sua vida. Por isso essa linguagem das artes plásticas é importante na educação infantil, estimulando as mãos das crianças e melhorando a habilidade com o lápis.

Colagem: A linguagem da colagem estimula a criatividade das crianças, isolamento social independência e até mesmo modelagem promovendo o autoconhecimento e outras culturas (RCNEI, 1998):

Vários tipos de materiais podem ser aplicados nas atividades de colagem, como:

Folhas secas

Palito de fósforo

Serragem

Botões

Macarrão

Algodão

Cascas de ovo

Papéis de diferentes texturas (papel celofane, crepom, papel de seda camurça)

Sementes e grãos

Barbante e lã

Recortes de revistas e jornais.

Areia ou terra

Lantejoulas e glitter

Trabalhando com todos esses materiais, as crianças conseguem experimentar as diversas texturas e sensações. Além de fazer colagens, você pode trabalhar com esses materiais: cortar, rasgar, aparar, fazer bolinhas de crepe, quebrar botões ou contar fósforos (RCNEI, 1998):

Essas atividades ajudam a desenvolver a coordenação dedo-mão. Essas atividades podem ser realizadas dentro ou fora da sala de aula, e os professores podem levar os alunos para fora quando possível.

Recomenda-se que as crianças conheçam diferentes materiais para que possam desenvolver sua criatividade e decidir quais materiais usar para criar suas próprias obras de arte.

Utilizando materiais recicláveis: Trabalhar com materiais reciclados ensina as crianças a ter consciência do reaproveitamento, cuidar da natureza e diferenciar entre materiais recicláveis e não recicláveis.

Alguns dos itens mais comuns na lista de reciclagem são caixas de leite, latas de leite em pó, garrafas PET, latas de refrigerante, potes de sorvete, revistas velhas e jornais e caixas de papelão, onde você pode criar:

Garrafas PET - pinos de boliche, boneca e foguete

Potes de sorvetes- porta joia

Lata de leite em pó- cofrinho de moedas

Jornais ou revistas- porta retrato

Caixinhas de leite- jogo da memória

As crianças tendo acesso aos materiais recicláveis e percebendo as várias possibilidades de criar, elas desenvolvem os seus objetos, colocando dessa forma as suas imaginações na arte (RCNEI, 1998):

Releitura de obras: O objetivo da releitura de obras na educação infantil é estimular as crianças a observar as obras de arte de diversos artistas famosos, ajudar no desenvolvimento criativo de cada criança e, assim, demonstrar sua criatividade. Expresse opiniões, pensamentos, comentários e criações em suas criações artísticas. Romero Britto e Tarsila do Amaral são exemplos de artistas que os professores podem utilizar após explicar o que é reinterpretação de imagens, e deixar desenvolver suas próprias interpretações.

Recriando o ambiente escolar: É outra linguagem que estimula as crianças da educação infantil para as artes visuais, onde podem ser encontrados, cartazes com temas e datas comemorativas do país, estados e municípios, aniversariantes do mês, dias da semana, ajudante do dia, entre outros; mesmo sendo um adulto, geralmente o professor o artista que confeccionou a decoração da sala de aula, faz com que as crianças sintam-se bem com a decoração colorida e alegre da sala onde vão ficar durante o ano.

Autorretratos: Desenhar autorretratos com alunos do jardim de infância ajuda a construir identidade, eles são capazes de identificar diferenças físicas entre eles e seus pares e são capazes de encontrar suas próprias características.

O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu (RCNEI, 1998).

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola fosse a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo (www.colegiosaojudas.com.br > o-papel-do-professor, SÃO PAULO, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno. Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas (SÃO PAULO, 2019).

Dificuldades em visualizar as imagens no quadro,

Dificuldades em ter atenção,

Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros,

Não escutar quando é chamada pelo nome,

Criança muito imperativa.

Os professores também encontram alunos sem a necessidade da ajuda de um profissional específico, como podemos ver nos casos abaixo (RCNEI, 1998):

- Um aluno que está sempre sozinho por causa de sua timidez, esse aluno pode precisar apenas que o professor o coloque perto de um ou dois colegas desinibidos.

- Dado que os alunos são mais proficientes com a mão esquerda do que a maioria das pessoas com a mão direita, pode ser necessário ajudá-los a entender que não há problema em usar mais a mão esquerda e que serão capazes de realizar todas as atividades como outras crianças porque ao olhar o outro aluno, ele fica frustrado quando seus colegas são destros e ele canhoto.

- Em situações em que os alunos não gostam de ir ao parque por medo de se machucar, os professores precisam ensinar pacientemente os alunos a desenvolver confiança e coragem por meio do exemplo de seus colegas.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades. Abaixo podemos ver as diferentes maneiras de linguagens mais frequentes do professor para motivar as crianças, são elas (RCNEI, 1998):

- Linguagem Corporal: Imitar com gestos e postura é um exemplo para a criança perceber o que é o gesto, chama a atenção e estimula a memória, o pensamento de todos.

- Linguagem visual: figuras, desenhos, gravuras, pinturas, etc., que podem ser apresentados por meio de decoração de sala de aula, fantasias, bonecos, etc., essa linguagem permite que a criança exercite, entre outras coisas, ver e admirar.

- Linguagem falada: Um professor pode contar uma história e depois usar o tema para convidar seus alunos a fazer arte a partir da história que ele conta, desenvolvendo assim a imaginação dos alunos.

Com isso, o professor deve observar o comportamento de cada aluno antes da atividade finalizada, descobrir as dificuldades ou progressos de cada criança e conseguir trabalhar corretamente.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender. O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal (RCNEI, 1998):

É possível ensinar artes visuais em três linguagens sobre o corpo humano, como podemos observar abaixo:

- Linguagem corporal: gesticulando enquanto eles cantam a música apresentada pelo professor.

- Linguagem Visual: Escolha uma menina e um menino deitados em um lençol marrom e desenhe ao redor de seus corpos representando cada indivíduo, masculino e feminino. Portando diversos itens de higiene pessoal como escova de cabelo, escova de dente, pasta de dente, xampu, sabonete, cotonetes e outros. O professor pode colocar as coisas em uma caixa e deixar algumas crianças tentarem descobrir o que tem dentro sem ver, apenas através do tato.

- Linguagem oral: cantar uma música, Banho é Bom- Castelo-Rá-Tim-Bum, ou, Ombro, Cabeça, Pé e Joelho.

Crianças pequenas podem achar mais fácil encontrar seu corpo através da cabeça, depois o corpo e os membros, tornando este tópico muito divertido e agradável para as crianças (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos (FERREIRA, 2008).

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – (RCNEI, 1998).

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na aceção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da criança (BASTOS, 2005).

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho, que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se às novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiaticizada.

Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos às nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 05/06/2024.
- ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. **Fundação Telefônica**. SP, 26 de abril de 2019. Disponível em: www.fundacaotelefonica.org.br/ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola. (acesso em 05 de junho de 2024.)
- FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.
- GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil**. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.
- GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. Nova escola. [s.l.] 01 de dez. de 2009. Disponível em: www.novaescola.org.br/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas. (acesso em 05 de junho de 2024.)
- HISTÓRIA da arte. **Brasil escola**. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilecola.uol.com.br/cdn.ampproject.org/historia-da-arte. (acesso em 05 de junho de 2024.)
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2003.
- O PAPEL do professor. **Colégio São Judas**. SP. [2019?]. Disponível em: www.colégio-são-judas.com.br/o-papel-do-professor. (acesso em 05 de junho de 2024).
- _____. como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. **Educação Infantil aix**, [s.l: s.d]. Disponível em: <http://educação.infantil.aix.com.br/o-papel-do-professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele>. (acesso em 05 de junho de 2024)
- _____. saiba a importância. **Sistema Smartware**. [s.l: s.d]. Disponível em: [Http://sistema-smartcare.com.br/o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia](http://sistema-smartcare.com.br/o-papel-do-professor-na-educacao-infantil-saiba-a-importancia). (acesso em 05 de junho de 2024)

PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de outubro de 2017, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. Acesso em 05/06/2024.

PROJETO corpo humano educação infantil. **Escola educação**. [s.l.] 13 de mar. de 2016. Disponível em: www.escolaeducacao.com.br/projeto-corpo-humano-educacao-infantil. (acesso em 05 de junho de 2024)

QUEIROZ, Juliana. **Releitura de obras de arte na educação infantil**. MG, 08 de jun. de 2015. Disponível em: www.escolaterradosaber.com.br/releitura-de-obras-de-arte-na-educacao-infantil. (acesso em 05 de outubro de 2023.)

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

OLIVEIRA, Maria Izete. Educação Infantil: **Legislação e Prática Pedagógica**. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 05/06/2024.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56.

WEBER, Maria Luiza Terner. **A importância da arte na educação especial**. Núcleo do Conhecimento, 07 de janeiro de 2017. Disponível em: [Http://www-nucleo-conhecimento-com-br.cdn.ampproject.org/a-importancia-da-arte-na-educacao-especial](http://www-nucleo-conhecimento-com-br.cdn.ampproject.org/a-importancia-da-arte-na-educacao-especial). (acesso em 05 de junho de 2024).

MELISSA MARIA MARQUES

Graduada em História Unicid, 2008; Pós em Psicopedagogia, 2013; Prefeitura de São Paulo, professor de educação infantil e fundamental II, 2015, Emei Evaristo da Veiga.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE



RESUMO: No Brasil, a violência contra a criança e adolescente tem causado grande polêmica, tanto nos meios de comunicação e na luta pela criação de políticas públicas que venham punir e rever antigos conceitos que banalizam e tornam corriqueiras toda prática e violência contra crianças e adolescentes. A violência não é um fenômeno social típico da contemporaneidade, devido ao processo do contexto histórico que a criança e o adolescente enfrenta durante anos em diversas sociedades onde os castigos, disciplinas, humilhações estavam dentro das normalidades de correção dos pais, que aplicavam sem nenhuma ressalva porque a criança e o adolescente era uma propriedade da família. A Constituição Federal de 1988 trouxe um novo olhar para a questão social da violência contra crianças e adolescentes. O Assistente social foi o instrumento necessário para legalização desse direito junto aos órgãos competentes e políticas públicas eficientes lutam contra o enfrentamento, fazendo garantir esses direitos. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) norteou e tornou legal a legalização e cumprimento das leis que protegem crianças e adolescentes contra a violência em todos os níveis sociais.

Palavras-chave: Crianças; Adolescentes; Direitos; Violência; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A criança e o adolescente ao longo da história sempre foram de muitas formas de arbitrariedade, exploração, negligência, opressão, crueldade e violência. Desde tempos remotos a prática e abandono de crianças e adolescentes era um fator que permeia as sociedades, principalmente com a justificativa de que a pobreza, a miséria fazia com que camponeses que eram maioria na Idade Média abandonassem os seus filhos, sendo contado até nos contos da época justifica o abandono pela falta de condição de criarem, uma vez que lutavam pela sobrevivência.

Com a vinda do colonizador, o Brasil aprendeu a praticar diversas formas de violência, sendo que os nossos índios ainda não tinha o hábito de abandonarem os seus filhos., O governo imperial teve uma preocupação em criar formas de atendimento para as crianças de “má sorte”, criando a “Roda dos Expostos”, Com a ineficácia das rodas,o Brasil passou a contar com instituições como casas, institutos, asilos e colônias agrícolas de caráter público ou particular.

A violência praticada contra a criança e o adolescente é tida como correção necessária e não como reprodução da violência em A luta pelos direitos da criança e do adolescente ao longo do tempo deve se atentar ao contexto histórico, percebe se no abandono, maus tratos, expostos, ou outra denominação qualquer que vá dada às crianças e adolescentes a serem vítimas das mais cruéis formas de violência sofrida e pautada em forma de educar, através de castigos corporais por parte daqueles que deveriam protegê-los e ampará-los. Esses castigos se transformem em atitudes normais, aceita pela maioria das sociedades paternalistas. Durante a trajetória da luta por direitos entre os principais órgãos destacavam-se: a Fundação Nacional do Bem estar do menor (FUNABEM); Serviço de Assistência aos Menores (SAM) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Os órgãos acima citados pautavam suas atuações no decreto de nº 17.343/1927, denominado Código de Menores, cuja lei era destinada a proporcionar assistência e proteção específicas aos menores,

Durante os anos 80 surgem movimentos mais organizados na luta pela efetivação de direitos e une sociedade civil, instituições diversos movimentos sociais com suas representatividades As discussões que se seguiram, com o passar dos anos, sobre as mudanças no Código de Menores, foram contempladas na Carta Constitucional de 1988 (art. 227) que acabou culminando na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

Na contemporaneidade, a partir de diversas pesquisas elaboradas por vários especialistas e órgãos governamentais, conclui-se que a violência intrafamiliar não pode mais ser considerada como um fenômeno natural, os dados diversos fatores têm contribuído para classificarmos o contexto de violência intrafamiliar como principalmente uma influência sócio-histórica e cultural que vem aumentando e criando adeptos cada dia mais, não ficando apenas restrito a classe pobre sendo encontrada principalmente nos grandes centros e em diversas classes sociais.

Nesse sentido, a violência intrafamiliar pode ser compreendida como:

Todo ato violento cometido por algum membro da família, prejudica a integridade física ou psicológica, como também o bem-estar e a liberdade". Pois, é uma ação que pode ser cometida dentro ou fora da casa, por pessoas que tem função parental (BRASIL 2001, p. 15).

Ainda referindo-se às diversas modalidades de violência que podem ser encontradas e praticadas a OMS (2002) as classifica como de natureza, enquanto Azevedo, Guerra e Minayo as dividem como de "tipo", segue abaixo os significados:

Violência Física: É o uso da força física contra a criança e o adolescente, causando-lhes, desde leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, até a tentativa ou execução do homicídio (Minayo, 2002, p.103)

Violência Psicológica: "Tortura psicológica", ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhes grande sofrimento mental. (Azevedo e Guerra, 2007, p.41)

Violência sexual: A violência sexual ou exploração sexual "se configura como todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou

homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de terceiros" (GUERRA, 1998, p. 31).

Negligência: As negligências, última classificação que é importante mencionar, representa uma omissão em relação às obrigações da família e da sociedade de proverem as necessidades físicas e emocionais de uma criança. Expressam-se na falta de alimento, vestimenta, cuidados escolares e com a saúde, [...] Trata-se de um tipo de ação difícil de ser qualificada quando as famílias estão em situação de miséria (MINAYO, 2002, p.106).

Sendo assim, a violência intrafamiliar pode ser compreendida como um comportamento feito com intenção real de agredir, causando agressões físicas, psicológicas à outra pessoa, utilizando de poder de autonomia para com o vitimado.

Causas da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

Para saber as possíveis causas da ocorrência do abuso ou violência intrafamiliar contra as crianças e adolescentes é preciso investigar, primeiramente o início de tudo, descobrindo a história social, a realidade de vivência da criança e dos adolescentes em épocas diferentes e com as respectivas singularidades da cultura e criação.

Autores como Faleiros (2000), Guerra (1998) e Libório (2003) explicam que em várias épocas e países diferentes a violência era conceituada como castigo, vítimas de uma sociedade paternalista as crianças e adolescentes do período ficavam a mercê das ações de autoritarismo e sediada por uma postura educativa rígida. A falta de políticas sociais que defendem as crianças também contribuiu para a disseminação dessas situações de abuso, utilizando da autoridade

familiar para reprimir e violentar corporalmente como medida de punição a “erros” de conduta.

De acordo com Mause, (apud GUERRA, 1998), explica, através de seus estudos sobre a infância na sociedade, que era simplesmente deixado de lado essas questões relacionadas à violência contra a criança, pois para a época era puritana mente normal.

Osório (1999) no intuito de mostrar como o jovem é influenciado pela violência na idade contemporânea, argumenta que nesse processo de puberdade ou pré puberdade o jovem caracteriza com ideais recheados de confusões existenciais na descoberta do próprio eu e do que é certo ou errado sendo assim mais suscetível a impulsividade e crise de identidade muito comum na adolescência.

O autor então mostra o exemplo dos jovens contemporâneos abaixo:

O do caráter frio, racional, egocêntrico, não afetivo, voltado para o culto do transitório ou efêmero e para a busca obsessiva do “status” material, utilizando-se de fontes de prazer evasivos e alienantes, evitando fragilizar-se em relações afetivas que visem tão-somente privilegiar o convívio. A ética que o mundo moderno transmite aos jovens não é uma ética de reflexão alicerçada na responsabilidade e sim na ação inspirada no oportunismo, onde meios e fins estão confundidos e onde a violência encontra seu “habitat” ideal (OSÓRIO, 1999, p.530).

Estudos baseados em Áries (1981); Badinter (1998) entre outros pesquisadores as crianças vem sendo a muito tempos tratadas como pessoas invisíveis, inferiores, sem sentimento, em alguns momentos como um mero objeto numa sala de estar, não merecedores de atenção e amor, pessoas que a opinião delas não importa, ao longo da história vem sendo disseminado essa ação e ainda, por muitos pais, agem como se ela não tivesse valor algum.

Os estudos que são abordados a seguir buscam uma melhor compreensão do que foi dito pelos autores referidos, nesses estudos

são abordadas diferentes teorias para melhor explicar sob cunho teórico, auxiliando diversos profissionais no estudo e na pesquisa sobre a violência e suas singularidades tanto na adolescência quanto na infância.

Segundo Azevedo e Guerra (1997, p.43), foram divididos em modelo unidimensional ou de causalidade, linear ou multicausal e biológico, vejamos abaixo descrito cada um deles conforme abaixo:

Modelo unidimensional ou de causalidade- busca uma explicação para a violência contra as crianças e adolescentes no estudo das psicopatologias dos pais, porém este estudo não dá conta de explicar o que realmente venha a ser o fenômeno violência, e os estudiosos acabam por criar o modelo interativo ou multicausal.

Modelo multicausal - o modelo multicausal é fruto de pesquisas baseadas na Teoria Sistêmica, com contribuições de Bronfenbrenner (1979); Belsky (1980) e Ochotorena (1988), e tem por principais pressupostos forças ambientais, as características do agressor e as da criança ou adolescente atuam de maneira dinâmica e recíproca neste processo Conforme o modelo ecológico- ecossistêmico de Bronfenbrenner, a realidade familiar, a realidade social e econômica e a cultura estão organizadas como um todo articulado e como um sistema formado por distintos subsistemas, que se articulam entre si de forma dinâmica (AZEVEDO; GUERRA, 1997, p.43).

Para Belsky (1980), os maus tratos infantis são resultados da determinação de múltiplas forças atuantes na família, no indivíduo, na comunidade e na cultura em que o indivíduo e a família estão implicados.

Por fim, consigna-se que, com a referida abordagem, buscou-se melhor explicar as origens da violência intrafamiliar praticada contra crianças e adolescentes, para que assim haja uma melhor compreensão do assunto e resulta, conseqüentemente, em auxílio para a prática interventiva.

Violência sexual contra crianças e adolescentes

Na década de 1990, conforme informa Libório (2003) e o Guia Escolar (2004), a violência sexual contra crianças e adolescentes acabou sendo incluída na agenda pública da sociedade civil, devido ao fato de esta ser considerada uma questão relacionada com a luta nacional e internacional pelos direitos humanos.

Conforme afirma Leal: “A violência é um fenômeno antigo, produto de relações sociais construídas de forma desigual e, geralmente, materializada contra aquela pessoa que se encontra em alguma desvantagem física, emocional e social” (LEAL, 1999, p. 8).

Atualmente se constata que o abuso sexual contra crianças e adolescentes, não só acontece no mundo todo, mas, principalmente vêm aumentando consideravelmente em nível local, razão pela qual, os diversos segmentos sociais, se mobilizam, cada vez mais, procurando alternativas, para o enfrentamento da referida problemática.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência - ABRAPIA (2002), no intuito de prestar esclarecimentos sobre o assunto, aduz que a violência sexual pode ser praticada tanto pelo contato físico (estupro, carícias) ou sem contato físico (abuso sexual verbal, exibicionismo e voyeurismo).

Segundo a ABRAPIA (2002, p. 17): “O abuso sexual verbal pode ser caracterizado por conversas abertas sobre as atividades sexuais, cujo intuito é o de conseguir despertar o interesse sexual na criança e adolescente”.

Já o exibicionismo segundo ABRAPIA (2002, p. 22): “Consiste no ato de mostrar tanto os órgãos genitais ou também de se masturbar diante da criança e do adolescente, o que pode ocasionar uma experiência assustadora para estes indivíduos em formação”.

Por último, ainda segundo ABRAPIA (2002, p. 26):

O voyeurismo que se trata do ato de observar fixamente os órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam serem vistas, e com isso, obtiver satisfação sexual. A experiência, nesse caso, pode perturbar e assustar a criança e o adolescente. Porém quando ocorrem relações sexuais entre adultos, o voyeurismo pode ser uma prática sexual consentida (ABRAPIA, 2002, p. 26).

Os tipos de violências acima citadas são frequentemente praticados pelo agressor, que inicialmente estimula a criança ou adolescente a adentrar no seu mundo, ganhando, com isso a sua confiança, para na sequência passar para a fase do contato físico podendo este, ser ou não consentido pelos vitimados.

Mattos, citando Ferrari e Vecina traduz que:

[...] para manter o segredo, o adulto lança mão de diversas estratégias, como atribuir à criança a responsabilidade pelo abuso (³você me provocou) ou pelas consequências prejudiciais à família (decepcionar a mãe, provocar a separação da família), a ele (ser preso, ficar doente ou morrer) e a ela própria (sofrer agressões físicas ou ser morta por ele) caso revele o abuso. Essas estratégias, além do uso da força, coação e ameaças, reforçam na vítima o medo e o sentimento de culpa (MATTOS, apud FERRARI; VECINA, 2002, p.179-180).

Nesse contexto, abuso ou violência sexual contra crianças e adolescentes pode ser compreendida como:

Todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança e adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p.42).

E ainda, outro conceito é apresentado por Habigzang e Caminha,

Todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual. Estas práticas eróticas e sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes por violência física, ameaça ou indução de sua vontade. Pode variar desde atos que não exijam contato físico, mas que envolvam o corpo (HABIGZANG & CAMINHA, 2004, p. 25)

Não obstante, vale frisar que, com o advento da Lei nº 12.015/09, a qual acrescentou o art. 217-A no Código Penal, ocorreu uma tênue modificação no entendimento do tema discorrido, cuja redação dispõe que se considera estupro de vulnerável ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 anos, ou seja, violência sexual não é somente o ato de penetração em si, como muitos acreditam, e sim qualquer atividade sexual que envolve a pessoa adulta com adolescentes e crianças, independentemente destas últimas terem sido ou não ameaçadas, ou até mesmo terem consentido, o simples fato de a relação existir já caracteriza abuso sexual.

Por outro lado, vale ressaltar igualmente que, quando ocorre a violência sexual, se nota que além das ditas violências acima referido, há por parte da vítima uma maior vulnerabilidade a outros tipos de violências, aos quais se incluem distúrbios mentais e sexuais, prostituição, uso de drogas, depressões e até suicídios, além também da possibilidade da criança ou adolescente terem uma gravidez indesejada e adquirirem doenças sexualmente transmissíveis (DST) como o vírus HIV, adquirindo assim um caráter endêmico, ou seja, de saúde pública, ocasionando outro desafio a ser enfrentado pela sociedade.

Furniss afirma que:

A exploração sexual das crianças refere-se ao envolvimento de crianças e adolescentes dependentes, imaturos desenvolve mentalmente, em atividades sexuais que eles não compreendem totalmente, às quais são incapazes de dar um consentimento informado e que violam os tabus sociais dos papéis familiares; e que objetivam a gratificação das demandas e desejos sexuais da pessoa que comete o abuso. SCHECHTER; ROBERGE apud FURNISS, 1993, p. 12).

Diante disso, observa-se que a criança ou adolescente em si, são seres em pleno desenvolvimento, e como tais, não têm total discernimento do que é certo ou errado, sendo altamente manipuláveis, ou seja, mais suscetíveis ao convencimento do agressor, ficando, desta forma, mais expostas a esse tipo de violência.

De acordo com Baierl (2004), o abuso sexual infantil é um problema sério e complexo, envolvendo questões legais de proteção à criança e punição do agressor, como também de saúde física e mental da criança, tendo em vista as consequências psicológicas decorrentes da prática do abuso, as quais estão relacionadas com fatores como idade da vítima, duração do abuso e condições em que ocorre a violência, como também o grau de relacionamento com o abusador e ausência dos pais.

Dentro dessa sistemática, envolvendo as questões legais de proteção e punição do agressor, a ação poderá ser promovida em três estágios, quais sejam: prevenção primária (informar a população sobre o tema através dos meios de comunicação); prevenção secundária (ouvir a criança e acreditar nela) e prevenção terciária (denunciar o crime às autoridades competentes).

Pois, no Brasil existem leis criminais, nas quais a violência sexual, dentre outras, é tida como crime, porém a falta de notificação dos casos as autoridades competentes, dificultam a aplicação das mesmas.

Sendo assim, em conformidade com a legislação protecionista (art. 86 do ECA), o atendimento do menor em estado de vulnerabilidade deverá ser realizado por um conjunto articulado de ações, desenvolvidas por organizações governamentais ou não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, visando, com isso, garantir a política de proteção integral das crianças, adolescente e suas famílias.

Contudo, nota-se uma fragilidade imensa no cumprimento das políticas pública nas áreas sociais, o que por si acaba prejudicando o combate ao mal do abuso sexual.

Por todo o exposto, observa-se que a violência sexual é um problema que fez parte da sociedade desde os tempos remotos, contudo, foi só recentemente que a questão começou a ser enfrentada com a atenção necessária. Entretanto, vários obstáculos na amenização das causas e efeitos são encontrados pelos diversos agentes sociais engajados nessa luta, dentre eles, destaca-se falta de conscientização da população e políticas públicas mais eficazes.

A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

A prática e abandono de crianças e adolescentes sempre existiram nunca foi e está longe de ser um fenômeno moderno, tanto é que esse fato permeia diversas sociedades em diversas épocas. Na própria trajetória dessa busca de direitos temos fatos que comprovam esses acontecimentos em tempos antigos. As grandes massas humanas de camponeses durante a Idade Média não tinham alternativa a não ser abandonar os seus filhos por viverem em um estado de pobreza que lutavam apenas pela sobrevivência. No Brasil tivemos esse modelo implantado junto ao colonizador, uma vez que os nossos indígenas não tinham o hábito de abandonar os seus filhos.

De acordo com Pilotti e Rizzini (1995, p.36), a igreja, pioneira na função de acolhimento das crianças, recebia – as em asilos, sob forma de internamento e intervinha na miséria que era associada aos vícios de ordem moral, essa instituição atendia prioritariamente aos menores de 12 anos, tendo como esteio uma proposta pedagógica apoiada no trabalho de baixa qualificação. Segundo esses autores, a intervenção dos leigos na filantropia iniciou – se na metade do século XIX, porém intensificou-se nas primeiras décadas do século XX.

A luta pelos direitos das crianças e adolescentes

A luta pelos direitos da criança e do adolescente ao longo do tempo deve se atentar ao contexto histórico, percebe-se no abandono, maus tratos, expostos, ou outra denominação qualquer que vá dada às crianças e adolescentes a serem vítimas das mais cruéis formas de violência sofrida e pautada em forma de educar, através de castigos corporais por parte daqueles que deveriam protegê-los e ampará-los.

Esses castigos se transformem em atitudes normais, aceita pela maioria das sociedades como correção necessária, não como reprodução da violência em sociedades paternalistas autoritárias e repressoras. Sendo assim Guerra (1998) afirma, de acordo com Áries, que mesmo levando em conta a chamada tese de percepção crescente da natureza especial, que considera a infância como construção social, não levou a criação de um mundo melhor e mais justo para as crianças, muito pelo contrário, o desenvolvimento da infância acabou acompanhado de métodos educacionais mais rígidos no transcorrer do século XVII, onde os castigos contra as crianças se tornaram mais bárbaros.

A história da infância é muito estudada pelas mais diversas áreas de atuação e conhecimento – Ex. história e a psicologia. Seguindo esta premissa, Guerra (1998) cita os estudos de LLOYD MAUSE sobre o referido tema:

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos à história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (MAUSE apud ALBERTON, 2005, p.40).

Diante disso, ao analisar a história da infância, fica evidente a necessidade de construir novos paradigmas, superando assim os obstáculos negativos, em prol de uma sociedade que só agora começa a despertar, para o bem-estar da criança e do adolescente, respeitando, desta forma, seus direitos previstos em lei.

No que diz respeito à política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, alguns marcos históricos devem ser ressaltados. O primeiro deles a ser destacado é a abolição ocorrida no período escravista, que trouxe grandes mudanças econômicas no país, tanto a nível político, quanto social.

Por outro lado, igualmente, esse período trouxe consigo o aumento da miserabilidade, no qual as crianças e adolescentes, dentro desse contexto, acabam abandonadas e entregues à própria sorte, aumentando assim a criminalidade, cuja falta de oportunidade de uma sociedade que estava vivendo um novo processo chamado industrialização, lhes transformava, não raro, em delinquentes.

Azevedo e Guerra afirmam que:

A categoria infância pobre é a mais ampla de todas que compõem a 'infância em dificuldade', foi descoberta como problema social desde os fins do século XIX e início do século XX, com a abolição, proclamação da república e crescimento acelerado de duas grandes cidades: Rio de Janeiro e São Paulo (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p.234).

Outro marco importante tem-se com o período industrial, o qual, em que pese ter sido próspero aos proprietários de fábricas, provocou a migração de trabalhadores do meio rural para o urbano. Assim, com a oferta

de farta mão de obra trabalhista, trouxe conseqüentemente o pagamento de salários baixos e o aparecimento de cortiços, e mais tarde favelas, cujo local não apresentava o mínimo de saneamento básico, sem capacidade de ofertar qualquer subsídio para viver com dignidade. Ademais, ainda a população tinha que lidar com problemas outros relacionados às áreas culturais, sociais e econômicas. Diante desse cenário, a sociedade e, principalmente o Estado começaram a se preocupar em promover ações para ajudar os mais necessitados.

Diante desse contexto, foram criados órgãos específicos para o atendimento dos mais necessitados, em especial crianças. Os referidos órgãos tinham como principais funções ofertar trabalhos assistenciais, colocando a saúde como essencial para o bom desempenho e funcionamento desses. Entre os principais órgãos destacavam-se: a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem); Serviço de Assistência aos Menores (SAM) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Os órgãos acima citados pautavam suas atuações no decreto de nº 17.343/1927, denominado Código de Menores, cuja lei era destinada a proporcionar assistência e proteção específicas aos menores, ficando marcada na história pela busca de maior controle sobre a infância e juventude da época. Contudo, diante da necessidade de melhorias e atualizações na referida lei, em 1979, o governo militar efetuou algumas mudanças, as quais foram consideradas pouco significativas, mas acabaram contendo as revoltas contra o Estado, pois a principal ideia governista era mostrar crianças e adolescentes como pessoas tuteladas pelo estado.

Já no século XX, década de oitenta, surgiram movimentos mais organizados no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, possibilitando, desta forma, maiores articulações entre o poder público e a sociedade civil. Vale frisar, que grande parte disso, deve-se ao surgimento de entidades não governamentais de defesa dos direitos

das crianças e adolescentes. Campanhas de sucesso foram lançadas, no intuito de mudar a legislação e influenciar a sociedade a tomar partido nesta luta. São exemplos de campanhas neste período: criança constituinte e criança prioridade nacionais.

As discussões que se seguiram, com o passar dos anos, sobre as mudanças no Código de Menores, foram contempladas na Carta Constitucional de 1988 (art. 227) que acabou culminando na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Estatuto da criança e do adolescente

Promulgada em julho de 1990, o ECA- Fruto da mobilização da população e vários segmentos da sociedade, é uma Lei Federal que trata sobre os direitos da criança e adolescente em todo Brasil. A partir do estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de cor, raça, ou classe social passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/ 1990 é reconhecida não só no Brasil como internacionalmente como uma das mais elaboradas Leis, de proteção à criança e ao adolescente. Entretanto, mesmo com suas disciplinas revolucionárias, ainda existe por parte de muitos o desrespeito e o desconhecimento no cumprimento dessas Leis, as quais deveriam ser aplicadas na íntegra por todo cidadão e principalmente pelo poder público.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Referida lei conta com parceiros importantes, como a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Pois, conforme bem coloca HABIGZANG & CAMINHA:

A infância e a adolescência são etapas do ciclo vital nas quais o indivíduo desenvolve suas capacidades cognitivas, afetivas e físicas. Também se caracterizam como períodos importantes para a aprendizagem de habilidades sociais (HABIGZANG & CAMINHA, 2004, p.19).

De acordo com Del-Campo e Oliveira (2010), a Lei nº 8.069, de 13/07/1990, “o ECA segue a doutrina de proteção integral que se baseia no princípio do melhor interesse da criança”. Ou seja, é dever do Estado, da família e da sociedade garantir a proteção integral das pessoas em pleno desenvolvimento, cuja fase vai até os 18 anos de idade.

Nesse sentido, assim dispõe o ECA em seu art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (ECA,1990, p.19).

Assim, observa-se que o ECA incluiu a criança e adolescente como sendo sujeitos de direitos e deveres no plano jurídico. Além do mais, considerando que são pessoas em pleno desenvolvimento, estes devem ter proteção especial.

Nesse passo, expõe Amaral e Silva.

A lei 8.069 de 13 de outubro de 1990 criou muito mais que uma nova Justiça da Infância e da Juventude. Ela estabelece o Estado democrático de direito em esfera onde esteve ausente desde a formação histórica. Ela aboliu o arbítrio e o subjetivismo, consagrando o Direito e dignificando a Justiça (AMARAL; SILVA, 1995, p.53).

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente conseguiu regular uma questão muito antes debatida, a chamada prática do ato infracional, direitos humanos previstos em nível constitucional e convencional. Sendo assim, referida lei é um importante instrumento em mãos da sociedade e poder público para a transformação da realidade da infância e adolescência que historicamente sempre foram vítimas de exploração econômica e social.

Por fim, nota-se que a principal proposta do estatuto da criança e do adolescente é estabelecer determinadas mudanças que causem uma profunda transformação na sociedade, transformação esta que resulta em uma significativa melhoria no tratamento da criança e do adolescente, reconhecendo os mesmos como sujeitos de direitos.

Conselho Tutelar

Com as mudanças ocorridas na CF/1988, foi criado o Conselho Tutelar com a finalidade de fiscalizar as entidades de atendimento e defesa da criança e do adolescente, é órgão autônomo, colegiado, permanente, com participação de profissionais especializados e com equipe interdisciplinar. A sua principal função é fazer cumprir a Lei do ECA, atender crianças ameaçadas ou que tiverem seus direitos violados e aplicar medidas de proteção; atender e aconselhar pais ou responsável, levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tinha como infração Penal ou Criminal,

Acerca das características e finalidades do referido órgão, assim aduzem Ziliotto e Carvalho:

Ele é o espaço legítimo da comunidade: ela própria, através de seus representantes, vai atender a suas crianças, adolescentes e famílias, na defesa, orientação, encaminhamento das necessidades e demandas que apresentam. Tem funções advocatícias de defesa e garantia da atenção, de representação e encaminhamentos, junto a rede de serviços sociais públicos e privados, quando estes não cumprem o dever de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e suas famílias; de escuta das necessidades e demandas da comunidade e de orientação educativa (ZILIOOTTO; CARVALHO, 1993: V).

Infelizmente os Conselhos Tutelares enfrentam a problemática da falta de estrutura, com excesso de trabalho, péssimas instalações e ainda, com a falta de pessoal especializado e sem a presença de profissionais nas áreas fundamentais para o trato da criança e do adolescente e de seus direitos: Da área médica (psiquiatria) e da área judicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho, conforme sinalizado no seu Resumo em que considera o quadro de violência a que estão submetidos crianças e adolescentes no Brasil, nos faz refletir sobre a forma cruel e descomprometida em que algumas sociedades tratam as crianças e adolescentes.

A condição peculiar de desenvolvimento das crianças reconhecida pelo ECA e a condição de dupla vulnerabilidade a que se encontram grande parcela da população infantil deveriam implicar em maior mobilização do Estado e da Sociedade Civil no sentido de garantia de proteção principalmente contra a violação de seus direitos, estabelecidos no referido Estatuto. Apesar dos avanços na conquista de direitos, ainda é preciso mais avanços para proteger e amparar as crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade, até mesmo aquelas que não estão expostas á rua mais se encontram agredidas dentro do próprio seio familiar, geralmente as crianças e adolescentes vítimas de violência sexual são abusadas por pessoas próximas, onde impera grau de confiança.

Conclui-se que é preciso mais severidade no cumprimento das leis e que sejam mais rigorosas nos casos de estupro, espancamento, que além de humilhar ainda causam traumas pro resto da vida.

REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. **Alguns dados sobre violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes.** Disponível em: <http://www.abrapia.org.br/antigo/Dado/Gráficos/Viol%EAncia%20Dom%E9stica.htm>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- ALBERTON, Mariza Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis, humilham, machucam, torturam e matam.** Porto Alegre: AGE, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981, 279 p.
- SHVOONG. **Aspectos conceituais da violência contra crianças e adolescentes.** Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities/1730418-express%C3%B5es-da-viol%C3%A2ncia-sexual-contra/> Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- ASSIS, Simone Gonçalves et al. **Violência e representação social na adolescência.** Revista Pan-Americana de Salud Pública. 2004.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane (orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- _____. **Infância e Violência Doméstica: o castigo dos cacos quebrados.** Telecurso de Especialização, módulo 1. LACRI – Laboratório de Estudos da Criança. USP, São Paulo, 2001. 71 p.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 370 p.
- BAIERL, L. F. **Medo social: Da violência visível ao invisível da violência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BALLONE, G. J.; ORTOLANI, I. V. **Violência doméstica.** In PsiquWeb Internet. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/infantil/violome.htm>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- BELSKY, J. (1980). Maus-tratos: Uma integração ecológica. *American Psychologist*, 35 (4), pp. 320-335.
- BEZERRA, Rose Mary. **Qual é a origem de tanta violência?** Disponível em: <file:///A:/050017.htm> Acesso em: 20 de fev. de 2015.
- BOWLBY, J. **Apego: A natureza do vínculo** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRASIL. MDS. **Sistema Único da Assistência Social (SUAS).** 2008; Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas>. Acesso em 2 de julho de 2024.
- _____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- _____. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990: **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília.
- _____. **Lei Orgânica da Assistência Social,** 1993.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado Metodológico.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome 2009.
- _____. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, DF. 2004.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo.** Brasília: CFP, 2009. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- DAY, V. P.; TELLES, et al. (2003). **Violência doméstica e suas diferentes manifestações.** Revista Psiquiatria. v. 25. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 2 de julho de 2024.
- DESLANDE, Suely Ferreira. **Frágeis deuses: profissionais da emergência entre os danos da violência e a recriação da vida.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994, 195 p.
- DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cezar de. **Estatuto da Criança e Adolescente.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

- FALEIROS, E. (Org.). **O abuso sexual contra crianças e adolescentes: os (des)caminhos da denúncia**. Brasília: SEDH/PR, 2000.
- FERRARI, D. C. **Definição de abuso na infância e na adolescência**. In: FERRARI, D.C.; VECINA, T.C. (Org.). O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002, p. 81-94.
- FURNISS, Tilman. **Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integrados**. Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de Pais contra Filhos: a tragédia revisitada**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998, 262p.
- GUIA ESCOLAR. **Métodos de identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004
- HABIGZANG, L.F.; CAMINHA, R.M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro s. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 481 p.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- INSTITUTO Promundo. **Violência física contra crianças e adolescentes**. 2004. Disponível em: www.basesdeapoio.org.br.>Acesso em: 2 de julho de 2024.
- JUNIOR, Paulo José da Costa. **Curso de Direito Penal**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva. 2002.
- LEAL, Maria Lúcia Pinto. **A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe**. Relatório final. Brasil. Brasília: CECRIA.1999.
- LEAL, M. L. P; CÉSAR, M.A (org). **Indicadores de violência intra-exploração sexual comercial das crianças e adolescentes**. Brasília: CESE - MJ/SNDH/DCA -FCC-CECRIA. 1998.
- _____. **Globalização e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.
- LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
- _____. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador**.Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23574int.pdf>. Acesso em: Acesso em: 2 de jul. de 2024.
- MARQUES, Maria A. B. (Org.). **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- MATTOS, Gisela Oliveira.**Abuso sexual em crianças pequenas: peculiaridades e dilemas no diagnóstico e no tratamento**. In: FERRARI, Dalka;VECINA, Tereza.O fim do silêncio na violência familiar. Teoria e prática.São Paulo: Agora, 2002
- MILLER, L. **Dificuldade de estabelecer um espaço para pensar: a terapia de uma menina de sete anos**. In: RUSTIN, M. et al. (orgs). Estados psicóticos em crianças. Rio Janeiro: Imago, 2000.
- MINAYO. Maria Cecília de Souza et, al. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Petrópolis . Vozes. 2002.
- MIOTO. Regina Celia Tamasso. **Família e Serviço Social: contribuições para o debate**. Revista Serviço Social & sociedade. São Paulo. Cortez. N. 55.p.1997.
- NEUMANN, M. M. **Violência sexual: dominação e sexualidade**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- NUNES, Sônia Isabel de Sousa Coelho. **Indicadores de Maus-Tratos Infantis: Um Estudo Exploratório em Crianças do 1º Ciclo do Concelho de Olhão. Tese de Mestrado**. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro: 2009.
- OLIVEIRA. Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo Cultura Acadêmica. 2009.

OMS. **Constituição da Organização Mundial da Saúde de 22 de Julho de 1946**. Disponível em:

In: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMSOrganiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saudeomswho.html>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (Opas). **Violência y salud: resolución no XIX**. Washington, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

OSORIO, Luiz Carlos. **Agressividade e violência: o normal e o patológico**. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos. (Org.) Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

PAIS. Natália. **Jogos são importantes na educação formal dos alunos**. In: Zero Hora. (29/08/1991). Porto Alegre.

PADILHA, M. G. S. **Abuso sexual na infância e na adolescência: você pode descobrir o que está acontecendo**. In: BRANDÃO, M. Z. et al. Comportamento Humano. Santo André: ESETec, 2002

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERREIRA, Maria das Graças Carvalho & REIS, Jair Naves dos. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(2): mar- abr, 2004, p.456-464.

ROMEIRA, Valderez Maria, GUERRA Gisele Molina Sapia Almeida. (2010) **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: um caso de polícia**. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2020/2169>.

Acesso em: 2 de jul. de 2024.

SANTOS, B. R. dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil: uma análise de situação**. Editado por Rogério Araújo. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

SGROI, S. M. (1982). **Handbook of Clinical Intervention in Child Sexual Abuse**. Lexington, Lexington Book s. Disponível em: http://www.domalberto.edu.br/gradu/Producao_docente/CLAUDINE/Santa%20Catari%20na.pdf. Acesso em 2 de julho de 2024.

SHVOONG. **Aspectos conceituais da violência contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1730418-express%C3%B5es-da-viol%C3%A2nciasexual-contra/>> Acesso em: 2 de jul. de 2024.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço Social e violência estrutural: notas introdutórias**.

Serviço social & Realidade, Franca, v.15, 1998.

SOARES, Orlando. **Prevenção e repressão da criminalidade**. RJ, Ed. Biblioteca Jurídica Freitas Bastos, 1983.

SOUZA, Maria Luiza. **Serviço Social e Instituição: a questão da participação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WILLIAMS, L. C. A. **Abuso sexual infantil**. In: GUILHARDI, H. et al. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento. v. 10. Santo André: ESETec, 2002.

ZILIOOTTO, Maria C. CARVALHO, Maria do C. B. de. **Trabalhando Conselhos de Direitos. CADERNOS DA AÇÃO** n. 4. São Paulo: CBIA/IEE/PUC, 1993.

PAULO JEFERSON MARQUES

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Universidade Anhanguera - Uniderp, 2020; Pós Segurança Pública e Cidadania – Faculdade IBRA 2023.

A FRAGILIDADE DO RECONHECIMENTO DE PESSOAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO PROCESSUAL PENAL BRASILEIRO

RESUMO: A identificação de indivíduos no âmbito do direito penal brasileiro é um recurso utilizado para apontar possíveis culpados em um delito. No entanto, esse método é vulnerável, devido à influência da memória humana e de diversos fatores internos e externos, e também à necessidade de seguir corretamente os procedimentos legais. Este estudo visa discutir a identificação de pessoas, fazendo uma análise crítica do processo na investigação criminal, tanto sob o ponto de vista procedimental quanto psicológico. Além disso, serão apresentadas sugestões para melhorar o procedimento e minimizar os possíveis prejuízos. A abordagem utilizada incluiu pesquisa bibliográfica em obras jurídicas, além de análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça relacionadas ao tema em questão.

Palavras-chave: Identificação; Indivíduos; Brasil.

INTRODUÇÃO

O artigo científico em questão apresenta o resultado de uma pesquisa detalhada e minuciosa sobre o reconhecimento de indivíduos no sistema jurídico do Brasil, destacando sua vulnerabilidade como evidência judicial.

Para tanto, foram analisados sua evolução histórica, os posicionamentos da doutrina e a jurisprudência relacionada ao assunto.

Será abordada a questão que surge quando as normas estabelecidas no artigo 226 do Código de Processo Penal não são seguidas, bem como a importância de revisar a forma como a identificação de indivíduos é realizada no processo penal brasileiro.

Posteriormente, serão sugeridas mudanças na abordagem desse tipo de evidência. A evidência testemunhal é a forma mais comum de prova no sistema judicial penal do Brasil, embora sua confiabilidade seja reconhecida como limitada.

Um dos principais tipos de evidência é o reconhecimento de pessoas, que tem como objetivo identificar a autoria de um delito, feito pela testemunha, vítima ou corréu na presença de uma autoridade competente.

Esse processo tem sido identificado como um dos menos confiáveis no sistema legal do país, principalmente devido ao não cumprimento das normas estabelecidas pelo Código de Processo Penal, bem como pela capacidade limitada da memória humana, que desempenha um papel crucial na reconstrução dos eventos.

Estudos feitos pela Psicologia Cognitiva e do testemunho revelam que a memória pode ser afetada por falhas que distorcem as lembranças. Por esse motivo, é importante investigar o impacto das falsas memórias no processo de reconhecimento de indivíduos.

Neste estudo, analisamos a maneira como a identificação de indivíduos se encaixa na teoria geral da evidência, sua regulamentação jurídica e a interação entre o direito e a psicologia no que diz respeito ao impacto da memória nesse processo, visando destacar a importância de aprimorá-lo.

O objetivo deste estudo é promover uma análise crítica sobre a validade do reconhecimento de indivíduos na legislação brasileira, considerando a falta de formalidade com que é abordado, além de destacar os perigos decorrentes das memórias falsas.

A FRAGILIDADE DO RECONHECIMENTO DE PESSOAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO PROCESSUAL PENAL BRASILEIRO

Quando ocorre um crime, é por meio de uma investigação que se procura identificar os detalhes do ocorrido e responsáveis.

Dessa forma, considerando que para propor uma ação penal é necessário ter evidências de autoria, é inviável realizar uma investigação contra uma pessoa sem ao menos indícios mínimos de sua autoria.

Logo, a identificação de indivíduos desempenha um papel crucial no processo de reconhecimento, uma vez que se trata da maneira pela qual se diferencia uma pessoa, sendo assim, constitui uma evidência que busca confirmar a autoria de um delito.

Quando ocorre um crime, é dever do Estado investigar, resumidamente, quem cometeu o crime e as provas do delito.

Quanto à materialidade, é essencial evidenciar o propósito da identificação e como ela se relaciona com a identificação de indivíduos.

Segundo Guilherme de Souza Nucci, a identificação penal consiste na identificação através de características singulares, como a coleta de material genético e a impressão digital da pessoa (NUCCI, 2020, p.393).

É possível que haja falta de informação sobre a identidade e dados pessoais de determinada pessoa. Alguns indivíduos podem possuir informações incompletas ou até mesmo não ter registro de nascimento, optando por utilizar diferentes nomes e identificações. A ação penal se preocupa em identificar fisicamente o autor do crime, destacando a importância da identificação por meio de impressões digitais e fotografias, conforme determinado pela Lei 12.037/2009 (NUCCI, 2020, p.444).

Devido às possíveis situações embaraçosas que podem surgir durante o procedimento, de acordo com a abordagem de Paulo Rangel, a identificação criminal só deve ser autorizada para indivíduos que não possuem identificação civil.

Conforme apontado por Rangel (2015, p.169), a obrigatoriedade de se submeter à identificação criminal sempre representou um embaraço para os indivíduos.

Atualmente, de acordo com o que estabelece a Constituição, essa exigência somente será válida para aqueles que não possuem identificação civil, e mesmo nesses casos a autoridade responsável pela identificação criminal deve tomar medidas para impedir qualquer tipo de constrangimento ao investigado.

Conforme o enunciado sumular de número 568 do Supremo Tribunal Federal, era entendimento que a realização da identificação criminal não configurava como um ato ilegal de constrangimento, mesmo que o suspeito já tivesse sido identificado previamente de forma civil.

Claramente, o referido enunciado sumular não foi aceito pela Constituição Federal de 1988. Isso ocorre porque a Carta Magna, em seu Capítulo II – "Dos Direitos e Garantias Fundamentais", artigo 5º, parágrafo LVIII, determina que: "o indivíduo devidamente identificado não será obrigado a se submeter à identificação criminal, exceto nos casos estabelecidos por lei".

Conforme as disposições da Lei 12.037, de 1.º de outubro de 2009, modificada pela Lei 12.654/2012, a identificação será efetuada caso haja dúvidas concretas sobre a autenticidade e legalidade dos documentos fornecidos.

Além disso, será feita a identificação se houver indícios de fraude em registros criminais por parte do indivíduo. Essa lei possui eficácia limitada.

Artigo 3. Apesar da apresentação do documento de identificação, é possível realizar a identificação criminal nos seguintes casos:

I - se o documento contiver rasuras ou mostras de falsificação;

II - se o documento apresentado não for suficiente para identificar completamente o suspeito;

III - se o suspeito possuir documentos de identidade diferentes, com informações conflitantes entre si;

IV - se a identificação criminal for necessária para as investigações policiais, conforme determinado pela autoridade judicial competente, que poderá decidir de ofício ou mediante solicitação da autoridade policial, Ministério Público ou defesa;

V - se houver registros policiais indicando o uso de outros nomes ou diferentes informações;

VI - se o estado de conservação, o tempo decorrido desde a expedição do documento apresentado ou a localidade tornar impossível a identificação completa dos caracteres essenciais.

Portanto, não há mais uma lista de crimes que exige a obrigação da identificação criminal. A identificação dependerá da necessidade da investigação policial, independentemente do crime cometido (NUCCI, 2020, p.352).

A identificação é o método utilizado para buscar a comprovação da identidade de indivíduos ou objetos, em procedimento legal realizado diante da autoridade policial ou judicial.

Segundo a pesquisa realizada por Hélio Tornaghi, o ato de identificar pessoas e objetos "consiste em verificar e confirmar a identidade de alguém ou algo que lhe é apresentado, com base em algo que já foi previamente observado, ouvido, sentido ou conhecido" (TORNAGHI, 1991, p. 429).

As primeiras leis implementadas no Brasil foram as Ordenações Manuelinas. Estabelecidas de forma definitiva em 1521, tiveram como objetivo principal atualizar as regras presentes nas Ordenações Afonsinas.

Em 1603, as Ordenações Filipinas foram promulgadas e aplicadas no âmbito criminal até 1832. A partir desse ano, o Brasil passou a adotar o Código de Processo Criminal.

No entanto, o período mais significativo para esta pesquisa é o de 1941, uma vez que foi quando o atual Código de Processo Penal entrou em vigor, introduzindo nos artigos 226, 227 e 228, a figura do reconhecimento.

A comprovação surgiu a partir do depoimento de testemunhas e é um tipo de evidência autônoma, que se realizado em tribunal, de acordo com o princípio do contraditório e as diretrizes do Código de Processo Penal para sua condução, será capaz de fornecer elementos probatórios.

A identificação de indivíduos feita durante uma investigação não deve ser utilizada como fundamento para uma sentença judicial, uma vez que não ocorre de acordo com os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Do mesmo modo, ainda que a identificação seja feita durante a fase de investigação, o juiz não deve embasar sua decisão apenas na confirmação da vítima.

É fundamental que o juiz não condene alguém apenas com base na identificação feita pela vítima, a menos que essa identificação seja apoiada por um testemunho forte e confiável dado pelo próprio ofendido, que não seja influenciado por outras provas (NUCCI, 2020, p.898).

A validação é uma forma de evidência única, uma vez que não pode ser reproduzida de maneira igual. Qualquer nova validação será prejudicada, pois será influenciada pela primeira.

Além disso, é importante ressaltar que o registro de informações é crucial, já que a passagem do tempo influencia diretamente na verificação.

Por isso, é fundamental que seja feito com antecedência, seguindo o que determina a legislação e assegurando o direito de contraditório e ampla defesa.

A identificação de indivíduos no contexto jurídico é um procedimento oficial no qual a pessoa prejudicada, testemunha ou réu aponta uma outra pessoa.

Segundo a pesquisa realizada por Eduardo Espínola Filho, é necessário realizar o reconhecimento de indivíduos e objetos com extrema seriedade e precisão técnica, seguindo as diretrizes do Código de Processo Penal (ESPÍNOLA FILHO, 2000, p. 283).

O método para a identificação está descrito no art. 226 do Código de Processo Penal, cujo texto se encontra abaixo:

Artigo 226. Caso seja necessário realizar o reconhecimento de uma pessoa, o procedimento será o seguinte:

I - a pessoa responsável pelo reconhecimento será solicitada a descrever a pessoa a ser reconhecida;

II - a pessoa que se pretende reconhecer será posicionada, se possível, ao lado de outras que sejam parecidas com ela, para que a pessoa responsável pelo reconhecimento possa apontá-la;

III - se houver motivo para acreditar que a pessoa chamada para o reconhecimento não dirá a verdade por medo de intimidação ou outra influência, a autoridade garantirá que ela não veja a pessoa a ser reconhecida;

IV - será elaborado um documento detalhado do reconhecimento, assinado pela autoridade, pela pessoa responsável pelo reconhecimento e por duas testemunhas presentes. Parágrafo único. O descrito no terceiro item deste artigo não será aplicável durante a instrução criminal ou no julgamento em tribunal (BRASIL, 1941).

Conforme previsto no Código de Processo Penal, inicialmente a pessoa responsável pelo reconhecimento deve fornecer informações sobre a pessoa a ser reconhecida.

Guilherme de Souza Nucci ressalta a relevância desse procedimento, pois é essencial para que o magistrado possa avaliar se há uma certa convicção por parte do reconhecedor para realizar a identificação, com base em informações retiradas de sua memória.

A tomada dessa medida é fundamental para que o processo de recordação seja compreendido, ou seja, para que o juiz avalie se o testemunho possui consistência suficiente (mantenha a parte principal da imagem da pessoa que deseja identificar) para prosseguir.

Se alguém descreve uma pessoa alta e depois identifica um indivíduo baixo como o autor do crime, isso vai contra o raciocínio lógico. É a aplicação da lógica ao processo de identificação, que sempre está sujeito às limitações naturais da percepção humana.

O ponto II trata da etapa de confronto. Assim, é fundamental que haja a presença de indivíduos semelhantes para que seja possível realizar a comparação com a pessoa a ser identificada.

Compreendemos que não é suficiente qualquer consonância, mas sim um conjunto de informações parecidas. Caso não exista alguma semelhança entre os indivíduos ou objetos a serem identificados, a identificação será inválida, por falta de requisito formal. Em diferentes termos, é necessário comparar pessoas do mesmo gênero, raça, altura e idade (BADARÓ, 2015, p. 471).

Conforme a interpretação de Norberto Avena (2019, p. 1025), apesar de a expressão "se possível" ser utilizada no inciso II, a maioria dos estudiosos do assunto argumenta que isso não significa que o acusado deva ser apresentado sozinho para identificação.

Para esses autores, o termo se refere às características semelhantes dos indivíduos que serão colocados ao lado do acusado para a realização do procedimento. Além disso, o legislador, ao mencionar "outras", exigia no mínimo a presença de mais duas pessoas.

Conforme Aury Lopes Jr (2020, p. 772-773), a fim de conferir maior legitimidade ao ato de reconhecimento, recomenda-se que haja no mínimo cinco pessoas presentes.

Conforme mencionado por Paulo Rangel (2015, p. 630), a restrição contida no parágrafo único do artigo 226 do Código de Processo Penal, que proíbe a prática estabelecida no inciso III durante a fase de instrução, carece de justificativa plausível, e também prejudica a devida apreciação do caso.

Este estudo apoia a implementação da prescrição legal, pois é perceptível a intenção do legislador em proibir que o acusado não saiba quem o identificou, para que ele possa garantir seu direito à ampla defesa. Quando o acusado descobre quem o identificou, ele pode alegar a existência de eventos externos ao processo que possam invalidar o procedimento.

Dessa forma, considerando que o Código de Processo Penal exclui o inciso III em audiência, o gesto do juiz de solicitar à vítima que identifique o réu que está isolado e algemado não se caracteriza como reconhecimento, visto que não segue o protocolo e é uma ação influenciada (LOPES JR, 2020, p.771).

Por fim, o inciso IV estabelece que um relatório detalhado deve ser elaborado, registrando todos os acontecimentos durante o processo de reconhecimento, e deve ser assinado pela autoridade, pelo reconhecedor e por duas testemunhas.

É relevante destacar que há consenso na jurisprudência dos tribunais de que a falta de cumprimento das diretrizes estabelecidas no artigo 226 do Código de Processo Penal, por se tratarem apenas de recomendações, não acarreta, automaticamente, em nulidade do ato.

Essas precauções, distantes de serem apenas formalidades sem importância, são essenciais para a credibilidade da prova apresentada, influenciando diretamente na eficácia da decisão judicial e na confiabilidade do sistema judiciário de uma nação (LOPES JR, 2020, p. 773).

Neste estudo, apoia-se a ideia da doutrina mencionada anteriormente, uma vez que no âmbito do direito processual penal, a formalidade é assegurada, não sendo permitido dar margem para informalidades no judiciário.

Além disso, conforme será abordado no artigo, a identificação de indivíduos apresenta vulnerabilidades devido à possibilidade de erros de memória, sendo essencial seguir rigorosamente os procedimentos para garantir sua credibilidade como meio de evidência.

De maneira geral, a identificação fotográfica é amplamente utilizada, mesmo sem estar prevista na lei. Este método funciona como uma alternativa de identificação, sendo feito diretamente a partir da foto do suspeito, sendo um procedimento único e irreversível.

A identificação por meio de fotos é apenas um sinal fraco de evidência, não constituindo uma comprovação concreta. Portanto, não deve ser usado isoladamente como base para uma possível condenação.

De acordo com Oliveira (2020, p.547), a validade do reconhecimento fotográfico não pode ser equiparada ao reconhecimento presencial, devido às evidentes dificuldades de correspondência entre uma imagem (fotografia) e uma pessoa real.

Portanto, é recomendável utilizar esse tipo de procedimento apenas em circunstâncias excepcionais, quando puder complementar às demais evidências apresentadas.

Segundo Guilherme de Souza Nucci, caso a identificação de indivíduos através de fotografias seja indispensável, é preciso que o magistrado siga as diretrizes previstas nos incisos I, II e IV do artigo 226 do Código de Processo Penal. Contudo, esse método não deve ser considerado como a única forma de reconhecimento (NUCCI, 2020, p. 835).

Conforme o entendimento de Aury Lopes Jr., a identificação por meio de fotografia só deve ser empregada como uma etapa preliminar do reconhecimento pessoal, conforme previsto no artigo 226, inciso I, do Código de Processo Penal, jamais como um substituto desse procedimento ou como uma prova sem identificação (LOPES JR, 2020, p. 614).

Resumidamente, a identificação por imagem é uma forma de comprovação incomum, uma vez que não está prevista na lei.

Portanto, deve seguir o mesmo procedimento de identificação presencial.

Considerando a dificuldade do processo de identificação de indivíduos, é fundamental abordar os principais elementos envolvidos nesse ato: o receptor, o emissor e o contexto.

Na etapa passiva da investigação, isto é, nos casos comumente reconhecidos, estará presente o suspeito do delito.

Contudo, como já mencionado anteriormente, também é possível a identificação da vítima, assim como das testemunhas.

O identificador é a pessoa responsável pelo ato de identificar, ou seja, aquele que irá reconhecer ou não o indivíduo em questão.

Qualquer indivíduo pode ser o responsável pelo reconhecimento, uma vez que o Código de Processo Penal não impõe nenhuma limitação específica. Desta forma, o reconhecimento pode ser feito pela própria vítima, por testemunhas, pelo réu ou, se existir, pela parte civil.

Como já evidenciado anteriormente, o processo de identificação requer a presença de, no mínimo, dois indivíduos para comparação, além do suspeito.

O indivíduo de referência é selecionado pelo juiz para participar do procedimento de identificação ao lado do réu, ou seja, na posição de réu.

No entanto, esse indivíduo não é o réu, mas alguém que compartilhe características semelhantes com ele, conforme estabelecido no artigo 226, parágrafo II, do Código de Processo Penal.

A partir do processo de identificação, surgem apenas dois desfechos: o desfecho desfavorável e o desfecho favorável.

O desfecho desfavorável acontece quando o identificador confirma que nenhuma das pessoas apresentadas corresponde à pessoa envolvida no ocorrido, assim como quando houver incerteza por parte do identificador.

Desta forma, não pode ser considerado como evidência desfavorável ao réu.

A confirmação do acusado como autor dos fatos ocorre quando o reconhecimento é feito de forma precisa pelo reconhecedor.

Por isso, é fundamental que o processo de identificação seja realizado com total transparência, pois qualquer incerteza poderá resultar em negação.

É importante destacar que, mesmo diante de um desfecho favorável, na ausência de evidências complementares, é necessário tomar precauções adicionais para não fundamentar a decisão unicamente na percepção, pois pode ser inadequado.

Devido à complexidade do assunto abordado neste estudo, é importante analisar a interdisciplinaridade entre a cognição e a memória humana, considerando seus aspectos psicológicos e biológicos, a fim de alcançar uma compreensão mais eficaz dos fenômenos relacionados com o testemunho.

O funcionamento do cérebro humano sofre diversos impactos, como a influência do tempo e do estado psicológico, podendo alterar ou mesmo inventar acontecimentos reais.

Diante disso, a credibilidade da prova testemunhal é questionável, uma vez que muitas vezes se baseia numa lembrança retrospectiva dos eventos.

Sendo assim, levando em conta que, no sistema judiciário penal do Brasil, de forma equivocada, diversas decisões são baseadas apenas em depoimentos de testemunhas, torna-se essencial a análise desse tema sob uma perspectiva interdisciplinar.

No âmbito do processo penal, por meio da atividade reconstrutiva, realiza-se uma retrospectiva histórica. Essa retrospectiva é motivada pelas partes - de acordo com o sistema acusatório - por meio de evidências que buscam reconstruir, no presente, o crime ocorrido no passado. Frequentemente, devido à falta de provas técnicas, decide-se com base no que foi relatado pelas vítimas e testemunhas, que se apoiam na memória. Portanto, é fundamental estudar a memória sob diferentes perspectivas (GESU, 2014, p.81).

É inviável estabelecer o processo penal visando a alcançar a suposta verdade absoluta, uma vez que a interpretação dos fatos e a formação da memória podem distorcer a realidade. Isso ressalta a importância de não se basear exclusivamente em provas testemunhais para tomar uma decisão.

De maneira simplificada, a memória é a habilidade do cérebro humano de reter informações e experiências adquiridas ao longo da vida. O modo como o indivíduo se comporta e se comunica está diretamente ligado ao que é aprendido e memorizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como base a pesquisa bibliográfica com aspectos descritivos e exploratórios. Tem como corpus recortes de trabalhos científicos, artigos e sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo evidenciar a importância do controle dos métodos de identificação de indivíduos realizados durante uma investigação criminal, devido ao risco envolvido na obtenção dessa prova, uma vez que o processo nem sempre é seguido corretamente.

Isso ocorre pelo fato de que essa evidência se baseia em algo bastante suscetível e impreciso, que é a memória humana.

É sabido que a investigação criminal tem como objetivo apresentar ao magistrado provas capazes de comprovar a ocorrência ou não do crime.

Assim, surgiu a ideia de que os eventos poderiam ser reconstituídos exatamente como ocorreram no passado.

A procura pela verdade dos fatos deu origem a um método inquisitivo de apuração.

Outra questão relacionada ao instituto do reconhecimento de pessoas é a trivialização do processo estabelecido na lei e a falta de aplicação da prescrição legal, assim como a interpretação jurisprudencial de que a violação das disposições legais do artigo 226 do Código de Processo Penal não resulta em anulação, pois é considerada apenas uma recomendação normativa.

Portanto, compreende-se que é fundamental respeitar a maneira correta de agir, não permitindo margem para métodos informais criados aleatoriamente pelo juiz.

Dessa forma, é essencial aprimorar a clareza dessas regras e os órgãos judiciais devem aplicá-las de forma estrita e consistente, não apenas como uma sugestão de procedimento, afinal, o devido processo legal é um direito fundamental do réu.

REFERÊNCIAS

AVENA, Norberto. **Processo Penal**. 11ª ed. São Paulo: Forense, 2019.

BADARÓ, Gustavo Henrique. **Processo Penal**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DI GESU, Cristina Carla. **Prova Penal e Falsas Memórias**. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

ESPÍNOLA FILHO, Eduardo. **Código de Processo Penal Brasileiro Anotado: atualizado por José Geraldo da Silva e Wilson Lavorenti**. 1ª ed. Campinas: Bookseller, 2000, Vol III.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito processual penal**. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código de Processo Penal Comentado**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. **Curso de Processo Penal**. 24ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

RANGEL, Paulo. **Direito Processual Penal**. 23ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PERÇO EVANDRO CARAZZO

Graduado em Formação Direito pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós-Graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL



RESUMO: O estudo em questão examina as contínuas desigualdades de gênero presentes na sociedade atual. O machismo, profundamente arraigado em diversos segmentos da vida pública e privada das mulheres, se manifesta de maneira significativa no sistema carcerário. O foco principal desta pesquisa é investigar de que forma as questões de gênero e o patriarcado afetam a aplicação de políticas de segurança pública direcionadas às mulheres no ambiente penitenciário. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, com pesquisa em artigos, monografias, livros, revistas, entre outros. A análise dos dados revela a persistência de violações dos direitos das mulheres no sistema penal, evidenciando lacunas nas políticas atuais. É essencial perceber que as desigualdades de gênero e as influências patriarcais continuam a moldar e impactar a eficácia dessas políticas, perpetuando situações de injustiça e discriminação.

Palavras-chave: Desigualdade; Gênero; Sistema Prisional.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a questão da criminalidade tem gerado debates acalorados, refletindo uma das manifestações das Problemáticas sociais. É inegável que delitos são perpetrados tanto por homens quanto por mulheres.

Contudo, ao longo do tempo, a quantidade de mulheres diretamente ligadas ao sistema penal sempre foi consideravelmente inferior à dos homens. Nos últimos anos, no entanto, percebe-se um crescimento e uma intensificação da prática criminosa entre as mulheres.

Essa alteração nos dados pode ser explicada por uma variedade de elementos, como a reconfiguração dos papéis de gênero, o aumento da equidade de oportunidades para homens e mulheres, bem como a ampliação da visibilidade de incidentes criminais que envolvem mulheres.

Ademais, as mudanças sociais e econômicas podem impactar a inclusão feminina em atividades delituosas.

A prisão de mulheres reflete uma característica do sistema penal que deve ser analisada em conjunto com uma sociedade repleta de desigualdades de gênero.

Muitas mulheres que chegam ao sistema penitenciário trazem vivências de vulnerabilidade, discriminação e violência que permeiam suas histórias de vida.

Ao longo da história, as mulheres frequentemente ocuparam uma posição subordinada em relação aos homens, frequentemente ligadas à função reprodutiva na sociedade.

Elas têm enfrentado e ainda enfrentam diversos obstáculos na tentativa de derrubar normas arraigadas na cultura humana. Um marco significativo nesse percurso foi o movimento feminista, que continua a batalhar pela obtenção de uma liberdade ampla.

É amplamente aceito que ainda há muito a ser feito para alcançar a verdadeira liberdade e equidade entre os gêneros.

Alinhado aos desafios vivenciados pelas mulheres, fica claro que a condição das mulheres em prisões é uma realidade que, ao longo do tempo, foi frequentemente ignorada. Isso se deve, em grande parte, ao caráter majoritariamente masculino das instituições prisionais, o que levou à formulação de políticas públicas penais que, historicamente, focaram nas necessidades do público masculino, sem considerar as particularidades enfrentadas pelas mulheres.

Para explorar essa questão, decidiu-se pela execução de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com uma abordagem qualitativa. Durante essa investigação, foram utilizados múltiplos recursos, incluindo artigos, legislações, livros, sites e revistas, para entender de maneira mais profunda as nuances e os contextos relacionados ao tema em análise.

Essa metodologia possibilitará uma investigação detalhada, embasada em fontes diversificadas, o que contribuirá para uma compreensão mais ampla da questão estudada.

DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL

Para entender a realidade do sistema penitenciário brasileiro, é fundamental analisar a trajetória de sua constituição ao longo do tempo.

Portanto, para compreender a situação atual das mulheres em prisão, é importante examinar o desenvolvimento histórico e as transformações que ocorreram desde os primeiros locais destinados ao encarceramento feminino.

Desde os primórdios da Idade Antiga, as comunidades se estruturam em grupos que criaram normas para promover o bem-estar coletivo.

A busca por estabelecer regras de convivência levou ao surgimento das primeiras punições. Naquele tempo, as sanções tinham dois objetivos: remover o indivíduo visto como uma ameaça à sociedade e proteger o grupo da suposta fúria divina (ANDRADE, 2011).

Nesse período, as sanções eram majoritariamente fundamentadas em torturas físicas, e as prisões eram comumente empregadas como locais para a detenção de indivíduos que aguardavam julgamento ou a aplicação da pena de morte.

Não existia um modelo arquitetônico específico para as prisões; os réus eram mantidos em uma variedade de instalações, incluindo masmorras, torres e até mosteiros desativados.

Na Idade Média, a Igreja Católica implantou novidades na maneira como eram tratados os prisioneiros. Com a proibição de aplicar a pena de morte a membros do clero, as punições para esses indivíduos passaram a ser convertidas em prisão.

Dessa forma, a pena de prisão surgiu com o objetivo de provocar uma reflexão e arrependimento no detento em relação ao crime cometido. Durante esse período, as ofensas imputadas às mulheres frequentemente estavam ligadas a acusações de bruxaria e

à suposta transgressão de normas religiosas (ANDRADE, 2011).

No século XVI, em Londres, com o advento da sociedade industrial, o crescimento da pobreza e a demanda por novas modalidades de punição, surgiram algumas instituições designadas como "casas de correção". Essas entidades integravam conceitos de apoio aos necessitados, oficinas de trabalho e prisões, com o propósito central de instituir o trabalho compulsório (ANDRADE, 2011).

O sistema carcerário atual é fruto de uma série de influências históricas que buscavam implementar sanções para diferentes tipos de infrações. Até o século XVIII, a principal maneira de penalizar os crimes consistia na imposição de torturas severas e desumanas, e o uso da prisão não era tão comum como é atualmente.

No Brasil, as instituições prisionais e a legislação penal foram profundamente moldadas pela colonização portuguesa e pelo sistema de escravidão. O surgimento das prisões no país está intimamente vinculado à sua trajetória colonial, pois, em um primeiro momento, esses locais eram utilizados principalmente como destinos de exílio para aqueles que eram condenados pela coroa portuguesa.

Documentos históricos apontam que em 1550 foi estabelecida uma cadeia pública na Bahia, voltada para a detenção de desordeiros, escravos que fugiam e pessoas que aguardavam por julgamento e sanção. Durante o processo de colonização, a coroa portuguesa utilizava a deportação para o Brasil como uma forma de penalizar criminosos e indivíduos que eram alvo de perseguições.

Desde os primórdios da colonização, as instituições prisionais no Brasil eram majoritariamente destinadas aos homens, com escassas e excepcionais áreas voltadas para as mulheres. Muitas vezes, elas eram mantidas junto aos homens ou em locais que não estavam mais sendo utilizados por detentos masculinos. Na época colonial, não havia normas que exigissem a segregação

entre os gêneros entre os prisioneiros (ANDRADE, 2011).

As evidências históricas a respeito de mulheres encarceradas no Brasil são raras e de difícil acesso. Segundo Andrade (2011), o primeiro relato formal acerca de mulheres presas data de 1870, constando em um documento do Conselho Penitenciário do Distrito Federal. Este documento menciona a presença de 187 mulheres escravizadas que estavam confinadas em um cárcere.

Nesse contexto, é claro que, na era colonial, não havia um sistema prisional semelhante ao que conhecemos hoje. As prisões eram criadas para assegurar o cumprimento das penas, sem se preocupar com aspectos como higiene, organização e segurança.

Assim, nota-se que as instalações prisionais careciam dos cuidados adequados. Desde o início do século XVI até meados do XVIII, as Ordenações Filipinas regulamentavam o Brasil e definiam as normas sobre as punições na colônia.

Nesse período, a prática do degredo foi comum, levando várias mulheres que foram banidas de Portugal a chegar ao Brasil como degradadas (AGUIRRE, 2009).

Aguirre (2009) aponta que, durante a época colonial, as instituições de reclusão voltadas para o público feminino eram frequentemente denominadas “casas de depósito”.

Essas instituições não apenas acolhiam mulheres que haviam sido julgadas e condenadas, mas também recebiam esposas, filhas, irmãs e empregadas de homens das classes média e alta, funcionando como uma forma de punição. Esses locais atuavam fora dos parâmetros do sistema penitenciário oficial,

O governo demonstrou desinteresse em relação às instituições de encarceramento feminino. Essas entidades operam de maneira semi autônoma, sem a devida fiscalização ou regulamentação por parte do Estado, desrespeitando a legislação ao permitir a prisão de mulheres sem a apresentação de um mandado judicial (AGUIRRE, 2009).

Com a conquista da autonomia política e a declaração de independência em 1822, emergiram discussões públicas que refletiam as mudanças nas leis penais nos Estados Unidos e na Europa. Essas discussões foram fundamentais para a elaboração da Constituição de 1824 e do Código Penal do Império de 1830.

Tais documentos representaram os primeiros marcos legais a abordar questões relacionadas ao encarceramento no Brasil, com o objetivo de substituir o sistema jurídico e institucional legado de Portugal (Alvarez; Salla; Souza, 2003).

Inspirada pelos princípios do Iluminismo, a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 tinha como objetivo eliminar as punições severas e injustas que eram estipuladas pelas Ordenações Filipinas, propondo, assim, a introdução da pena de detenção. Este documento representa o apogeu das concepções liberais, listando direitos e garantias individuais dos cidadãos (MIGUEL, 2013).

No ano de 1830, foi oficializado o Código Criminal do Império, o primeiro código penal do Brasil, que vigorou até 1890. Elaborado com uma abordagem liberal, esse código integrou o princípio da legalidade, determinando que nenhuma infração poderia ser punida com sanções que não estivessem previstas na legislação (MIGUEL, 2013).

O Código Penal do Império de 1830 trouxe melhorias em comparação às Ordenações Filipinas, que eram as normas vigentes no Brasil até então. Este novo código extinguiu práticas punitivas como a tortura e o uso de ferro em brasa, além de outras formas

de castigo físico, embora ainda preservasse a pena capital.

Embora tenha abolido certas punições cruéis e adotado uma postura que parecia mais liberal, o Código Penal Imperial mantinha distinções nas punições aplicadas aos escravos, permitindo práticas como o açoite e penalidades mais rigorosas.

Uma das inovações do Código Penal Imperial foi a implementação da pena de detenção com trabalho, o que trouxe uma nova visão sobre a justiça. Para apoiar esse modelo, foi erguida a primeira prisão da América Latina, a Casa de Correção do Rio de Janeiro, que foi finalizada em 1850 (MIGUEL, 2013).

As instituições correccionais foram criadas para utilizar o tempo livre dos detentos e educar aqueles mais inclinados à prática de delitos. Entretanto, as tarefas realizadas nesses lugares eram extremamente cansativas, atuando como formas de controle sobre a existência dos condenados.

No começo do século XIX, a prisão não se limitava apenas a retirar a liberdade dos indivíduos; ela tinha também o objetivo de reabilitar os presos, abordando diferentes aspectos de suas vidas, como a educação física, a conduta ética e a capacidade laboral, tudo isso baseado em princípios de disciplina.

De acordo com um estrito conjunto de normas de um mosteiro, a realidade das mulheres encarceradas naquela época não apresentava grandes diferenças.

Em um altar elevado, sob a sombra de um crucifixo, uma freira está posicionada à sua frente, organizadas em duas filas, as detentas realizam as atividades que lhes foram atribuídas. Como a maioria das tarefas envolve o uso de agulha, um silêncio absoluto é continuamente mantido [...]. A atmosfera desses locais parece saturada de penitência e redenção. Surge em nossa mente, quase de forma involuntária, a história dos dignos hábitos desse antigo lar; recordamos os penitentes que aqui se isolavam para se despedir da vida exterior (FOUCAULT, 1987).

A narrativa evidencia a intrincada variedade de táticas empregadas nas prisões, empregando atividades, disciplina, labor artesanal e segregação como ferramentas para moldar condutas e fomentar uma aspiração conjunta por salvação e espiritualidade.

Albuquerque Neto (2017) aponta que, a partir do final da década de 1860, as queixas acerca das condições dos presídios no Brasil tornaram-se comuns nos relatórios anuais do Ministério da Justiça, que já enfatizavam a necessidade urgente de reformar o sistema penitenciário nacional.

Apesar da criação de diversas instituições prisionais, as condições do sistema penal no Brasil continuaram a ser insatisfatórias. Para atender à demanda por reformas, foi instituído o Código Penal Republicano por meio do Decreto nº 847, datado de 11 de outubro de 1890, com base na Constituição dos Estados Unidos.

Esse código unificou as normas penais e esteve em vigor até 1941. Entre suas determinações, o código impôs penalidades para ações como espiritismo, magia e cartomancia, além de considerar como contravenções penais práticas como capoeira, mendicância e alcoolismo crônico.

No início do século XX, impulsionadas pelo cenário político da época, começaram a ser executadas algumas reformas no sistema prisional do Brasil. Nesse período, foi criada a Penitenciária de Mulheres, cujo objetivo era promover a reabilitação das detentas e manter a ordem nas penitenciárias masculinas. Como destacou Oliveira (2008, p. 27), existia uma inquietação:

Ao estabelecer diretrizes educacionais que transformassem as “prostitutas, desocupadas e nocivas” em mulheres submissas, que seguissem as normas do sistema prisional, instruídas, convertidas em religiosas caridosas, dedicadas aos afazeres de casa, ao cuidado dos filhos, e a uma sexualidade voltada para a reprodução e a satisfação dos maridos (OLIVEIRA, 2008, p.27).

Nota-se que o padrão utilizado nas primeiras penitenciárias para mulheres tinha como finalidade incorporar características atribuídas ao universo feminino. A prisão das mulheres buscava provocar uma transformação em seu comportamento através de ações educativas que englobavam instruções em artesanato e aulas de costura (ANDRADE, 2011).

A disciplina representa uma forma de exercício de autoridade que não deve ser vista como uma instituição ou mecanismo isolado, mas como um conjunto de ferramentas, métodos e práticas que são utilizados em distintos níveis e direcionados a múltiplos alvos. Ela atua de maneira comparável a uma "física" ou "anatomia" do poder, configurando-se, na realidade, como uma tecnologia de controle (FOUCAULT, 2010).

Segundo Ferrari (2010), ao se analisar a criação das prisões femininas no Brasil, observa-se que havia uma forte influência de uma narrativa moral e religiosa, visando controlar mulheres implicadas em "[...] delitos ligados à prostituição, aborto, infanticídio, vagabundagem, alcoolismo e feitiçaria [...]", considerados comportamentos inadequados para aquelas que deveriam se dedicar às tarefas do lar (FERRARI, 2010, p. 1336).

É importante ressaltar que, diferentemente do que ocorre atualmente, quando a maior parte das mulheres encarceradas é relacionada a delitos envolvendo drogas, no início do século XX, a maioria das mulheres detidas era por delitos menores, como furtos, desentendimentos, abuso de álcool, ociosidade, aborto e atividades tidas como bruxaria.

Contudo, dado o reduzido número de mulheres que cometiam infrações, os órgãos competentes não consideravam necessário destinar recursos para a construção de prisões exclusivas para esse grupo (FERRARI, 2010).

Apesar das condições difíceis nas prisões, Aguirre (2009) oferece provas de que, naquele período, as mulheres detidas

desfrutavam de situações mais vantajosas em comparação aos homens.

As penitenciárias masculinas eram apresentadas como autênticos ambientes de sofrimento, enquanto nas instituições para mulheres a violência era menos comum. Ademais, havia uma preocupação considerável com a alimentação e a saúde das prisioneiras.

Conforme destacado por Miguel (2013), poucos anos após a sua criação, o Código Penal Republicano começou a enfrentar várias críticas, resultando em uma série de revisões para modernizar suas diretrizes. Com a abertura política, diversas alterações foram implementadas, levando à atualização do Código de Processo Penal e à instituição da Lei de Execução Penal.

Zaffaroni e Pierangeli (2015) enfatizam que, apesar das contestações, o Código de 1890 possuía um conteúdo liberal e clássico, tornando o sistema penal mais simples em relação ao seu antecessor. Para o seu tempo, ele marcou um progresso considerável quando comparado ao texto do Código Imperial.

Três anos após a publicação do Código de 1890, iniciou-se uma série de movimentos que buscavam uma reforma. Com a apresentação de vários projetos de modificação, o presidente Getúlio Vargas pediu a criação de um novo Código Penal, que foi desenvolvido em dezembro de 1940 e passou a valer em 1942. Este novo código foi influenciado por correntes neoclássicas e pelo positivismo (ZAFFARONI; PIERANGELI, 2015).

O Código Penal de 1940 tratou da condição das mulheres em instituições prisionais e instituiu a primeira diretriz legislativa sobre a segregação física entre os sexos no sistema prisional do Brasil.

O Artigo 29, parágrafo 2º, determina que: "As mulheres devem cumprir pena em unidade separada, ou, na ausência desta, em uma seção apropriada de penitenciária ou cadeia comum, sujeitando-se a trabalho interno". Em 11 de agosto de 1941, foi estabelecida a regulamentação para a criação de "presídios

femininos”, cujo objetivo principal era garantir a separação entre homens e mulheres no sistema penitenciário (BRASIL, 1940).

As primeiras instituições carcerárias voltadas unicamente para mulheres eram geridas por ordens religiosas. Em 1941, em São Paulo, foi inaugurado o Presídio de Mulheres, sob a supervisão das freiras da Congregação do Bom Pastor D'Angers. No ano seguinte, em 1942, a Penitenciária de Mulheres da Capital Federal foi aberta no Rio de Janeiro, igualmente sob a liderança das freiras dessa mesma ordem (Miguel, 2013).

Através de ensinamentos religiosos, as freiras procuravam revitalizar os princípios éticos que eram predominantes na sociedade, com o objetivo de guiar as mulheres para aquilo que consideravam ser o caminho adequado.

Antes de se estabelecerem no Brasil, a organização já realizava atividades semelhantes no Chile e na Argentina, priorizando o perdão e a recuperação das mulheres vistas como pecadoras.

Naquela época, acreditava-se que, por meio de preces e da instrução em tarefas domésticas, as mulheres poderiam retornar aos seus lares e desempenhar o papel que a sociedade esperava delas (MIGUEL, 2013).

O envolvimento de mulheres em práticas criminosas está profundamente relacionado a problemas sociais que deveriam ser tratados pelo governo, e não por instituições religiosas, pois não se trata de uma questão de doutrinação.

Em um Estado que se declara laico, essas reflexões podem ser interpretadas como vestígios da influência religiosa, frequentemente levando à adoção de políticas inadequadas.

A Política Pública, enquanto campo de estudo e área acadêmica, emergiu nos Estados Unidos como uma ramificação das Ciências Políticas. Seu enfoque reside na concepção de que, em democracias consolidadas, as intervenções governamentais podem ser

elaboradas e avaliadas de maneira científica por estudiosos.

Contudo, a caracterização e entendimento das políticas públicas é um desafio, dado que seu desenvolvimento e execução abarcam discussões, ideais e interesses que são intrínsecos à dinâmica política.

No Brasil, o Estado enfrentou diversas reformas nas últimas décadas, sendo moldado por mudanças internacionais. A promulgação da Constituição Federal em 1988 representou um momento crucial, pois expandiu os direitos sociais e os consolidou através de políticas públicas.

A área de segurança pública, cujo objetivo é manter a ordem e proteger a sociedade, também foi afetada por essas transformações. Contudo, o aumento da criminalidade e da violência no país, conforme dados oficiais, gerou uma crescente sensação de medo e insegurança entre a população.

A Constituição Brasileira de 1988 instituiu a segurança pública como um dever estatal, atribuindo a responsabilidade a toda a sociedade. Este documento fundamental traçou diretrizes para a implementação de políticas que buscavam garantir a segurança e a tranquilidade social. Entretanto, surgiram críticas apontando que as ações implementadas eram superficiais e temporárias.

O setor de segurança pública no Brasil tem experimentado diversas transformações, começando pelo modelo de segurança nacional durante o período militar, seguido pela abordagem de segurança pública estabelecida com a Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, adotando o conceito de segurança cidadã. Atualmente, o principal desafio consiste em promover a colaboração entre diferentes agentes e instituições, além de descentralizar as operações e desenvolver estratégias de prevenção.

O governo do Brasil tem procurado integrar esforços na segurança pública, implementando vários planos e iniciativas

nacionais voltados para o enfrentamento da violência e do crime.

O aporte financeiro destinado a essas políticas tem sido considerável, alcançando bilhões de reais. A colaboração entre as diversas esferas de governo (federal, estadual e municipal) tem se revelado essencial para impulsionar a segurança pública e diminuir a violência.

O Código Penal de 1940, que ainda está em vigor, sofreu diversas alterações ao longo do tempo, aprimorando o sistema penal no Brasil. Dentre essas mudanças, destaca-se a criação da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP). Esta legislação não vê a pena de prisão como um objetivo isolado, mas também trata das ações e direitos dos apenados, visando facilitar sua reintegração à sociedade.

A Lei de Execução Penal (LEP) foi criada com o propósito de definir normas para a execução de penas e regulamentar a convivência nas penitenciárias, sempre priorizando o respeito à dignidade humana. Essa legislação fornece orientações precisas que garantem os direitos dos detentos.

No seu cerne, a LEP define a finalidade da execução penal, que abrange desde a imposição do título executivo até a recuperação social do réu. Ela não se restringe apenas a aplicar a punição, mas também tem a responsabilidade de garantir condições apropriadas durante o cumprimento da pena.

Ao final da década de 1990 e no começo dos anos 2000, surgiu um cenário propício para a implementação de políticas públicas voltadas às mulheres, especialmente com a ascensão de governos de viés esquerdista na América Latina, conforme mencionado por Motta e Campos (2019).

Esses autores também ressaltam a formação de agências em âmbito internacional, com a intenção de organizar e direcionar iniciativas que promovam a institucionalização de políticas públicas mais centradas na defesa de direitos, com o Brasil desempenhando um

papel impulsionador nessa transformação nas esferas executivas dos países.

É crucial discutir a higiene pessoal, principalmente quando se trata de saúde pública. A 18ª diretriz das Regras de Mandela afirma que os prisioneiros devem ser incentivados a cuidar de sua higiene e, para isso, necessitam ter acesso a água e a produtos de limpeza, de acordo com suas necessidades de saúde (Conselho Nacional de Justiça, 2016a). Entretanto, entrevistas realizadas com mulheres prisioneiras revelaram, conforme aponta Queiroz (2015, p. 102), relatos que evidenciam a ausência de respeito a esse direito.

Normalmente, cada mulher é fornecida mensalmente com dois rolos de papel higiênico, quantidade que pode ser adequada para um homem, mas não para uma mulher, que o utiliza para duas funções diferentes.

Além disso, ela recebe dois pacotes contendo oito absorventes cada. Assim, uma mulher que menstrua por quatro dias precisa administrar apenas dois absorventes diariamente, enquanto aquelas com um ciclo de cinco dias devem se adaptar a uma quantidade ainda menor.

A desadequação do sistema carcerário voltado para mulheres é clara, uma vez que muitas vezes elas são tratadas de maneira semelhante aos homens, desconsiderando suas particularidades.

Essa negligência leva a formas de violência que não podem ser toleradas. É imprescindível tratar as mulheres levando em conta seu gênero e suas necessidades específicas. Essa abordagem é fundamental para garantir que mulheres no sistema prisional tenham acesso a condições mais justas e respeitadas enquanto cumprem suas penas.

Conforme estipulado no artigo 11 da Lei de Execução Penal de 1984, é fundamental garantir a assistência às mulheres encarceradas em várias áreas, incluindo suporte material, médico, jurídico, educacional, social e religioso. Contudo, mesmo com essas proteções legais,

muitas dessas formas de apoio acabam sendo ignoradas.

Relacionando-se à assistência material, o artigo 12 indica que isso abrange alimentação, roupas e condições de higiene. Contudo, é amplamente aceito que a maior parte desses recursos é providenciada pelas famílias durante as visitas aos prisioneiros.

O parágrafo terceiro do artigo 14 da mesma legislação determina que “o acompanhamento médico deve ser garantido à mulher, especialmente durante o pré-natal e o pós-parto, incluindo também o recém-nascido”.

Porém, é amplamente aceito que a assistência necessária à saúde das gestantes frequentemente não é efetiva, principalmente em virtude da escassez de recursos por parte das autoridades competentes. Ademais, é importante destacar o artigo 894, que trata dos direitos relacionados às gestantes.

Vale ressaltar que, com a sanção da Lei nº 11.942, em 28 de maio de 2009, às mulheres grávidas obtiveram o direito de cuidar de seus bebês durante a fase de amamentação, que deve ser assegurada por, pelo menos, os seis primeiros meses de vida da criança.

Para garantir a segurança das mulheres, o parágrafo 3º do artigo 83 da Lei de Execução Penal determina que "As instituições mencionadas no § 2º deste artigo devem contar apenas com agentes do sexo feminino em suas funções de segurança interna". Essa medida tem como objetivo evitar casos de abusos sexuais, agressões e intimidações direcionadas às prisioneiras.

Em 2011, foi instituído o Pacto Nacional para Combater a Violência contra as Mulheres. Este pacto contempla iniciativas que buscam promover e garantir os direitos das mulheres que estão encarceradas.

Ele contém um conjunto de diretrizes, princípios e ações que visam orientar as atividades do Poder Executivo Federal, em parceria com as autoridades estaduais e municipais (BRASIL, 2011).

Entre as ações previstas, o pacto tem como metas facilitar o acesso à justiça para as mulheres encarceradas, melhorar as condições das prisões, disponibilizar formação para a reintegração dessas mulheres no mercado de trabalho e garantir a proteção da maternidade, além de um atendimento apropriado às necessidades dos seus filhos.

Ao longo desse percurso e em parceria com outros órgãos governamentais que integravam o grupo de trabalho interministerial, o Depen criou, em 2011, dentro da Diretoria de Políticas Penitenciárias (DIRPP), o “Projeto: Efetivação dos Direitos das Mulheres no Sistema Penal”.

Esse projeto visou a formação de uma rede entre setores e organizações para discutir essa questão. Em 2012, foi também criada no âmbito do Depen a Comissão Especial do Projeto Mulheres, com o objetivo de desenvolver ações que asseguram os direitos das mulheres no contexto prisional, conforme a Portaria nº 154.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do sistema carcerário no Brasil é caracterizada por uma evidente violação dos direitos humanos. Essa situação se agrava quando se analisa a condição das mulheres, que sofrem com situações ainda mais alarmantes.

As mulheres presas acabam ocupando o espaço remanescente do sistema penitenciário voltado para homens, ou seja, as unidades prisionais que não são mais adequadas para homens são destinadas a elas. Ademais, os investimentos direcionados ao sistema prisional frequentemente priorizam as instituições masculinas.

A discriminação no tratamento de pessoas detidas, fundamentada unicamente na definição biológica dos gêneros, na disponibilidade de recursos ou em critérios étnicos e raciais impostos pelos sistemas de segurança, judicial e carcerário no Brasil, revela as intrincadas interseccionalidades das opressões enfrentadas pelos indivíduos encarcerados.

Essas distinções frequentemente ressaltam a supremacia masculina em relação às mulheres, refletindo uma abordagem que regula as atitudes e comportamentos pessoais.

Isso contribui para a normalização da concepção de que a prisão de mulheres é uma resposta ao afastamento de seus papéis tradicionais de mães e esposas, com o encarceramento sendo encarado como um meio de "reeducação e correção" desses comportamentos considerados inadequados, visando reintegrá-las ao que a sociedade reconhece como "seu devido lugar".

É importante entender que aqueles que foram sentenciados a penas de encarceramento continuam a ter todos os outros direitos humanos, os quais devem ser plenamente respeitados.

Lamentavelmente, o Estado frequentemente descuida e ignora suas obrigações para com os detentos, impactando não apenas o direito à liberdade, mas também outros direitos que deveriam permanecer intactos.

Ao invés de manter a discriminação de gênero e a violência que permeiam a sociedade dentro das penitenciárias femininas, o governo deveria direcionar esforços para criar ambientes construtivos, salutares e voltados para a reabilitação, buscando restaurar a autoestima e a cidadania das mulheres.

A sanção não pode ser um sinônimo de afronta aos direitos humanos, e é fundamental que o sistema carcerário passe por reformas para assegurar o respeito à dignidade de todos, sem distinção de gênero.

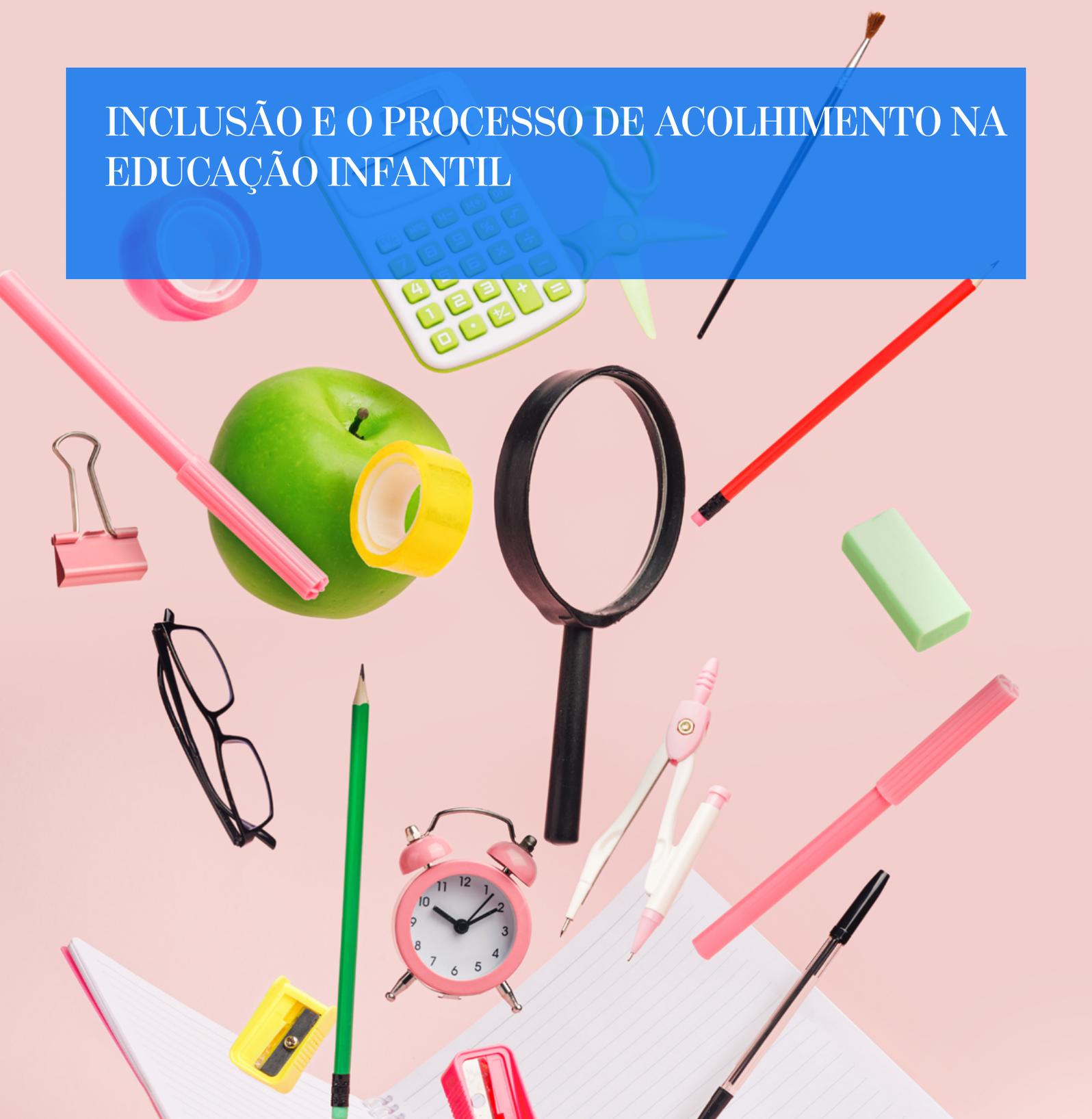
REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Carlos. **Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940**. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. (org.). História das prisões no Brasil. v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 38-39.
- ALVAREZ, Marcos César; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. **A sociedade e a lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira república**. Justiça e História, v. 3, n. 6. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/a-sociedade-e-a-lei-o-codigo-penal-de-1890-e-as-novas-tendencias-penais-na-primeira-repblica/>. Acesso em: 02 Outubro 2024.
- ANDRADE, Bruna Soares Angotti Batista de. **Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-4-12868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 Outubro 2024.
- _____. **Ministério da Justiça. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, DF: 2011. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/copy_of_acervo/outras-referencias/copy2_of_entenda-a-violencia/pdfs/pacto-nacional-pelo-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres. Acesso em: 02 Outubro 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MIGUEL, Lorena Marina dos Santos. A norma jurídica e a realidade do sistema carcerário brasileiro. Revista Habitus. v. 11, n. 1, p. 49-64, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11398>. Acesso em: 01 Outubro 2024.
- MOTTA, Maria Carolina Carvalho. **Invisibilidades e persistências: políticas públicas de combate à violência contra as mulheres (Brasil e Argentina)**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
- OLIVEIRA, Érika Patrícia Teixeira de. **Mulheres em conflito com a lei: a ressignificação de identidades de gênero em um contexto prisional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal brasileiro: parte geral**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

RENATA STEFANIA CEREJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo em (1998). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de São Paulo – EMEI Dr. Mario Alves de Carvalho.

INCLUSÃO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Estudos e discussões sobre o processo de inclusão na educação infantil têm sido conduzidos em vários âmbitos, com o objetivo de garantir que todas as crianças recebam educação de alta qualidade, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades únicas. Este estudo discute várias abordagens e obstáculos encontrados no caminho para a inclusão na educação infantil. Enfatiza a importância da educação dos professores, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, técnicas de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar que seja acolhedor e atraente para todas as crianças. Além disso, estudos de caso e pesquisas mostram os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância de que toda a comunidade escolar trabalhe para apoiar a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

Um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades, é a inclusão na educação infantil. A educação inclusiva é aquela que valoriza a diversidade, incentiva todas as crianças a participar ativamente e de maneira igualitária na aprendizagem.

Assim, o processo de inclusão na educação infantil envolve vários desafios e oportunidades. A forma como as crianças são tratadas, educadas e preparadas para a vida em sociedade é diretamente impactada por esses desafios. A inclusão requer mudanças pedagógicas e estruturais para atender às necessidades únicas de cada criança, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos.

A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Como resultado, é fundamental entender o processo de inclusão na educação infantil como um esforço para construir uma sociedade mais justa, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprender e crescer. Neste texto, vamos discutir os obstáculos e as maneiras pelas quais a educação infantil não é inclusiva, enfatizando o quanto é importante criar um ambiente acolhedor e motivador para que todas as crianças possam crescer e aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação é um direito, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas, é fundamental que os educadores recebam treinamento para promover a inclusão na educação infantil. Os educadores que trabalham na educação infantil devem estar preparados para receber e ensinar todas as crianças, respeitando suas diferenças e criando um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Na educação infantil, os educadores devem ser treinados para lidar com a inclusão. Isso inclui saber o que as crianças precisam adaptar o currículo e as técnicas pedagógicas, promover relacionamentos inclusivos e desenvolver habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças. É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada às séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios.

Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola.

É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível sem certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais.

A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos.

A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS; PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

O que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

A inclusão é um tema cada vez mais discutido e defendido no contexto educacional. Trata-se de um processo que visa garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação e capacitação de docentes para trabalhar com a inclusão é fundamental para garantir o sucesso desse processo.

A formação de professores é um dos pilares da educação inclusiva, uma vez que são eles os responsáveis por planejar e executar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

A inclusão não se trata apenas de garantir que os alunos com deficiência estejam matriculados na escola, mas sim de promover uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e garantindo o acesso de todos ao conhecimento.

Para que os professores estejam aptos a trabalhar com a inclusão, é necessário que recebam uma formação adequada e contínua. Isso inclui o conhecimento de legislação específica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial, além de técnicas pedagógicas que permitam a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores para a inclusão deve ser pautada em princípios fundamentais, como o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Isso significa que os professores devem estar preparados para acolher, respeitar e valorizar as particularidades de cada aluno, enxergando suas potencialidades e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Além disso, a formação de professores para a inclusão também deve contemplar o conhecimento de estratégias e recursos pedagógicos que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, adaptações de materiais didáticos, planejamento de atividades inclusivas, entre outros.

A capacitação dos docentes para trabalhar com a inclusão não se limita apenas à formação inicial, mas deve ser um processo contínuo e permanente. Os professores devem estar sempre em busca de atualização e aprimoramento, participando de cursos, palestras, seminários e outras atividades que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica.

A formação e capacitação de professores para a inclusão também implica em promover uma cultura institucional inclusiva, que valorize e estimule a diversidade e a participação de todos os alunos. Isso significa que as escolas devem oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos se sintam bem-vindos e respeitados, independentemente de suas diferenças.

Além disso, a formação de professores para a inclusão também implica em uma mudança de paradigma no ensino e na escola como um todo. Os professores devem estar dispostos a questionar suas práticas pedagógicas, a repensar suas concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, e a buscar novas alternativas para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos.

A formação de professores para a inclusão é um desafio que envolve mudanças estruturais e culturais no sistema educacional. É preciso investir na qualificação dos professores, na revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, na adequação dos espaços e recursos escolares, e na promoção de uma cultura inclusiva e respeitosa da diversidade.

Para concluir, podemos afirmar que a formação e capacitação de docentes para trabalhar com a inclusão é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e inclusiva.

É preciso investir na formação dos professores, no desenvolvimento de práticas inclusivas e na promoção de uma cultura educacional que valorize a diversidade e a participação de todos os alunos.

A inclusão é um desafio, mas também uma oportunidade de promover uma educação de qualidade para todos e de garantir o direito à educação de forma equitativa e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade.

A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania.

Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas.

Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

A formação de professores para a inclusão não se resume apenas em adquirir conhecimentos teóricos, mas também em desenvolver habilidades práticas e atitudes que promovam a inclusão de fato.

Para isso, é necessário que os professores estejam abertos ao diálogo, à escuta ativa e à valorização das diferenças. É preciso que eles estejam dispostos a reconhecer e respeitar a singularidade de cada aluno, oferecendo apoio e suporte adequados às suas necessidades específicas.

Além disso, a formação de professores para a inclusão também implica em promover uma educação mais humanizada e centrada no aluno. Os professores devem se colocar no lugar do outro, exercitando a empatia e a compreensão das dificuldades e desafios enfrentados por cada aluno.

É fundamental que os docentes estejam sensíveis às demandas e particularidades de cada estudante, contribuindo para a construção de uma relação de confiança e respeito mútuo.

A formação de professores para a inclusão também requer o desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas.

Os professores devem ser capazes de identificar as necessidades individuais de cada aluno e de planejar atividades e estratégias que atendam a tais demandas. Isso inclui o uso de recursos pedagógicos adaptados, o estabelecimento de metas educacionais personalizadas e a avaliação contínua do progresso de cada estudante.

Para que a formação de professores para a inclusão seja eficaz, é fundamental que ela seja pautada em uma abordagem interdisciplinar e colaborativa.

Os professores devem trabalhar em conjunto com outros profissionais da educação, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas, para garantir um atendimento integral e integrado aos alunos com necessidades especiais.

A troca de experiências e conhecimentos entre os diferentes profissionais pode enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas.

Além disso, a formação de professores para a inclusão também implica em promover uma cultura institucional inclusiva, que valorize e respeite a diversidade. Isso requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, pais, alunos e demais funcionários, na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo. É preciso que todos se sintam parte ativa do processo de inclusão, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, igualitária e democrática.

A formação de professores para a inclusão é um desafio que requer investimento e comprometimento por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

É preciso que as instituições de ensino ofereçam suporte e recursos adequados para a formação dos professores, garantindo que eles tenham acesso a cursos, palestras, seminários e demais atividades que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e a complexidade do ambiente escolar, oferecendo um ensino de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos. Para isso, é necessário que eles estejam abertos ao diálogo, à reflexão e à constante busca por aprimoramento, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em um cenário marcado por desigualdades e exclusões, a formação de professores para a inclusão se apresenta como um caminho promissor e transformador.

É preciso investir na qualificação e capacitação dos docentes, promovendo uma cultura educacional que valorize a diversidade e a participação de todos os alunos.

Somente assim será possível garantir o direito à educação de forma justa, igualitária e inclusiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, solidária e comprometida com a promoção dos direitos humanos.

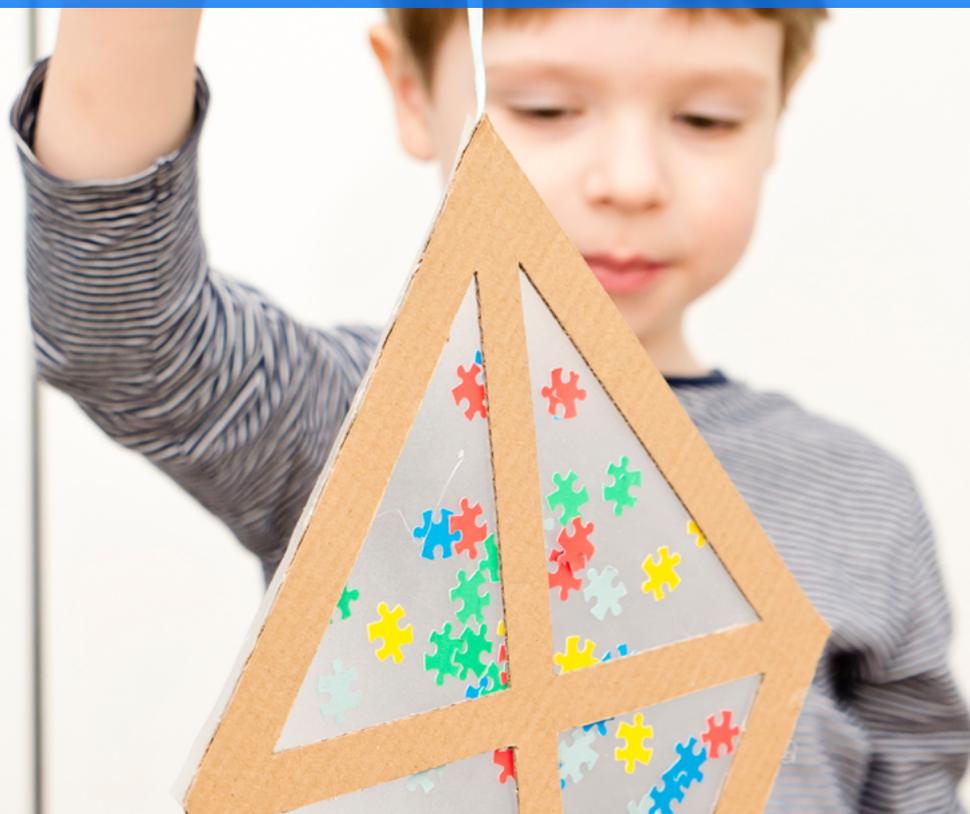
REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação**. Ed. 8. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de, (org.). **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Senac (2023); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Eva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL VOLTADA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



RESUMO: A Educação Especial e Inclusiva é um tema central nas discussões sobre educação, com profissionais e famílias de estudantes com deficiência cada vez mais conscientes dos direitos e da necessidade de uma educação de qualidade que respeite e atenda suas necessidades específicas. A educação especial voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um campo que busca atender às necessidades únicas desses estudantes, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Caracterizada por uma abordagem personalizada, essa educação utiliza métodos estruturados e recursos visuais para facilitar a compreensão e o aprendizado. A inclusão de atividades lúdicas e artísticas é fundamental, pois oferece meios alternativos de expressão e interação. A colaboração entre família e escola também é essencial, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam consistentes e adaptadas às particularidades de cada estudante, contribuindo para sua inclusão plena e desenvolvimento integral. Este artigo tem como objetivo explorar a educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao trabalho com estudantes com TEA. A legislação pertinente é clara e objetiva, determinando que a inclusão desses estudantes deve ocorrer nas salas de aula regulares das redes de ensino. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação busquem formação, capacitação contínua e aprimoramento para apoiar efetivamente o processo de inclusão. A pesquisa, baseada em levantamento bibliográfico, discutiu as principais questões relacionadas ao tema, revelando que, embora a legislação tenha sido implementada em grande parte, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas para garantir a efetiva inclusão desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; TEA; Legislação.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, no contexto da história educacional brasileira, abrange um período de no máximo 70 anos. A fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 marcou um ponto de inflexão significativo, contribuindo para a transformação do panorama educacional.

Como problemática, anteriormente, a sociedade demonstrava boa parte das vezes, discriminação, refletida também no ambiente escolar, onde apenas um grupo restrito de alunos era atendido, excluindo negros, pobres e deficientes.

Com o avanço da legislação, o conceito de Educação Inclusiva começou a ser incorporado nas discussões educacionais. Profissionais da área e famílias de estudantes com deficiência tornaram-se mais conscientes dos direitos e da necessidade de garantir uma educação de qualidade que respeite e atenda às necessidades desses estudantes. Inicialmente, o foco da inclusão era a integração simples dos mesmos nas escolas.

No entanto, ao longo do tempo, ocorreram mudanças significativas, enfatizando a inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares e uma pedagogia centrada no estudante, promovendo importantes transformações no cenário educacional.

Como justificativa, apesar das legislações e das discussões no campo educacional, os profissionais enfrentam desafios consideráveis para garantir a efetiva inclusão nas escolas.

Neto et al. (2018) destacam a questão central: como assegurar o acesso e a permanência de todos, incluindo aqueles com deficiências, e transformar escolas discriminatórias em instituições verdadeiramente inclusivas?

A presente pesquisa tem como objetivo geral, discutir as possibilidades e desafios encontrados no cotidiano para que a inclusão se concretize efetivamente; e como objetivos específicos, discutir sobre as questões relacionadas à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA VOLTADA AOS ESTUDANTES COM TEA

A educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares de ensino.

Essa abordagem reconhece a diversidade como um valor essencial e busca adaptar o sistema educacional para que ele seja capaz de atender às particularidades de cada estudante, em vez de segregar ou excluir aqueles que possuem necessidades especiais.

Na educação inclusiva, as práticas pedagógicas são flexibilizadas e os recursos são adaptados para promover a participação ativa de todos os estudantes, garantindo que cada um tenha as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (ORRÚ, 2012).

Dessa forma, a educação especial, inserida nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diferença é acolhida e valorizada.

A adaptação para estudantes com deficiência, especialmente para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível. Essas adaptações podem incluir o uso de recursos visuais, a implementação de rotinas estruturadas, a personalização do currículo e o ajuste das interações sociais, de modo a respeitar as particularidades sensoriais e comportamentais desses estudantes.

Ao adaptar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas, a escola não apenas facilita o aprendizado acadêmico, mas também promove a integração social e emocional, permitindo que cada estudante com TEA se sinta valorizado, seguro e capaz de participar plenamente na vida escolar.

Historicamente, na década de 1930, pesquisadores e médicos começaram a observar que o autismo frequentemente se manifestava em famílias com dificuldades afetivas. Naquele período, a crença predominante era que o transtorno estava relacionado a questões psicológicas, uma vez que a Medicina ainda não havia desenvolvido métodos para identificar fatores biológicos associados ao TEA.

A compreensão do transtorno era limitada, e as explicações predominantes focaram nas dinâmicas familiares e psicológicas, devido à ausência de avanços científicos que pudessem esclarecer a natureza biológica do transtorno:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério sobre a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas, difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

O transtorno é caracterizado por dificuldades na socialização e na comunicação, que se manifestam principalmente na infância. Os indivíduos frequentemente apresentam diferenças significativas no comportamento, o que ajuda a identificar o transtorno.

As características associadas ao transtorno podem variar amplamente em gravidade e frequentemente se sobrepõem a outros transtornos, resultando em desafios únicos para familiares, profissionais clínicos e educadores (KEOHANE et al., 2012).

Alguns sinais indicativos do transtorno incluem o desejo de ficar sozinho, falta de interesse no ambiente ao redor, dificuldade em formar vínculos afetivos, dificuldades na fala, resistência a mudanças na rotina, apego a objetos específicos, evitação do contato visual e, em casos mais severos, episódios de agressividade.

Orrú (2012) aponta que eles frequentemente demonstram dificuldades em estabelecer relações, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, uma preocupação em manter o ambiente inalterado, e a repetição de um número limitado de atividades.

O avanço da Medicina e da Ciência trouxe uma nova compreensão sobre o TEA, considerando a interação do indivíduo com o ambiente, pessoas e objetos. Atualmente, o transtorno é definido como uma síndrome comportamental com baixa capacidade de desenvolvimento motor e psicológico, afetando a cognição, a linguagem e as interações sociais.

Segundo Orrú (2012, p. 21), é visto como: “uma síndrome comportamental com múltiplas etiologias e o curso de um transtorno do desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema parental [...] e é de origem biológica”.

Pesquisas revelam que indivíduos com TEA enfrentam dificuldades nas funções executivas cognitivas, que são processos neurais essenciais para planejar, iniciar e concluir tarefas, controlar-se, prestar atenção e resolver problemas (SILVA, 2012).

Tardif (2000) observou que o aprendizado em crianças com TEA não segue o mesmo padrão das demais crianças, devido a uma discrepância entre o significado das informações e o processamento cerebral. A informação recebida pode não se transformar completamente em conhecimento. Portanto, é crucial que os professores reconheçam essas diferenças e ajustem suas abordagens para atender às necessidades educacionais desses estudantes.

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar estratégias dirigidas e individualizadas. Tardif (2000) sugere que o ensino para alunos com autismo deve seguir modelos estabelecidos por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC), que propõem diversas técnicas para o desenvolvimento das habilidades desses estudantes.

Além disso, foi desenvolvida uma Nota Técnica sobre a Prática Baseada em Evidências (PBE) para aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos na área de tecnologia assistiva voltada para comunicação alternativa e aumentativa (BRASIL, 2013, p. 3).

No entanto, não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas brasileiras. Azevedo (2017) revelou que menos de 20% dos profissionais da educação possuem formação específica ou continuada em Educação Inclusiva, e não foram encontrados registros de formação específica para o TEA nos documentos do Ministério da Educação.

Nos Estados Unidos, esses padrões são mais amplamente implementados, evidenciando uma lacuna significativa no contexto brasileiro:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Portanto, no Brasil há boa parte das escolas e profissionais que ainda se encontram despreparados para atender estudantes com TEA ou tem a ausência de AEE:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. “Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade

do professor”, avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO; MOREIRA, 2014, s/p.).

A educação especial, especialmente no contexto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem se desenvolvido de maneira significativa nas últimas décadas, refletindo avanços tanto na compreensão do autismo quanto nas práticas pedagógicas inclusivas.

A experiência educacional desses estudantes requer abordagens personalizadas, adaptadas às suas necessidades específicas, garantindo que o processo de aprendizagem seja acessível e significativo.

O TRABALHO DOS ESTUDANTES COM O TRANSTORNO

Os estudantes com TEA apresentam uma ampla gama de habilidades e desafios, o que exige dos educadores uma flexibilidade metodológica e uma atenção especial às diferenças individuais.

Esses estudantes podem enfrentar dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, o que impacta diretamente suas experiências escolares. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas sejam centradas no estudante, respeitando o ritmo e as particularidades de cada um.

Uma das abordagens mais eficazes na educação de estudantes com TEA é o uso de métodos visuais e estruturados, que ajudam a organizar as atividades e a tornar as expectativas mais claras. Ferramentas como agendas visuais, roteiros de atividades e pictogramas são amplamente utilizadas para facilitar a compreensão e a comunicação desses estudantes, promovendo uma maior autonomia e previsibilidade no ambiente escolar (SILVA, 2012).

Além disso, a integração de atividades lúdicas e artísticas no currículo desses estudantes tem mostrado resultados positivos. A arte, em suas diversas formas, oferece um

meio de expressão que pode ser especialmente útil para esses estudantes, que muitas vezes têm dificuldades em expressar-se verbalmente.

Através de atividades artísticas, esses estudantes podem explorar e comunicar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de melhorar a interação social.

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares também representa um desafio e uma oportunidade para a comunidade escolar. É fundamental que os educadores recebam formação específica sobre o transtorno e sobre estratégias inclusivas, para que possam oferecer um suporte adequado.

A colaboração entre professores, pais e especialistas é essencial para a construção de um ambiente educacional que acolha e valorize a diversidade (BASÍLIO; MOREIRA, 2014).

Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades e potencialidades. A experiência educacional desses alunos deve ser vista como um direito, e não como um privilégio, e é responsabilidade de toda a sociedade trabalhar para que a inclusão se torne uma realidade plena.

Ao iniciar o trabalho educativo com um estudante com TEA, é essencial levar em conta suas habilidades específicas:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades [...]. Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO; MOREIRA, 2014, s/p.).

Portanto, o trabalho com estudantes autistas deve envolver não apenas os profissionais da educação, mas também os colegas de turma. Para além da relação professor-estudante, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes.

Nesse sentido: “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Para que isso ocorra, é fundamental que as famílias recebam o apoio necessário para se sentirem capacitadas a ajudar seus filhos, oferecendo-lhes melhores oportunidades, perspectivas e autonomia. Em qualquer situação, é essencial que os direitos sejam respeitados e assegurados.

A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Portanto, o professor deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que será um processo contínuo e lento, que exige, portanto, paciência.

No caso da educação infantil, trabalhar com jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas ajudam a estimular coordenação das habilidades motoras e também auxiliam na interação social com os demais colegas, fazendo com que ela se sinta acolhida no ambiente que frequenta:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN; ASSUNÇÃO JÚNIOR, 1995, s/p.).

Portanto, além da legislação, é essencial que o professor busque continuamente novos conhecimentos para integrar o estudante ao máximo em sala de aula. Além disso, é necessário empregar diversas estratégias eficazes para promover a inclusão no ambiente escolar.

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem,

e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionam permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 330).

O professor deve desempenhar um papel ativo no desenvolvimento social das crianças, utilizando todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição da linguagem e comunicação, e adaptação comportamental (SILVA, 2012, p. 158).

No entanto, a inclusão ainda não acontece como deveria. A presença de alunos com deficiência nas aulas regulares frequentemente resulta em sentimento de impotência, frustração e angústia devido às limitações encontradas.

As particularidades das síndromes, combinadas com a falta de uma prática pedagógica bem orientada, dificultam a intervenção adequada e frequentemente geram insegurança entre os profissionais da educação (MATTOS; MENDES, 2014).

Portanto, é fundamental que a escola ofereça Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não se esqueça de apoiar também as famílias. Esse apoio social é crucial, pois influencia diretamente o desenvolvimento da criança e o sucesso do processo de inclusão.

IMPORTÂNCIA DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO EDUCATIVO PARA A INCLUSÃO

A participação ativa das famílias no processo educativo de estudantes com TEA é fundamental para o sucesso e bem-estar desses estudantes. As famílias desempenham um papel essencial na construção de um ambiente de apoio e compreensão, tanto em casa quanto na escola, contribuindo para a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança (KEOHANE et al., 2012).

Primeiramente, as famílias conhecem profundamente as características, preferências e desafios de seus filhos, o que lhes permite oferecer informações valiosas para os educadores.

Essa colaboração entre pais e professores é crucial para o planejamento de estratégias pedagógicas que sejam verdadeiramente eficazes e adaptadas às necessidades individuais do estudante com TEA. Por meio de uma comunicação aberta e constante, as famílias podem compartilhar observações sobre o comportamento da criança, suas reações a diferentes situações e os avanços que estão sendo feitos.

Além disso, a continuidade entre as práticas educativas da escola e do lar é essencial para o desenvolvimento de habilidades e a construção de rotinas seguras e previsíveis, que são particularmente importantes para estudantes com o transtorno.

Quando as famílias estão envolvidas e informadas sobre o que acontece na escola, elas podem reforçar em casa os aprendizados adquiridos, promovendo um ambiente de apoio que facilita a generalização das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

O apoio emocional que as famílias oferecem também é um pilar fundamental no processo educativo. Estudantes com TEA podem enfrentar desafios significativos no ambiente escolar, e a segurança emocional proporcionada pelo vínculo familiar ajuda a mitigar o estresse e a ansiedade que essas situações podem gerar (KEOHANE et al., 2012).

A presença ativa dos pais na vida escolar do filho transmite uma mensagem de valorização e encorajamento, o que pode fortalecer a autoconfiança do estudante.

Por outro lado, as famílias também desempenham um papel de advocacia, ou seja, de defesa dos direitos e necessidades dos seus filhos. Elas podem atuar como ponte entre a escola e outros serviços especializados, garantindo que o estudante com TEA receba o suporte necessário, seja por meio de adaptações curriculares,

atendimento terapêutico ou a implementação de estratégias inclusivas.

A participação em conselhos escolares, reuniões pedagógicas e atividades da comunidade escolar é uma forma de as famílias se engajarem ativamente na construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Finalmente, é importante reconhecer que o apoio às famílias é igualmente crucial. Pais e cuidadores de estudantes com o transtorno muitas vezes enfrentam desafios significativos e podem se beneficiar de redes de apoio, tanto no âmbito escolar quanto na comunidade. Programas de orientação, grupos de apoio e espaços de diálogo são fundamentais para que as famílias se sintam acolhidas e fortalecidas em seu papel educativo.

Em síntese, as famílias são parceiras indispensáveis no processo educativo desses estudantes. A colaboração entre escola e família não só potencializa as oportunidades de aprendizagem, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde cada estudante é reconhecido e valorizado em sua individualidade.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende fortemente de um apoio colaborativo entre a família e a escola.

Essa parceria é essencial para garantir que as necessidades específicas desses estudantes sejam atendidas de maneira adequada e que eles possam alcançar seu pleno potencial educacional e social. O suporte conjunto dessas duas esferas cria um ambiente mais seguro, compreensivo e propício ao desenvolvimento integral da criança (ORRÚ, 2012).

A família, conhecedora das particularidades do estudante, oferece informações cruciais para a adaptação das práticas pedagógicas. Pais e cuidadores podem compartilhar com os educadores detalhes sobre as preferências, sensibilidades e desafios do estudante, facilitando a criação de estratégias que realmente ressoem com ele (HATTGE; KLAUS, 2014).

Essa troca constante de informações permite que a escola personalize o ensino, utilizando métodos e abordagens que se alinhem com o perfil do estudante com TEA.

Na escola, os professores e profissionais especializados, ao receberem esse conhecimento dos familiares, conseguem implementar práticas educativas que levem em consideração as especificidades do transtorno.

Por exemplo, a utilização de recursos visuais, a estruturação do ambiente de sala de aula e a criação de rotinas claras são estratégias que podem ser desenvolvidas com base nas orientações fornecidas pela família. Essas práticas ajudam a reduzir a ansiedade do estudante e a melhorar sua capacidade de engajamento nas atividades escolares (AZEVEDO, 2017).

Além do suporte acadêmico, o apoio emocional e social proporcionado pela parceria entre família e escola é fundamental. Estudantes com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em interações sociais e na regulação emocional.

Nesse contexto, a continuidade entre as práticas em casa e na escola é crucial. Quando os pais e educadores trabalham juntos, promovem um ambiente mais consistente, onde a criança se sente segura para explorar novas habilidades e interações. Isso facilita o desenvolvimento de competências sociais e a adaptação a diferentes contextos (AZEVEDO, 2017).

A comunicação aberta e contínua entre a família e a escola também é um fator chave para o sucesso dessa parceria. Reuniões regulares, diálogos frequentes e feedback mútuo permitem que ambas as partes ajustem suas abordagens conforme necessário.

Por exemplo, se um estudante com o transtorno está passando por um período de transição ou enfrentando dificuldades específicas, a escola pode adaptar suas estratégias, enquanto a família pode reforçar essas adaptações em casa, criando uma sinergia que beneficia o estudante (AZEVEDO, 2017).

O apoio da escola à família é igualmente importante. Oferecer orientações sobre como lidar com comportamentos desafiadores, fornecer informações sobre o progresso acadêmico e comportamental da criança e indicar recursos externos, como terapias e grupos de apoio, são formas de a escola contribuir para o bem-estar da família.

Essa relação de apoio mútuo fortalece a confiança entre pais e educadores, criando uma rede de suporte robusta para o estudante com TEA (HATTGE; KLAUS, 2014).

Em última análise, o apoio conjunto da família e da escola no processo de aprendizagem dos estudantes com transtorno é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quando ambas as partes trabalham em parceria, é possível criar um ambiente educativo que não apenas acomoda as necessidades do estudante, mas também valoriza suas habilidades e potencialidades, promovendo um desenvolvimento equilibrado e uma integração social efetiva.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo teve como objetivo explorar a educação especial e inclusiva, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os estudantes com TEA, por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema.

Entre os principais autores consultados utilizou-se as discussões de Keohane et al. (2012); Orrú (2012); Hattge e Klaus (2014); Azevedo (2017); que abordam os processos de Educação Especial e a inclusão dos estudantes com deficiência, em especial, dos estudantes com TEA no processo educacional.

Para conduzir a discussão, a pesquisa focou na importância do processo educacional voltado para os estudantes que apresentam o transtorno; a importância do acompanhamento e apoio às famílias desses estudantes; e as possibilidades para adaptar o currículo dando acesso aos estudantes, incluindo a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a educação especial voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ressaltam a importância de uma abordagem educativa que seja inclusiva, personalizada e centrada no estudante.

O sucesso na educação desses estudantes depende da colaboração estreita entre escola e família, do uso de métodos pedagógicos adaptados e da criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as particularidades de cada criança.

A formação contínua dos educadores é essencial para que eles estejam preparados para enfrentar os desafios específicos associados ao TEA e para implementar estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, é fundamental que as políticas públicas assegurem recursos e suporte adequados para que a educação inclusiva seja uma realidade acessível a todos os estudantes que apresentam o transtorno.

A parceria entre família e escola é crucial para a inclusão de estudantes com TEA, pois essa colaboração permite a criação de um ambiente educativo que realmente atende às necessidades individuais do estudante.

Quando pais e educadores trabalham juntos, compartilham informações e alinham estratégias, é possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e personalizadas, garantindo que o estudante se sinta compreendido e apoiado em ambos os contextos.

Essa sinergia não só facilita o processo de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento social e emocional, contribuindo para uma inclusão escolar que valoriza a diversidade e potencializa as capacidades de cada aluno com TEA.

A valorização da diversidade e o compromisso com a inclusão devem estar no centro das práticas educacionais, garantindo que cada estudante seja visto em sua individualidade e tenha suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas.

A educação especial, portanto, não apenas apoia o desenvolvimento acadêmico, mas também promove a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e participar plenamente.

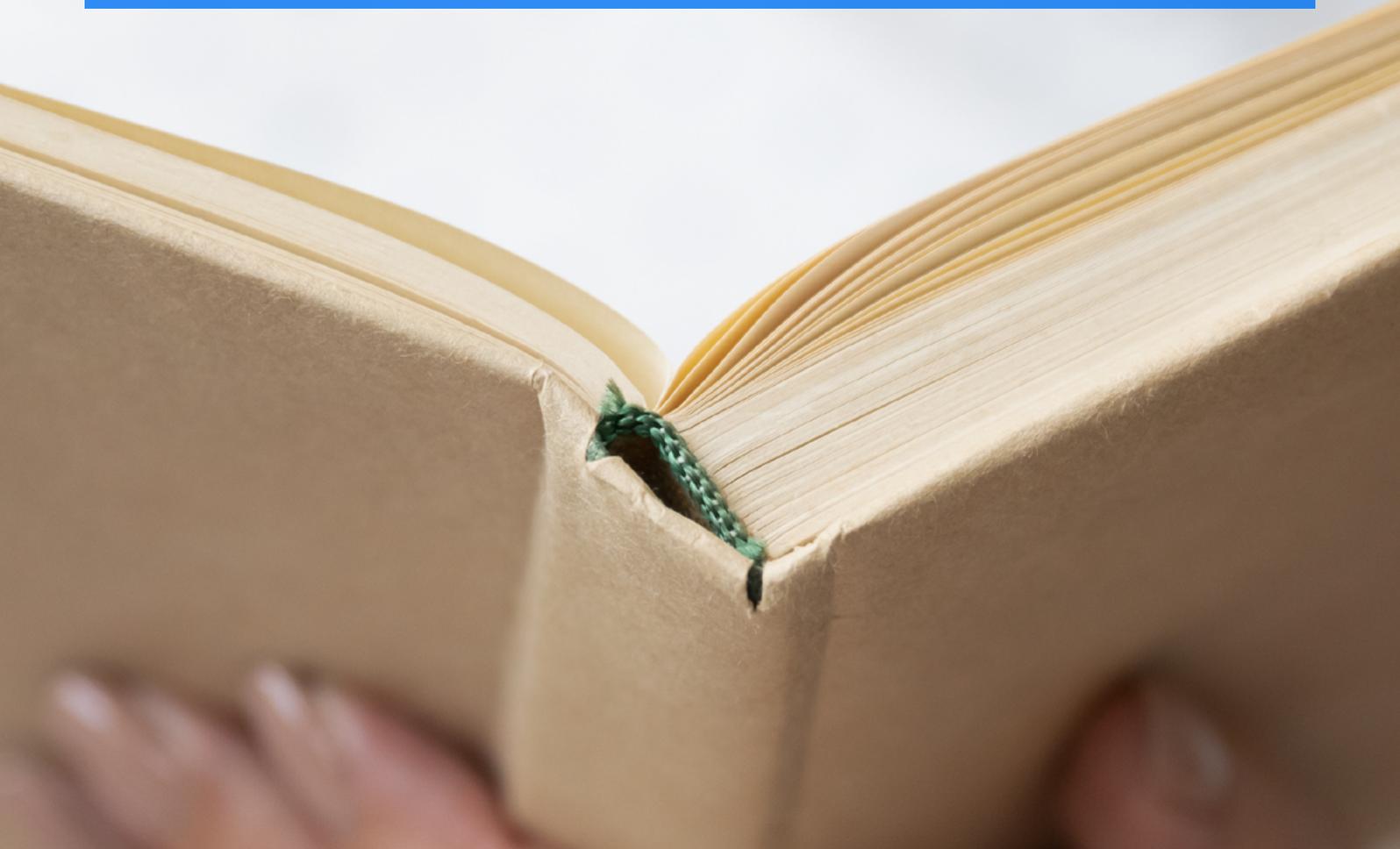
REFERÊNCIAS

- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.
- BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/265/pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.
- FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, agosto de 2002.
- HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340 | maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- KOHANE, I.S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. **The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD**. PlosOne 7:e33224, 2012.
- MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.
- NETO, A. O.S.; ÁVILA, E.G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A.K.; SANTOS, V.M. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Santa Maria.
- ORRÚ, E.S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- SCHWARTZMAN, S.J; ASSUMPÇÃO, JR.F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo, 1995.
- SILVA, A.B.B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TELMA LIMA SANTOS DE COCA

Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Faculdade UCSAL -1991- Professora de Ensino Fundamental II Arte na EMEFEM Darcy Ribeiro.

ARQUIMEDES E A COROA DO REI: O LIVRE PENSAMENTO NA ATENAS DEMOCRÁTICA



RESUMO: Arquimedes de Siracusa (em grego: Ἀρχιμήδης, Arkhimedes) foi um dos grandes gregos da antiguidade clássica. Nascido na província de Siracusa (Magna Grécia), atual Sicília, Itália, no ano de 287 a.C. tendo vivido desde jovem em Alexandria, grande centro intelectual da época. Iniciou seus estudos nas áreas de Matemática, Física e Astronomia, tendo convivido de perto com outros grandes pensadores, tais como: Euclides de Alexandria, Canon de Samos, Eratóstenes de Cirene. Arquimedes foi grandemente destacado por Marcus Vitruvius Pollio, conhecido arquiteto romano, que exaltou suas descobertas em vários textos da época, sendo seu principal relato a história em torno da coroa do Rei Hiero II, de Siracusa, que deu impulso à teoria da gravidade específica e o Princípio de Arquimedes. O grande pensador, físico, engenheiro, astrônomo e matemático acabou sendo morto, em um cerco romano que perdurou por 3 anos (214 -212 a.C). Seu assassino foi um soldado romano, em 212 a.C, que contrariou as ordens de seu general Marcellus Claudius. Arquimedes era o que se pode chamar de uma celebridade entre seus pares e muito admirado entre os romanos. Detalhe é que segundo as fontes, Arquimedes acabou sendo assassinado por armas criadas por ele mesmo, as quais permitiram a resistência de Siracusa pelo referido tempo. Sua célebre palavra “EUREKA” (do grego encontrei, achei, descobri) permanece ecoando em tempos atuais no meio acadêmico e científico.

Palavras-chave: Arquimedes; Coroa; Eureka; Ciências.

INTRODUÇÃO

Tendo como grande influenciador seu pai Fídias, um astrônomo, Arquimedes chama a atenção de muitos estudiosos das ciências às quais se dedicou, sobretudo à Matemática, em que teve grande impacto no mundo conhecido de então e à aplicação de várias de suas teorias em inventos que auxiliaram os gregos da época e auxiliam os homens da atualidade com suas teorias matemáticas. Seus vários contatos, como por exemplo, Cãnon de Samos e Eratóstenes de Cirene, permitem ter uma ideia de como este homem era culto.

Foi contemporâneo de Heráclides, e este lhe dedicou uma biografia que infelizmente se perdeu com o passar do tempo.

Supõe-se que tenha estudado em Alexandria (Egito), mas que não teve filhos ou sequer tenha se casado, tendo sido assassinado com a idade de 75 anos, segundo um biógrafo de Bizâncio chamado Tzetzes.

Muito admirado pelo seu povo, conforme relato de Vitrúvio, um dos grandes episódios de sua vida consiste no pedido do rei de Siracusa, Hiero II, Hierão II ou ainda Hieron II.

Hiero II convocou Arquimedes para desvendar o mistério de uma coroa e a quantidade de ouro presente em sua constituição. O rei desconfiava da quantidade deste metal precioso utilizado pelo ourives, o qual declarava ser feita inteiramente de ouro.

ARQUIMEDES E A COROA DO REI: MITO OU REALIDADE?

Quem nos conta acerca deste mito ou lenda é Vitruvius, que em seu livro “Da Arquitetura” se expressa nestas palavras:

Quanto a Arquimedes, ele certamente fez descobertas admiráveis em muitos domínios, mas aquela que vou expor testemunha, entre muitas outras, é um engenho extremo. Hieron de Siracusa, tendo chegado ao poder real decidiu colocar em um templo, por causa de seus sucessos, uma coroa de ouro que havia prometido aos deuses imortais. Ofereceu assim um prêmio pela execução do trabalho e forneceu ao vencedor a quantidade de ouro necessária, devidamente pesada. Este, depois do tempo previsto, submeteu seu trabalho, finalmente manufaturado, à aprovação do rei e, com uma balança, fez uma prova do peso da coroa. Quando Hieron soube, através de uma denúncia, que certa quantidade de ouro havia sido retirada e substituída pelo equivalente em prata, incorporada ao objeto votivo, furioso por haver sido enganado, mas não encontrando nenhum modo de evidenciar a fraude, pediu a Arquimedes que refletisse sobre isso. E o acaso fez com que ele fosse se banhar com essa preocupação em mente e ao descer à banheira, notou que, à medida que lá entrava, escorria para fora uma quantidade de água igual ao volume de seu corpo. Isso lhe revelou o modo de resolver o problema: sem demora, ele saltou cheio de alegria para fora da banheira e completamente nu, tomou o caminho de sua casa, manifestando em voz alta para todos que havia encontrado o que procurava. Pois em sua corrida ele não cessava de gritar, em grego: εὕρηκα [Encontrei, encontrei!]. Assim, encaminhado para sua descoberta, diz-se que ele fabricou dois blocos de mesmo peso, igual ao da coroa, sendo um de ouro e o outro de prata. Feito isso, encheu de água até a borda um grande vaso, no qual mergulhou o bloco de prata. Escoou-se uma quantidade de

água igual ao volume imerso no vaso. Assim, depois de retirado o corpo, ele colocou de volta a água que faltava, medindo-a com um sextarius, de tal modo que o nível voltou à borda, como inicialmente. Ele encontrou assim o peso de prata correspondente a uma quantidade determinada de água. Feita essa experiência, ele mergulhou, então, da mesma forma o corpo de ouro no vaso cheio, e depois de retirá-lo fez então sua medida seguindo um método semelhante: partindo da quantidade de água necessária, que não era igual e sim menor, encontrou em que proporção o corpo de ouro era menos volumoso do que o de prata, quando tinham pesos iguais. Em seguida, depois de ter enchido o vaso e mergulhado desta vez a coroa na mesma água, descobriu que havia escoado mais água para a coroa do que para o bloco de ouro de mesmo peso, e assim, partindo do fato de que fluía mais água no caso da coroa do que no do bloco, inferiu por seu raciocínio a mistura de prata ao ouro e tornou manifesto o furto do artesão [...] VITRUVIUS, De I architecture, livro IX, preâmbulo, §§ 912, pp. 5-7).

Assim, saiu correndo nu pela rua gritando “Eureka!” (expressão que do grego que significa “achei”, “encontrei” ou “descobri”). Desse evento, ficou estabelecido o “Princípio de Arquimedes”, o qual se baseia na “gravidade específica”.

Segundo esse princípio, “todo corpo mergulhado num fluido recebe um impulso de baixo para cima igual ao peso do volume do fluido deslocado. Por esse motivo, os corpos mais densos que a água acabam afundando, enquanto os menos densos flutuam”.

Durante a segunda guerra púnica, mais precisamente no momento do cerco a Siracusa (214-212 a.C.), Arquimedes foi morto por um soldado romano, das tropas do general romano Marcellus Claudius.

O general havia violado as ordens impostas, as quais determinavam que Arquimedes não deveria ser ferido, afinal os romanos tinham grande admiração pelo sábio.

Foi assassinado em 212 a. C. em Siracusa (Grécia), guerreada com armas que o próprio criara e que foram eficientes na defesa de sua “polis” contra os romanos durante 3 anos. Conta-se, não de forma evidenciada, que suas últimas palavras foram: “não perturbe os meus círculos”, tarefa à qual se dedicava quando perturbado pelo soldado romano que posteriormente daria cabo da sua vida.

Dada a admiração pelo grande sábio por parte dos romanos, após seu enterramento seguiram-se homenagens. Em seu túmulo havia uma escultura que demonstrava sua equação matemática predileta. Tal escultura era composta de uma esfera e um cilindro de mesma altura e diâmetro. Em suas demonstrações de genialidade, Arquimedes havia provado que o volume e a área da superfície da esfera são dois terços da do cilindro, incluindo suas bases.

Cícero, o grande orador romano, que trabalhava como questor na Sicília por volta de 75 a.C, portanto 137 anos após a morte de Arquimedes, ouviu falar de tal túmulo, porém nenhum dos residentes da região sabia lhe indicar o local exato. Em sua busca, acabou por encontrá-lo próximo ao Portão Agrigentino, totalmente abandonado e recoberto por arbustos. Eis que em sua simplicidade, mesmo sendo um dos grandes do império romano, iniciou sua limpeza, sendo possível observar a escultura e os versos dispostos na mesma.

Todas as versões que se conhece da biografia de Arquimedes foram escritas muito depois de sua morte e por historiadores da Roma Antiga. Políbio, por exemplo, cita a personagem deste estudo em seu livro “História Universal”, mas o relato descrito conta com o espaço de setenta anos após a morte de Arquimedes, porém serviram de base a outros grandes historiadores tais como Plutarco, Lívio e Vitruvius. Políbio, no entanto, demonstra a engenhosidade de Arquimedes como grande construtor de armas e máquinas de guerra durante o cerco a Siracusa, pouco dando indícios de sua vida cotidiana.

A ATENAS DE ARQUIMEDES

Tão importante quanto saber o desenrolar da história biográfica de Arquimedes é necessário situá-lo na Atenas de seu século e o quão importante foram as influências recebidas por tão singular figura, que permanece no imaginário e inconsciente coletivo de todo e qualquer estudante das várias ciências as quais se dedicou.

Como já informado anteriormente, um dos principais “informantes” da vida de Arquimedes foi Vitruvius (arquiteto romano, que merece seu destaque e um estudo mais aprofundado), fonte de inspiração para a criação de Leonardo Da Vinci, durante o Renascimento, em seu “homem vitruviano”, repleto de suas proporções perfeitas.

Já é sabido que os gregos influenciaram e influenciam até os dias atuais o mundo ocidental. Desde que Alexandre, o Grande, da Macedônia dominou grande parte do mundo antigo, fez com que toda a cultura grega se espalhasse pelos territórios conquistados.

O conhecimento foi assim perpetuado ao longo dos séculos e muito se deve à democracia (governo do povo) instituída por esta cidade-estado, que até aquele momento era uma verdadeira revolução nas formas de pensar e agir e de como formar cidadãos conscientes de seu poder nas tomadas de decisões sobre a governabilidade de seu espaço. Assim como se deve muito aos grandes pensadores e observadores do mundo ao seu redor, tais como: Tales de Mileto, Sócrates, Platão e Aristóteles, dentre outros.

O que deve chamar a atenção neste aspecto é que mesmo havendo rivalidades internas (e externas), a exemplo de Atenas e Esparta, os gregos se reconheceram como um povo único, por sua língua, religião e cultura que eram as mesmas nas diferentes cidades-estado.

Vale ressaltar que enquanto existiu como dominador do mundo antigo e conhecido, a era de ouro grega perdurou por séculos, justamente por sua unidade e na forma como “ensinou” o mundo a viver e pensar. Leva-se até hoje o termo escola, criado pelos gregos e que quer dizer “tempo vago”. É a essa imensa capacidade intelectual grega que se deve a evolução humana nas artes, no conhecimento, na ciência, na música, na literatura e na filosofia. Claro que sob este ambiente, surgirem mentes brilhantes como a de Arquimedes não é nenhuma surpresa.

Arquimedes no Renascimento

Há quem pense que Arquimedes seria esquecido pela humanidade. Ao contrário, e para perpetuar seu brilhantismo, eis que mil anos depois, ao final da idade média, esta riquíssima personagem é lembrada e eternizada.

Aqueles que podem e têm a oportunidade de viajar ao menor Estado do mundo, o Vaticano, e conseguem visitar seu museu, lhes é possibilitada a visão de genialidade de um grande pintor. Rafael Sanzio (1483-1520), um dos grandes do Renascimento, imortaliza em uma das paredes da antiga biblioteca do Papa Júlio II o afresco (pintura realizada diretamente no cimento): “A Escola de Atenas”.

Na realidade as quatro paredes deste local são cobertas por temas que evocam a grandiosidade dos gregos na Filosofia, Poesia, Direito e Teologia. Como atualmente é possível analisar estes afrescos, percebe-se a unidade existente entre eles: o equilíbrio entre a cultura grega e a busca pela verdade na mentalidade dos renascentistas.

Obviamente que nesta busca pelas virtudes da ciência, Arquimedes, um gênio para sua época, estaria desempenhando papel fundamental na pintura, no canto inferior direito: ensinando.

A imagem a seguir é original e apresenta uma visita ao museu do Vaticano, onde pode ser observada a grandeza e genialidade do afresco. Os detalhes são grandiosos e extremamente intrigantes. Cabe ao leitor (visualizador) observar cada minúcia do afresco para perceber que estão presentes a singularidade, a eficiência, o conhecimento e a força grega no modo como se pensa e se observa o mundo.

O afresco acima reproduzido, tem início em 1509 e se finda em 1511, e quase 500 anos depois ainda impressiona. Escola de Atenas, é a síntese de um pensamento recorrente da época, que recoloca o homem como centro do universo (antropocentrismo) e onde estão expressos: as artes, as ciências, os saberes adquiridos ao longo dos séculos, além de personagens célebres de várias e diferentes épocas, contemporâneos ou não de Rafael Sanzio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais improvável que seja o relato de Vitruvius acerca da coroa do rei Hiero II, já que as fontes são escassas e muitos tentem provar a “inverdade” de tal acontecimento, o que encanta nesta história é a vivacidade com a qual ela é, foi e será contada. Roberto de Andrade Martins, que tem seu artigo publicado pela UFSC, realmente nega a existência do suposto “Eureka!” de Arquimedes, mas se rende à genialidade desta personagem em outros campos das ciências, tais como a Física, a Geometria e a Matemática.

Neste “intenso relacionamento” com Arquimedes, durante a execução desta atividade, o que chama a atenção é a forma como ainda é possível revisita-lo mais de 2 mil anos depois de sua existência, seja nos bancos escolares, seja nos bustos existentes na Itália ou ainda sua representação no afresco de Rafael Sanzio na Capela Sistina (na antiga biblioteca do Papa Júlio II), acima de tudo estar rodeado de grandes deuses e personagens como Platão, Sócrates, Hipátia, Galileu, Appelles, Heráclito e fazendo o quê mais gostava: dar soluções às vidas dos cidadãos de sua democrática e expansionista Grécia.

Ele está lá no afresco, se dedicando a ensinar, como se já não o fizesse mesmo dois mil anos após sua morte. Quando se retoma o termo expansionista, não se diz neste momento apenas de territórios conquistados, mas de crescimento intelectual e voraz expansão do espírito humano.

O democrático ambiente grego proporcionou ao jovem Arquimedes (e ao idoso também) estudar em Alexandria, ter contato com as mais célebres mentes humanas de sua época, para além de proteger os seus concidadãos durante o cerco a Siracusa, demonstrando que seu conhecimento não “secou” ou virou pó mesmo após seu assassinato.

Esta atividade, para além de sua discussão científica, objetiva levantar conclusões acerca de nosso atual momento acadêmico e científico: Arquimedes produziu legado duradouro, estamos fazendo o mesmo com relação às ciências em nosso país, mesmo com o cerceamento e falta de incentivo à pesquisa científica? Fica o questionamento ao leitor desta atividade.

REFERÊNCIAS

COGNOS - www.comm.com/arquivo/1004/coroa-de-ouro/ consultado em 04.05.2020 as 19hs.

DESCONTEXTO.www.descontexto.com.br/analise-de-pintura-a-escola-de-atenas/ consultado em 19.04.2020 23hs.

INFOESCOLA.com/biografias/arquimedes/ **consultado** em 19.04.2020 às 22hs.

_____. www.infoescola.com/filosofia/filosofia-grega/ consultado em 13.04.2020 as 20hs.

MARTINS, Roberto de Andrade. "**Arquimedes e a coroa do rei: problemas históricos**". Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/6769/6238>.

ROBERTS, Royston M. "**Descobertas acidentais em ciências**". Trad. André Oliveira Mattos, revisão de Oswaldo Pessoa Jr. Campinas: Papirus, 1993.

VITRUVIUS, Marcus. "**De la architecture**". Trad. Jean Soubiran. Paris: Belles Lettres, 1969.

WEBPAGES.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/seminario/**textosarquimedes**/vitruvius.htm consultado em 08.04.2020.

VALÉRIA SOARES DA FONSECA

Graduada em Pedagogia pela Unisant'anna; Pós-graduação Lato Sensu em educação e sociedade pela Unicid e Pós Graduação Lato Sensu em Uso Indevido de Drogas pela Unifesp; valeriasoaress@gmail.com

A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO: A valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva é essencial para uma sociedade justa e inclusiva, havendo dessa forma uma demanda política e prática na formação de professores que reconheçam, respeitem e celebrem as diversas identidades dos alunos, promovendo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos. Este projeto foi elaborado através de uma revisão de literatura, que se baseou em palavras-chave específicas, e dessa forma, realizou a seleção de 10 artigos que evidenciam a importância de que atividades lúdicas sejam desenvolvidas em sala de aula, buscando dessa forma auxiliar a criança em seu desenvolvimento pessoal e na compreensão do dia a dia dentro da sociedade. Esta pesquisa, possui como objetivo principal investigar e promover a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva, buscando compreender suas implicações e desenvolver estratégias para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Houve uma discussão acerca da evolução dos direitos das pessoas com necessidades especiais e as questões étnico-raciais na educação inclusiva no Brasil, destacando a importância de uma abordagem interseccional na promoção da inclusão plena de todos os alunos. Além disso, ressaltam necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam o racismo nas escolas, bem como a importância da formação de professores com ênfase na resolução desses conflitos de forma eficaz. É crucial promover uma abordagem inclusiva e interseccional na educação, reconhecendo, respeitando e celebrando a diversidade cultural e étnica dos alunos. Isso envolve práticas políticas e práticas educacionais que incorporem conteúdos diversos, combatam o racismo e capacitem os professores para trabalhar com uma população estudantil diversificada. Essa valorização da diversidade é essencial para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Diversidade Cultural; Étnica; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva é um tema de grande relevância e complexidade no contexto educacional contemporâneo. Com o reconhecimento crescente da importância da diversidade como um elemento fundamental para uma sociedade mais justa e inclusiva, torna-se irrecusável a necessidade em abordar como esta diversidade pode ser adequadamente integrada ao ambiente escolar, especialmente em um contexto inclusivo, levando assim o aluno a compreender a necessidade de respeitar e aceitar as diferenças do próximo e a trabalhar essa atitude em seu dia a dia.

Dessa forma, podemos compreender que a educação inclusiva, em sua essência, busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais e escolhas pessoais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, levando a uma compreensão de que a inclusão não se trata apenas de alunos que são portadores de deficiências, mas também envolve aqueles de diferentes origens étnicas, culturais, linguísticas e socioeconômicas.

Portanto, a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva vai além da simples aceitação da presença de diferentes grupos na sala de aula; implicando dessa forma em reconhecer, respeitar e celebrar as diversas identidades de diferentes alunos em sala de aula, buscando assim promover um ambiente escolar que seja verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos.

Sendo assim, podemos pontuar que uma série de aspectos inter-relacionados serão incluídos com a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva. E, para isso podemos iniciar pontuando o quando a educação inclusiva requer o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que reconheçam e respeitem as diversas culturas e identidades étnicas dos alunos. Isso pode incluir a incorporação de conteúdos curriculares que reflitam a diversidade cultural e étnica do país, bem como a promoção de atividades e eventos que celebrem e valorizem as diferentes tradições, línguas e expressões culturais presentes na comunidade escolar.

Por consequência, compreende-se que a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva demanda um compromisso genuíno com a promoção da equidade e da justiça social no ambiente escolar. Isso significa combater ativamente o racismo, a discriminação e outras formas de preconceito e exclusão que possam afetar os alunos pertencentes a grupos minoritários. Requer também a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e capazes de expressar sua identidade cultural e étnica de forma autêntica.

Contudo, a valorização da diversidade cultural e étnica na educação para trabalhar de forma eficaz com uma população estudantil diversificada. Isso inclui o desenvolvimento de competências interculturais e a sensibilidade cultural, bem como o acesso a recursos e estratégias pedagógicas que permitam aos educadores atender às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou étnica.

Em suma, a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Requer um compromisso coletivo com a promoção da equidade e justiça social no ambiente escolar, bem como o reconhecimento e respeito pelas diversas identidades culturais e étnicas dos alunos. Ao integrar efetivamente a diversidade em todos os aspectos da educação inclusiva, podemos criar escolas que sejam verdadeiramente inclusivas e preparar os alunos para viver em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado.

E, para melhor compreensão deste trabalho, o objetivo geral apresentar novos meios de aumentar a inclusão cultural e étnica no cronograma estudantil das crianças de forma diária, buscando dessa forma melhorar a compreensão do que seria o respeito pelas diferenças e aceitação de novos costumes e origens em seu dia a dia.

Como objetivos específicos, apresentar a importância da inclusão; Demonstrar formas de ensinar a inclusão; Formas de apresentar novas culturas e etnias para as crianças; Buscar erradicar a exclusão e a discriminação. A seguir, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Moreira e Lima (2019), relatam acerca da trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por uma transição significativa desde um modelo segregacionista para um modelo mais integrador e inclusivo. No século XIX, a abordagem predominante para alunos com deficiências era a segregação, com instituições específicas dedicadas a esses estudantes. Exemplos disso são o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos, criados para atender a essas populações em ambientes separados do sistema educacional regular. Embora essas instituições tenham representado um avanço na oferta de educação para pessoas com deficiências, elas não promoviam a inclusão no sentido amplo, pois mantinham os alunos afastados do ensino comum.

E, segundo o relato especificado por Moreira e Lima (2019), o início do século XX viu um leve avanço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que formalizou o direito à educação para alunos com necessidades especiais. No entanto, a implementação ainda era limitada e a maioria das escolas continuava a adotar práticas segregacionistas. A educação para alunos com deficiências era frequentemente restrita a instituições especializadas, e a ideia de inclusão plena nas escolas regulares não estava efetivamente presente, porém essa virada para a verdadeira inclusão começou a se consolidar com a Declaração de Salamanca, de 1994. Este importante documento internacional enfatizou que a educação deve ser acessível a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, promovendo a integração dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares. A Declaração de Salamanca influenciou significativamente as políticas educacionais no Brasil, marcando o início de uma abordagem mais inclusiva.

E, com base nesse início difícil da educação inclusiva, Freitas, et al. (2022), discute a evolução dos direitos das pessoas com necessidades especiais e a interseção deste processo com questões étnico-raciais na educação inclusiva no Brasil. Inicialmente, destaca-se a construção gradual dos direitos ao longo da história brasileira, marcada por lutas por inclusão e reconhecimento, abordando também a transição das políticas de integração para uma abordagem inclusiva na educação, enfatizando a importância das leis e convenções internacionais nesse processo. No entanto, apesar dos avanços legais, observa-se a falta de consideração das particularidades étnico-raciais na legislação e nas políticas educacionais, o que pode perpetuar a exclusão e a discriminação.

Dessa forma, compreende-se que Freitas, et al. (2022), eleva sua atenção para a necessidade de uma abordagem mais ampla e interseccional na promoção da inclusão, que reconheça e valorize as identidades plurais dos estudantes, especialmente aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Por fim, destaca-se a importância da educação como ferramenta para transformação social, enfatizando a necessidade de construir uma cultura de respeito, tolerância e inclusão, que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas formas.

Contudo, Mendonça Nordony, et al. (2020), menciona leis e resoluções que estabelecem a educação especial como parte da educação regular e garantem apoio especializado para os alunos. Porém, apesar das políticas, o autor destaca diversos desafios na prática da inclusão ressaltando a importância de mudanças estruturais e conceituais para tornar as escolas cada vez mais inclusivas, mostrando assim, a necessidade de que os professores sejam mais preparados para atender as necessidades de todos os alunos não apenas os rotulados como portadores de necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, sabe-se que o estudo de Mendonça Nordony, et al. (2020), enfatiza sobre a importância da alteridade na inclusão, incentivando a reflexão sobre as diferenças e a valorização da diversidade, destacando assim, que uma escola inclusiva deve garantir acesso, permanência e ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas limitações, promovendo a consolidação do conhecimento.

Reconhecendo a importância da educação especial inclusiva, Pinto e Santana (2020), aborda as percepções das professoras sobre este modelo de educação, destacando a importância da inclusão escolar para todos os alunos independentemente de suas origens étnicas, deficiências ou condições sociais.

Marcolin de Lima (2022), aborda a importância da formação de profissionais dispostos e preparados para lidar com questões étnico-raciais na Educação Infantil, destacando a necessidade de promover uma postura antirracista entre os profissionais da área.

Pacheco Souza e Jô de Carvalho (2023), aborda o tema da inclusão escolar no Brasil, especialmente nos anos 1990, destacando uma controvérsia entre diferentes perspectivas sobre a inclusão, desde aqueles que a veem como parte de um movimento maior de inclusão social até aqueles que a interpretam apenas como acesso para alunos com deficiência em classes regulares.

O estudo de Santos Oliveira (2023), ressalta a importância da escola como espaço para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento socioemocional e a formação cidadã, sendo dessa forma, destacada a necessidade de uma abordagem pedagógica mais flexível e inclusiva, que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos no processo educativo.

Além disso, com base nos estudos de Lulini, et al. 2021, há desafios relacionados à formação de professores, muitos dos quais não

estão preparados para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula.

No entanto, Pacheco Souza e Jô de Carvalho (2023), discute a legislação brasileira que ampara a inclusão, destacando a importância das leis e políticas públicas refletirem os valores de uma sociedade inclusiva, mencionando diversas leis e documentos que garantem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional formal.

A Lei 10.639/2003 foi um marco importante nesse processo ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, visando combater o racismo e promover o respeito à diversidade étnica e cultural do país. No entanto, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta diversos obstáculos. Um dos principais é a forma como a diversidade é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Lulini, et al. 2021)

Dessa forma, Marcolin de Lima (2022), ressalta a importância da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira, como um avanço na construção da educação para as relações étnico-raciais, no entanto, é observado que ainda há poucos trabalhos que abordam efetivamente essas questões na educação infantil, sendo necessário um maior investimento nessa área.

Sendo também relatado por Moreira e Lima (2019), que a partir da década de 2000, o Brasil avançou na criação de políticas e diretrizes para promover a inclusão educacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, foram marcos importantes nesse processo.

Estas legislações e diretrizes buscaram garantir que as escolas regulares sejam preparadas para receber e apoiar alunos com diferentes necessidades, estabelecendo que a educação deve ser oferecida em um ambiente

inclusivo e acessível, entretanto, apesar dos avanços, a implementação da educação inclusiva ainda vem enfrentando seus desafios, desafios esses que englobam a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação contínua para professores e a carência de recursos pedagógicos específicos, além disso, a inclusão não vai além da simples presença física dos alunos portadores de deficiências nas salas de aula regulares; ela exige uma adaptação do currículo, novas práticas pedagógicas a serem implantadas, práticas essas que busquem a cada dia mais atender as necessidades individuais de cada estudante, independentemente de sua característica.

Santos Oliveira (2023), discute a evolução histórica do tratamento dado às pessoas com deficiência, desde a exclusão até o surgimento do movimento pela inclusão escolar. Antes do século XIX, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas da educação formal, sendo consideradas indignas de frequentar a escola. A partir da Idade Média, a Igreja influenciou a percepção das deficiências como castigo divino, o que levou ao infanticídio e à marginalização dessas pessoas. No entanto, ao longo do tempo, houve uma mudança de paradigma com o surgimento da educação especializada e institucionalizada, que segrega os indivíduos com base em suas deficiências

Diversidade cultural e étnica

Freitas, et al. (2022), aborda a Lei nº13.146/2015 e o Estatuto da Igualdade Racial sob uma perspectiva afrocentrada, destacando a necessidade de leis complementares para garantir a inclusão social de grupos marginalizados, como pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) e negros.

Ele discute a discriminação enfrentada por esses grupos ao longo da história do Brasil e a importância de políticas públicas para promover a igualdade de oportunidades. Além disso, menciona avanços e retrocessos

na educação inclusiva e nas questões étnico-raciais, ressaltando a necessidade de uma abordagem interseccional para garantir a inclusão plena da pessoa negra com NEEs. Por fim, questiona o impacto do Decreto nº10.502/2020 na inclusão desses grupos e destaca a importância de romper com paradigmas históricos para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Sendo assim, Moraes Cavassani, et al. (2023), realizou uma referência histórica onde fora destacado como a educação pode refletir e reproduzir as estruturas sociais e históricas do país, afinal, desde a época da colonização, a elite deteve o acesso a educação, marginalizando grande parte da população, em especial as crianças negras, porém mesmo com todos os avanços legislativos (dentre eles encontramos a Lei 10.639/2003, que inclui a história afro-brasileira no currículo), ainda encontramos desafios na implementação efetiva dessas políticas, levando a identidade nacional brasileira a ser discutida e questionada, principalmente quando ocorrem dúvidas acerca do “mito da democracia racial” e como isso pode auxiliar na perpetuação do racismo estrutural.

Silva, et al. (2021), aborda a persistente discriminação enfrentada pelos negros na sociedade brasileira, especialmente no contexto educacional, onde são subvalorizados e frequentemente tratados de forma discriminatória. Apesar das leis e políticas de inclusão, o acesso dos negros ao ensino superior ainda é limitado, e sua representação nos diferentes níveis de ensino é desproporcional. Há um histórico de exclusão e invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares, perpetuando estereótipos e generalizações negativas. No entanto, algumas medidas legislativas foram adotadas para promover a inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino.

Santos Oliveira (2023), aborda a diferença entre os conceitos de integração e inclusão escolar. Enquanto a integração visa apenas inserir os alunos com deficiência em

ambientes escolares tradicionais, a inclusão busca transformar o ambiente escolar para atender as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, o que implica em uma mudança na expectativa educacional, expectativa essa que passará a contemplar todos os alunos, facilitando o sucesso educativo de todos.

Santos Oliveira (2023), afirma que mais recentemente, o movimento pela inclusão escolar tem ganhado força, promovendo a matrícula de alunos com deficiência em classes regulares de ensino e defendendo uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Inclusão das diversidades no dia a dia escolar

Mendonça Nordony, et al. (2020), aborda a evolução da educação inclusiva ao longo do tempo, destacando como as políticas públicas têm buscado promover a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar regular. Inicialmente, descreve-se o histórico da exclusão dessas pessoas e a transição para escolas especiais, até o surgimento do conceito de inclusão e a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, que impulsionou políticas educacionais inclusivas no Brasil.

Moraes Cavassani, et al. (2023), também destaca iniciativas como a Lei de Cotas e a promoção da diversidade na educação infantil, visando combater as desigualdades e promover uma educação mais inclusiva e representativa, no entanto, o autor, assim como Mendonça Nordony ressalta os desafios que emergem na realidade atual da educação infantil, assim como a abordagem pontual das questões étnicas e a falta de representatividade na educação infantil, propondo a capacitação de profissionais da educação, a valorização da diversidade no ambiente escolar e a ampliação das pesquisas sobre a realidade das crianças negras e indígenas como formas de superar esses obstáculos.

Silva, et al. (2021), destacada a importância de sensibilizar a sociedade para o problema do racismo e promover uma educação mais inclusiva e igualitária, destacando a necessidade de mudança de atitudes desde a infância para construir uma sociedade mais justa e respeitosa.

Seguindo esta linha de raciocínio Santos Oliveira (2023), destaca a transição do modelo de integração para o de inclusão escolar e explora as diferenças entre esses dois conceitos, destacando assim, o papel fundamental dos professores no processo de educação inclusiva, enfatizando a importância de uma prática pedagógica que promova a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

Santos Oliveira (2023), afirma que os professores são vistos como mediadores do sucesso ou insucesso dos alunos, sendo assim, é crucial que adotem uma abordagem inclusiva, reconhecendo e valorizando as habilidades individuais de cada aluno.

Dessa forma, Pinto e Santana (2020), ao realizarem um estudo baseado no estudo de crianças paraguaias em “escolas de fronteira”, afirmou que as próprias professoras destacaram a necessidade na compreensão dos elementos conceituais, legais e pedagógicos da educação especial para promover a inclusão de todos os estudantes, sendo assim, foi enfatizada a importância de considerar as especificidades culturais e linguísticas destes alunos, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que levem em conta os aspectos culturais, sociais e linguísticos dos alunos paraguaios, buscando promover a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Jorge Pessanha (2021), aborda a importância da literatura na promoção da inclusão étnico-racial na Educação Infantil, destacando como o ambiente escolar pode influenciar a percepção da identidade das crianças, podendo ser utilizada para abordar diversas questões principalmente quando relacionadas a diversidade étnica e racial, permitindo que as crianças compreendam, reflitam e aceitem sua identidade, a identidade

do próximo e a representatividade de sua cultura e etnia.

Marcolin de Lima (2022), menciona que durante o estágio em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), foi percebido um certo receio por parte das professoras e gestoras em discutir o tema do racismo. Diante disso, foi desenvolvido um projeto de colaboração intitulado "Construindo práticas antirracistas na Educação Infantil" com o objetivo de oferecer formação para os trabalhadores da educação infantil, incluindo professoras, coordenadoras pedagógicas e auxiliares de limpeza.

Pacheco Souza e Jô de Carvalho (2023), menciona diferentes propostas sobre como implementar a inclusão, desde a inclusão parcial até a inclusão total, que elimina completamente o modelo de entrega baseado em continuidade de apoio à Educação Especial.

Uma entrevista realizada por Jorge Pessanha (2021), com professores de Educação Infantil revelou que a maioria dos entrevistados reconhece a importância da utilização de livros literários em sala de aula, especialmente para promover a valorização da identidade étnico-racial das crianças. No entanto, alguns profissionais ainda não veem a necessidade ou não dão importância a essa abordagem. Destacando que a escola deve romper com a padronização da identidade, valorizando a diversidade em todos os aspectos, ressaltando a importância de uma literatura bem trabalhada para promover a valorização dos valores étnicos e culturais.

Lulini, et al. (2021), pontua como uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores no momento de exercer o ensino acerca da diversidade cultural e étnica, a falta de material didático adequado e a resistência de alguns setores da sociedade, que também dificultam a implementação efetiva da Lei 10.639/2003. Nesse contexto, torna-se fundamental o papel da escola e dos professores na promoção da diversidade, dessa forma, compreendemos que a educação inclusiva deve ir além do cumprimento de uma legislação, promovendo o respeito mútuo, o

diálogo intercultural e o reconhecimento da contribuição de diferentes grupos étnicos e culturais para a construção da identidade nacional. Isso requer uma abordagem pedagógica que valorize as experiências dos alunos, promova a reflexão crítica e estimule o respeito às diferenças.

Além disso, Pacheco Souza e Jô de Carvalho (2023), também abordam práticas pedagógicas e docência na educação inclusiva, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva que valorize os recursos e experiências individuais dos alunos. Destaca-se a importância de os professores serem responsivos às necessidades dos alunos e de adotarem uma prática que reconheça e respeite a diversidade dos estudantes.

Com base nos estudos de Lulini, et al. (2021).

A promoção da diversidade cultural étnico-racial na educação brasileira representa um desafio multifacetado, mas crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e, embora reconheça sua importância, a BNCC pode priorizar conhecimentos considerados "essenciais", relegando a diversidade a um papel secundário, também, pode resultar em uma abordagem homogeneizadora que não contempla as diferentes culturas e realidades presentes no país.

O projeto de Marcolin de Lima (2022), foi desenvolvido em resposta às necessidades identificadas na instituição, considerando os horários de funcionamento da escola e a dinâmica de trabalho dos funcionários. Foram abordados conceitos fundamentais como raça, discriminação racial, racismo estrutural e racismo institucional, visando refletir sobre mecanismos para identificar e abordar o racismo na instituição de ensino. Além disso, o projeto teve como objetivo promover a descolonização de discursos, atitudes e práticas no espaço escolar, visando favorecer a construção de um currículo empoderador com atitudes antirracistas.

Dessa forma, foi destacada a importância de refletir sobre a presença africana na formação do povo brasileiro e combater o apagamento das pessoas negras na história e nos conteúdos escolares. A formação foi estruturada em diferentes momentos, incluindo apresentação e discussão de conceitos, reflexões pedagógicas sobre situações de racismo, análise de materiais e práticas para a superação de ações racistas. Também foram realizados momentos assíncronos para leitura de materiais e acesso a recursos pedagógicos.

Além disso, Jorge Pessanha (2021), menciona a necessidade de discutir questões de identidade cultural e racial desde a Educação Infantil, enfatizando o papel da escola na formação de cidadãos reflexivos e ativos, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam relações étnico-raciais positivas e combatam o racismo nas escolas.

A literatura infantil é vista como uma ferramenta importante para facilitar a introdução da identidade social e cultural na Educação Infantil, promovendo o reconhecimento da diversidade e pluralidade de cada indivíduo. No entanto, Jorge Pessanha (2021), ressalta a necessidade de articulações que abordem temáticas étnico-raciais, uma vez que há uma carência nesse sentido no ambiente escolar. Por fim, destaca que a representatividade negra nas narrativas infantis é essencial para que as crianças se sintam representadas e possam construir sua identidade de forma positiva. Ele ressalta a importância de abordar questões complexas relacionadas aos direitos humanos, diversidade cultural e social desde a Educação Infantil.

Dessa forma, Moreira e Lima (2019), afirmam que a verdadeira inclusão educacional implica não apenas na integração física dos alunos nas escolas regulares, mas também na promoção de uma educação que valorize a diversidade e ofereça oportunidades equitativas para todos os alunos. A busca por uma educação inclusiva continua sendo um processo em evolução, exigindo compromisso contínuo de todas as partes envolvidas para superar as barreiras e criar um sistema educacional que realmente atenda a todos.

DISCUSSÃO

Em um contexto educacional cada vez mais plural, a inclusão não se limita apenas ao acesso físico à escola, mas se estende à criação de um ambiente onde todas as identidades culturais e étnicas são reconhecidas, respeitadas e celebradas. A educação inclusiva deve ser entendida como um processo dinâmico que promove não só a presença de alunos com diferentes características, mas também a integração real e efetiva de suas identidades no ambiente escolar, sendo explorada a importância da valorização da diversidade cultural e étnica, discutindo políticas, práticas e desafios que emergem na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva.

O conceito de educação inclusiva transcende a mera presença física de alunos com diferentes necessidades e origens em uma sala de aula. Em vez disso, envolve a criação de um ambiente educacional que respeite e celebre as diferenças, reconhecendo a diversidade como um valor central no processo educativo. A valorização da diversidade cultural e étnica é essencial para preparar os alunos para viver em uma sociedade plural, promovendo habilidades interculturais e uma compreensão mais profunda da complexidade do mundo contemporâneo.

Políticas educacionais que integram a diversidade cultural e étnica não são apenas benéficas para os alunos que pertencem a grupos minoritários, mas também para toda a comunidade escolar. A inclusão de múltiplas perspectivas culturais e étnicas no currículo contribui para a formação de uma identidade coletiva mais rica e inclusiva, promovendo o respeito mútuo e a empatia entre os alunos.

Para que a educação inclusiva seja efetiva, é crucial que as políticas educacionais reflitam o compromisso com a diversidade cultural e étnica. Leis e normas como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, representam avanços significativos. No entanto, a implementação dessas políticas

frequentemente enfrenta desafios, como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de materiais didáticos adequados.

Estudos, como os de Freitas et al. (2022) e Pacheco Souza e Jô de Carvalho (2023), destacam a necessidade de uma abordagem interseccional que vá além das disposições legais e se concentre na implementação prática das políticas. É necessário garantir que as leis e diretrizes não apenas sejam cumpridas, mas também se traduzam em práticas pedagógicas que integrem efetivamente a diversidade cultural e étnica.

A implementação efetiva da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva enfrenta diversos desafios. Freitas et al. (2022) e Mendonça Nordony et al. (2020) apontam que, embora haja um avanço nas leis e políticas de inclusão, a prática educativa muitas vezes não reflete esses avanços. Isso pode ser atribuído à falta de formação adequada para os professores e à resistência à mudança em algumas instituições. Além disso, a resistência à inclusão pode ser exacerbada pela ausência de recursos pedagógicos apropriados e pela falta de apoio institucional. A formação de professores, como destacado por Marcolin de Lima (2022) e Lulini et al. (2021), é crucial para superar esses desafios. É necessário que os educadores sejam capacitados para lidar com a diversidade étnica e cultural, desenvolvendo competências interculturais e sensibilidade cultural.

A formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão efetiva. É fundamental que os educadores sejam preparados para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica, integrando essas perspectivas em suas práticas pedagógicas. A capacitação deve incluir o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade, bem como a promoção de uma postura antirracista e inclusiva.

Programas de formação devem ser adaptados para abordar as especificidades culturais e étnicas dos alunos, promovendo a construção de um ambiente escolar que seja verdadeiramente inclusivo. Como observado

por Santos Oliveira (2023) e Pinto e Santana (2020), é necessário que a formação de professores inclua uma compreensão aprofundada das questões étnico-raciais e das práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão.

A incorporação da diversidade cultural e étnica no currículo escolar é essencial para promover um ambiente inclusivo. A inclusão deve se refletir não apenas nos conteúdos curriculares, mas também nas atividades extracurriculares e eventos escolares. Atividades lúdicas, como jogos e projetos culturais, podem ser eficazes para promover a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas e identidades.

A literatura infantil, conforme discutido por Jorge Pessanha (2021), também desempenha um papel importante na promoção da inclusão. A escolha de livros que reflitam a diversidade cultural e étnica pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros, promovendo uma identidade positiva e uma maior empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade e relevância do tema da valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva, torna-se evidente a necessidade de uma conclusão que destaque a importância de promover uma abordagem inclusiva e interseccional no ambiente escolar. É crucial reconhecer que a valorização da diversidade vai além da simples aceitação da presença de diferentes grupos na sala de aula. Envolve o reconhecimento, respeito e celebração das diversas identidades culturais e étnicas dos alunos, bem como a promoção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos.

Nesse sentido, políticas e práticas educacionais devem ser desenvolvidas e implementadas de forma a reconhecer e respeitar as diversas culturas e identidades étnicas dos alunos. Isso inclui a incorporação de conteúdos curriculares que reflitam a diversidade cultural e étnica do país, além da promoção de atividades e eventos que celebrem e valorizem as diferentes tradições, línguas e expressões culturais presentes na comunidade escolar. Além disso, é essencial um compromisso genuíno com a promoção da equidade e da justiça social no ambiente escolar, combatendo ativamente o racismo, a discriminação e outras formas de preconceito e exclusão que possam afetar os alunos pertencentes a grupos minoritários.

A formação dos professores também desempenha um papel fundamental nesse processo, capacitando-os para trabalhar de forma eficaz com uma população estudantil diversificada e promovendo competências interculturais e sensibilidade cultural. Em suma, a valorização da diversidade cultural e étnica na educação inclusiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Ao integrar efetivamente a diversidade em todos os aspectos da educação inclusiva, podemos criar escolas que sejam verdadeiramente inclusivas e preparar os alunos para viver em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado.

REFERÊNCIAS

FREITAS, AS; GROSSI, GL; MELO, EC. **Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 27, 225428, 2022.

MOREIRA, JA; LIMA, NO. **Políticas para a educação inclusiva, diversidade cultural e a formação de professores: primeiras aproximações.** Revista educação, psicologia e interfaces, v. 4, dossiê inclusão e diversidade, p. 122-134, 2019.

JORGE PESSANHA, LS. **O imaginário da literatura infantil na inclusão étnico racial.** Revista humanidade e inovação, v. 8, n. 34, 2021.

LULINI, HR; INÁCIO, LC; BISPO DOS SANTOS, MQ; et al. **A diversidade étnico-racial, cultural e suas repercussões no ambiente escolar.** Cadernos Camilliani, v. 18, n. 2, 2021.

MARCOLIN DE LIMA, VA. **Quem tem medo do racismo na educação infantil? Formação docente para as relações étnico-raciais.** Cadernos de estágio, v. 4, n. 2, 2022.

MENDONÇA NORDONY, DG; ALVES VIEIRA, LR; SILVA CARVALHO, FV. **Atendimento educacional especializado.** UFBA, v. 06, n. 03, 2020.

MORAES CAVASSANI, JLA; AGUIAR, CMR; MWEWA CM. **Além da inclusão: desafios e possibilidades para promover a igualdade racial na educação brasileira.** Rev. Perspectivas em políticas públicas, v. 16, n. 32, p. 1-30, 2023.

PACHECO SOUZA, LB; Jô de Carvalho, JN. **Educação especial e inclusiva: ação docente especializada no processo de inclusão.** Revista Ibero-Americana de humanidades, ciências e educação. São Paulo, v. 9, n. 07, jul. 2023.

PINTO, RP; SANTANA, MLS. **A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: Práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira.** Revista Brasil. Esp., Bauru, v. 26, n. 3, p. 495-510, jul-set, 2020.

SANTOS OLIVEIRA, PR. **A escola e os desafios da educação inclusiva.** UNIFIP, v. 14, edição especial II, n.03, p. 1935-1948, 2023.

SILVA, OF; et al. **Uma proposta sociopedagógica para a educação inclusiva no ensino fundamental.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 77914-77922, 2021.

VANESSA VIGIANE DE MENEZES

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

CULTURA E CIDADANIA

A close-up photograph of a person's hands holding a thick stack of colorful books. The person is wearing a blue uniform with a black strap across their chest. The background is a blurred brick wall.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar, o estudo das ciências sociais com relação aos fenômenos ligados à vida dos homens em sociedade. Ocupam-se das relações que os homens formam entre si e das que estabelecem com as coisas. Procuram o entendimento das ações dos homens e das representações que estes formam a respeito de si próprios e do mundo em que vivem. Interessam-se especificamente pelos modos de atuar que andam associados à vida em grupo, embora possam manifestar-se por intermédio dos indivíduos. Isto pressupõe, naturalmente, a possibilidade de identificar e separar com precisão o social do individual, o que constitui um problema que tem sido enfrentado por diversas formas neste ramo e literatura especializada.

Palavras-chave: Cultura; Sociedade; Trabalho; Consumo.

INTRODUÇÃO

A grande finalidade da vida social é a interação social, a estrutura, o funcionamento e a evolução dos grupos sociais, contribuem para a formação humana, buscando o desenvolvimento do pensamento inteligente, formador e criador de ideias e projetos para novos rumos em nossa existência.

Conhecimento é o ato ou efeito de abstrair uma determinada ideia ou a noção de alguma coisa. Conhecimento também inclui descrições, hipóteses, conceitos, teorias, princípios, procedimentos e outros

Ser cidadão é ser pessoa, é ter direitos e deveres, é assumir a sua liberdade e responsabilidades, é saber viver em sociedade, estando ciente dos anseios comuns. É participar ativamente das decisões de sua comunidade, influenciar modos de vida de maneira positiva ao seu redor, exercer os direitos constitucionais adquiridos e lutar pelos que virão.

É preservar a natureza, os animais, os seus semelhantes e os opostos. É ser solidário, flexível, decidido e, sobretudo, estar consciente de todas as atitudes tomadas em prol da sociedade.

Cidadania é a participação de todos em busca de benefícios sociais e igualdade, comparando com qualidade de vida, a relação é a necessidade de mudanças profundas dos padrões econômicos no interior destas sociedades e intensificação de políticas sociais, que são eminentemente políticas públicas, ou seja, para que uma sociedade conquiste saúde para todos seus membros, é necessária uma verdadeira ação-setorial e as chamadas políticas públicas saudáveis, isto é, políticas comprometidas com a qualidade de vida e a saúde da população.

É verdade que a educação para a cidadania não se esgota na formação do cidadão nos valores democráticos, pois, exige outras vertentes, por exemplo, 'as práticas construtoras da identificação cultural, a inserção nas rotinas sociais e convenções de uma época, os rituais sociais, que podem não ser necessariamente valoráveis em termos éticos' (ROLDÃO, 1999, p. 12).

Além destes elementos chamados estruturais, que dependem apenas da decisão e ação dos indivíduos, se cada pessoa se preocupar em desenvolver um padrão comportamental favorável, certamente estará dando uma poderosa contribuição para que tenhamos uma população mais saudável, com vida mais longa e prazerosa.

Expressar a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada. É a qualidade do cidadão poder exercer o conjunto de direitos e liberdades políticas, socioeconômicas de seu país, estando sujeito a deveres que lhe são impostos.

Relaciona-se, portanto, com a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados. Um belo exemplo é a igualdade em todos os termos, moradia, emprego, alimentação, escolaridade, saúde,...

O completo bem estar físico, psicológico, mental, emocional, moral e espiritual, e social dos indivíduos depende do meio social, biológico e físico em que vivem. Prevenir a doença é promover a saúde e deve ser prioridade da sociedade, para um bom entendimento consigo e com o coletivo.

Existem muitas formas de preconceito e perseguições, e um dos mais frequentes é contra os gays, isso porque as pessoas não respeitam os limites e não entendem gostos diversos, os agressores na maioria das vezes não tem um exemplo de convivência em sociedade ou não conseguem aceitar, pois, na verdade, o que essas pessoas querem é que todos sejam iguais, independente de suas escolhas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO CIDADANIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Reconhecemos que o termo 'cidadania' é complexo e que se expressa pela interação e tensão entre os direitos e os deveres (individuais) e as concepções de cultura, comunidade e de bem-estar social. Para além de conter uma dimensão nacional, há nela uma dimensão transnacional, por exemplo ao nível da Comunidade Europeia. É, por isso, que se fala de cidadanias, para marcar a diversidade de identidades no contexto local e global. O surgimento de uma cidadania global coincide com a Carta dos Direitos do Homem, sendo exercida mais no âmbito das sociedades civis democráticas do que no marco restrito das soberanias nacionais.

No dizer de Adela Cortina (1998), os direitos, os sentimentos de pertença, a participação, a colaboração, etc. são elementos determinantes para definir a cidadania, pois unem a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença e, simultaneamente, exige do indivíduo uma formação vinculada à sociedade local, regional, nacional, europeia e/ou mundial, podendo desenvolver a sua própria identidade e a sua vida. Por isso, o 'cidadão' é aquele indivíduo que pertence, como membro de pleno direito, a uma determinada comunidade política, tendo para com ela umas especiais obrigações de lealdade. Consequentemente, ao indivíduo são reconhecidos os direitos e os deveres, relacionados com a sua participação na sociedade civil, o que implica um vínculo (político). Ou seja, o cidadão ativo deve expressar uma prática responsável, uma atividade ético-moral desejável na sua convivência social.

Figueiredo (2001) define 'cidadania' como qualidade do indivíduo livre que usufrui dos seus direitos civis e políticos e assume as obrigações que a condição de cidadão lhe acarreta. A cidadania não se impõe. Ela constrói-se num processo permanente de aprendizagens escolares e extraescolares (comunidade de aprendizagem). Aprender a ser cidadão ou aprender a cidadania é,

para Oliveira Martins (1999), uma forma de olhar o mundo que nos rodeia, assumindo as identidades e as diferenças na sociedade plural, com um sentido de participação efetiva. O 'ser cidadão' é estar desperto para com o mundo, participando e sendo responsável na vida pública e na sociedade. Nesse sentido, entendemos a educação para a cidadania como a capacitação de cada indivíduo para estruturar a sua relação com a sociedade, na base de regras e normas essenciais de convivência, que valorizem os princípios da autonomia, da responsabilidade individual e da participação informada.

Sabemos que a cidadania, no dizer de Gimeno Sacristán (2001), é uma forma 'inventada', que garante as estruturas e as redes sociais (sistemas) necessárias à configuração dos indivíduos e da sua existência. É claro que a sociabilidade e a capacidade de se relacionar são formas normais do ser humano, que lhe permitem desenvolver competências, habilidades e valores propícios à uma adequada construção da sua identidade e, logicamente, da sua sobrevivência. É dessa interação com os outros, pela convivência e participação ativa, que adequamos o ambiente envolvente às nossas necessidades, interesses e expectativas; e assim se estabelecem as diferentes redes sociais e, especialmente, a da cidadania.

De fato, a cidadania apresenta-se como uma moeda de duas caras: a individual e a comunitária/social, que paralelamente implica, no seu conjunto, um duplo significado o da condição jurídica (reconhecimento dos direitos) e o de cidadão activo, responsável e participativo (RODRÍGUEZ NEIRA, 2002, p. 135-138).

Sabemos que a cidadania resulta dos compromissos históricos que cada sociedade estabelece, em normas de direito público, entre os múltiplos fatores da vida nacional e os valores assumidos pelas consciências individuais. O exercício da cidadania envolve todos os aspectos da ação humana que se enlaçam na existência em sociedade. Formar para a cidadania exige debater a racionalidade

na escolha dos meios de ação e dos fins sociais, alertando para as responsabilidades dos cidadãos, decorrentes dos direitos e dos deveres consignados.

Na formação do cidadão, a formação cívica é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento da personalidade de qualquer pessoa. Essa personalidade contém uma dimensão ética e uma implicação de índole moral (ORTEGA Y MÍNGUEZ, 2001, p. 27-33).

No âmbito da educação para a cidadania será primordial o aperfeiçoamento ético-moral de cada pessoa, em constante interação com os outros. É óbvio que não identificamos educação cívica com educação moral, pois cada uma delas tem um desenvolvimento específico. Na verdade, não se trata de convertemos a educação para a cidadania numa simples transmissão de destrezas. A dimensão moral, sendo um dos elementos facilitadores da organização social e política, constitui a base da qualidade moral dos cidadãos.

De fato, essa dimensão ajuda a analisar criticamente a realidade quotidiana comunitária, as normas sociais vigentes, a idealizar formas mais justas de convivência (DIEZ HOCHLEITNER, 2002, p. 72-83).

A cidadania exige de cada indivíduo o desenvolvimento pleno das suas capacidades humanas: o (auto) conhecimento, a sensibilidade moral, a empatia, o juízo moral, a compreensão crítica, etc., que são contributos básicos da educação moral na formação do cidadão, unida aos valores: da justiça, da liberdade, da solidariedade, do respeito e tolerância, da capacidade de diálogo, do juízo crítico, da participação, das relações, etc. Todo cidadão é pessoa, pelo que todo bom cidadão, no sentido humanizante e humanizadora, deverá ser uma boa pessoa.

Não são duas realidades independentes, mas uma união entre elas, que capacita as ações do indivíduo. Separar a educação cívica da educação moral seria um erro formativo, pois um cidadão competente necessita formar-

se como um bom cidadão, ou seja, educar se moralmente como uma boa pessoa (BÁRCENA, 1997). É devido ao respeito, à tolerância, à aceitação das diferenças, à generosidade e respeito aos outros que o indivíduo se abre a outras possibilidades (aprendizagem, de valores) para enfrentar os conflitos e os problemas da vida e, simultaneamente, ter a oportunidade de crescer como pessoa.

Na verdade, a educação transforma se num direito e num dever, não só na promoção da dignidade humana, mas porque esse 'estar ou não educado' ou ser ou não instruído se convertem num ponto fulcral do exercício efectivo de uma cidadania democrática (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 157-159).

O modo como se educa cada um dos indivíduos na sociedade, dar-lhes ou não possibilidades educativas, de participação ativa na comunidade, determina o 'ser cidadão'.

O QUE É CULTURA?

Cultura: Forma comum e aprendida da vida, que compartilham os membros de uma sociedade, e que consta da totalidade dos instrumentos, técnicas, instituições, atitudes, crenças, motivações e sistemas de valores que o grupo conhece (Foster).

Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. É a herança que determinada sociedade transmite a seus membros através da educação sistemática e da convivência social. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

O conceito de cultura é bastante complexo. Em uma visão antropológica, podemos o definir como a rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou seja, a sociedade. Essa rede engloba um conjunto de diversos aspectos,

como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas, entre outros.

A cultura em si, é aquilo que faz com que o Homem seja aquilo que é numa sociedade específica e num tempo próprio. Falar de cultura é, essencialmente, falar do Homem, das suas faculdades, do seu desenvolvimento, da sua maneira de ver e entender o cosmos, de compreender o sobrenatural. A cultura é o desejo permanente e incessante do Homem se conhecer, crescer no mundo e escrever a história.

A palavra cultura pode, também, exprimir a totalidade, ou uma parte do pensamento e das ações que distinguem uma sociedade de outras. Assim, podemos dizer que o fator cultural na vida dos povos, é o que de mais essencial faz perpetuar à sua maneira de ser e de estar no mundo. Deste modo, podemos afirmar que há uma pluralidade de culturas que convivem em diferentes tempos e lugares.

Importante frisar que cultura, na visão constitucional brasileira:

[...] é um sistema de hábitos que são compartilhados por membros de uma sociedade, seja ela uma tribo ou uma nação civilizada. Criar cultura consiste em transformar realidades naturais ou sociais, mediante a impregnação de valores (SILVA, 2001, p.29).

Por fim, ressaltando, todos os seres humanos têm cultura, e que a cultura não é inata nas pessoas, mas é adquirida na convivência em grupo. E o lugar ideal para a aquisição, desenvolvimento e conscientização da importância da cultura, ainda é a escola. Nela alunos e professores trocam experiências, vivências e singularidades. Convivem diariamente com as diferenças e praticam a “inclusão cultural”.

SOCIEDADE, TRABALHO E CONSUMO

Sociedade: Estrutura formada pelos grupos principais, ligados entre si, considerados como uma unidade e participando todos de uma cultura comum (Fischer).

A sociedade é um conjunto de pessoas que compartilham ideias, costumes, vontades, preocupações, e que interagem entre si constituindo uma comunidade, que pode ser formada por membros da família ou também por pessoas próximas, unidas por esse conjunto. Ela pode ser constituída por pessoas com semelhanças étnicas, culturais, religiosas e até mesmo políticas.

Pessoas de diferentes nações (como por exemplo, vindas de outro país formam sociedades, que muitas vezes são fechadas entre si) unidas por suas tradições, crenças e ideais também são chamadas de sociedades.

Por fim, a sociedade é um conjunto de indivíduos que partilham uma cultura com suas maneiras de estar na vida e os seus fins, e que interagem entre si para formar uma comunidade. Embora as sociedades mais desenvolvidas sejam as humanas, também existem as sociedades animais.

Indivíduo por sua vez, podemos definir como pessoas de diferentes sociedades, culturas, etnias, crenças e de classes sociais totalmente desiguais, mas que conseguem de uma forma ou de outra conviver entre si, sendo no trabalho, como chefes e ou empregados, ou no próprio meio em que vivem, por terem uma desigualdade muito grande de situação financeira. Enquanto alguns vivem em verdadeiras mansões, outros estão morando em casebres sem a menor infraestrutura necessária, ou até mesmo debaixo de pontes sem ter muitas vezes nem alimentação necessária.

O ser humano vivia em uma época pouco questionada, onde simplesmente as pessoas faziam as coisas pelo simples fato de estarem fazendo o que lhes era pedido, ordenado, ensinado sem nem terem a noção para que servia ou porque era feito.

Esta época era o período onde o surgimento das máquinas aquecia a indústria mecânica e por este fato o trabalho mecânico começava em forte escala e conseqüentemente exigindo mais de seus funcionários a produtividade cada vez mais acelerada, para isso é necessário o fato de aprender operar uma máquina e começar assim a produção, mas sem nem ao menos falar o porquê produzir tal peça? Para que ser tal peça?

Poderia não parecer, mas o ser humano tinha essa necessidade, o operário gostaria de saber o porquê ele fabricou determinado equipamento.

Será que as pessoas começaram a pensar de por que estavam fazendo isso ou aquilo?

O fato de simplesmente confeccionarem uma peça não significava que sabia qual a sua finalidade.

As questões de trabalho vão muito além de saber fazer, talvez o porquê fazer? Por que nós trabalhamos?

Simplemente para suprir nossas necessidades básicas, como comer, vestir, etc.

Pois precisamos de dinheiro para tais necessidades. Mas e a satisfação que o dinheiro não compra? Onde nos encontramos está?

Acreditamos que antigamente trabalhávamos pelo simples fato de suprir necessidades básicas, mas hoje, sabe-se que não é só isso.

Hoje nosso trabalho vai muito mais além, entendemos o que fazemos e se caso, ainda não entendemos, queremos entender, pois é muito mais que fazemos por fazer. Tudo o que realizamos faz com que venhamos a nos sentir realizados e essa realização vai muito mais que o profissional, faz com que venhamos a consumir, ou seja, nos tornamos consumidores diferenciados, a nossa cultura está modificada, já vivemos de forma mais

questionável, mas acreditamos que hoje estamos desta forma porque lá no passado pessoas que começaram este questionamento, os quais até fizeram revoluções para que hoje possamos questionar e entender os fatos que nos cercam, onde sabemos que fazemos parte do processo e não que só devemos executar o que nos é determinado.

A sociedade vivia de forma reprimida, as coisas aconteciam por acontecer, hoje a sociedade pode se beneficiar de tudo isso que nos faz pensar e modificar, questionar e assim resolver as situações tornando o processo mais rápido, mais prático, conseqüentemente os resultados serão melhores.

A comunicação ficou mais fácil entre as pessoas, à interação é mais ampla que podemos perceber em larga escala em todos os pontos, desde a escola até seu local de trabalho, tudo isso está voltado para um atendimento de necessidades coletivas, não só em atender ao empregador, mas também satisfazer as necessidades de seus empregados, onde hoje até o chamamos são chamados de colaboradores.

Atualmente percebemos que existe uma democracia, onde isso propicia um crescimento no ser humano lhe trazendo riquezas nas quais vão muito além do que o material, algo que lhe valoriza de forma voluntária, tornando seu cotidiano mais prazeroso e voluntário, onde haverá mais produtividade, satisfação, agilidade, competência no que está fazendo.

Tudo isso que estamos fazendo hoje nos torna mais úteis na atividade, tornando assim os seres humanos mais felizes no que fazem.

E tudo isso graças às revoluções que tempos passados e pessoas que um dia resolveram mudar a história de suas vidas.

CIDADANIA E TRABALHO

A cidadania é vinculada ao exercício da capacidade de saber pensar e atuar no mundo público (ARENDDT, 2001). A cidadania é uma característica, nesta sociedade, dos homens livres, ou seja, daqueles que não precisam se ocupar com a produção de artefatos para a sua existência, porque há outros (escravos) que o fazem. O trabalho, nesta sociedade, está relacionado com a produção da sobrevivência a partir do saber fazer.

A própria questão da desigualdade, do trabalho e da exclusão social não é um atributo para pensar o projeto democrático.

Compreender as modificações destas relações entre trabalho e cidadania, não só em termos dos imaginários que as alimentam, mas das práticas sociais que as produzem (valorizam e que as negam) ao longo do curso histórico do ocidente nos ajuda a entender como elas se inter-relacionam. Ao analisar as bases da modernidade, a partir de Adam Smith, Daniel Mercure (2005), destaca as diferenças entre o pensamento clássico e o pensamento moderno e, com isso, assinala algumas relações entre cidadania e trabalho no mundo ocidental.

Não é nosso objetivo esgotar o tema neste artigo, a relação trabalho e cidadania é um tema polêmico e extenso e merece um espaço maior para ser tratado, aqui nosso objetivo é demonstrar o quanto esses temas estão inter relacionados.

CONSTRUIR A CULTURA DA CIDADANIA COMO TAREFA EDUCATIVA

A sociabilidade é atualmente um desafio educativo de todas as sociedades, pois, por um lado, nos remete à ideia de um 'NÓS' estruturado à volta do conceito de 'cidadania e participação e, por outro lado, nos faz interrogar sobre 'como definir e construir' uma prática educativa que seja a ponte entre a individualidade (identidade) e um projeto comum de sociedade plural e multicultural.

De fato, a sociabilidade constitui uma encruzilhada para a educação/formação, especialmente na vertente de uma educação social. Entendemos por sociabilidade a capacidade inerente ao ser humano na relação e na comunicação com os outros, concretizada na (auto) realização de vida pessoal e social e, ainda, na articulação de formas de vida apoiadas na cooperação e no intercâmbio cultural.

Sabemos que há, hoje, uma interrogação sobre a 'identidade', pela 'cultura', enquanto expressão dessa identidade e pelo sentido da comunidade a que pertence. Essa interrogação, que surge da emergência da diversidade cultural e da complexidade atual nas sociedades fragmentadas, interpela a educação/formação do ser humano determinando um projeto moderno comum, a construção de uma sociedade democrática e plural, sendo a cidadania o lugar onde se inscreve essa tarefa educativa.

Perante a confusão de um mundo global e de diversidade de diferenças, como lugar de identidades, a educação é exigida como o motor sobre o universal e o desenvolvimento da sociabilidade, a cidadania e a participação. Perante a individualidade e a competência, o discurso educativo/formativo questiona a cooperação e a reciprocidade (valores), assim como a educação/formação se interpela no 'como' favorecer espaços educativos de solidariedade e de cidadania partilhada.

O interesse que suscita a educação para a cidadania orienta-nos a questionar a educação como prática de cidadania e de cultura cidadã. Afirmar e reconhecer as diferenças e a singularidade significa reconsiderar os questionamentos do projeto educativo que promovem a noção moderna de igualdade. Por outro lado, o discurso sobre a identidade questiona a possibilidade de articular a educação apoiada em princípios de modernidade, quando as formas de socialização e identificação daqueles a quem se dirige divergem ou enfrentam esse modelo.

Essa possibilidade de conjugação da igualdade e de diferenças nas práticas

educativas constitui o núcleo do que entendemos por questões de identidade e questões culturais no seio do(s) discurso(s) educativo(s). cremos que a construção do vínculo social (laço, relação, compromisso, identificação) constitui um elemento fundamental na socialização do ser humano, pois implica a aquisição da capacidade de estabelecer relações e laços com o meio envolvente social e cultural.

Esse processo articula quatro tempos: compreender o outro e com o meio social e comunitário de referência; partilhar o tempo como 'outro' estabelecendo laços significativos; estabelecer relações de reciprocidade com os 'outros' significativos; e identificar-se com os 'outros'. De fato, a educação como prática de formação da 'memória' e a identidade remete-nos a essa dupla dimensão do ato educativo, como interiorização do mundo e como construção como seres singulares, isto é, a identidade vincula-se aos 'outros'.

A cidadania é fundamental nesse vínculo, pois as identidades exigem do 'outro', um 'outro' em que a relação se realiza na identidade de cada 'EU', como complemento desse processo educativo. O processo de socialização como desenvolvimento do vínculo com o mundo social de referência é, simultaneamente, a construção da identidade, da emergência do 'EU' que se materializa no acolhimento dos 'outros'.

Por isso, desde a perspectiva educativa, os conteúdos e as categorias que configuram o marco teórico na abordagem da complexidade daquele processo de socialização, mas também construir educativamente as práticas que permitam a sociabilidade de todos. Educativamente, deve-se desenvolver a ideia de articulação da aquisição dos saberes com os aspectos relacionados com as vivências subjetivas, com a experiência quotidiana adquirida de identidade e cultura, ou seja, articular o conjunto de ações educativas com as formas de convivência em grupo, com os modos de comunicação e a relação das condições de diálogo e participação institucional.

É nesse contexto que o saber do mundo social se transmite às gerações desde as instituições educativas e do espaço simbólico de identidade do sujeito. Essa assimilação progressiva do mundo, em que as suas narrações e representações foram sempre pensadas de forma homogénea e culturalmente neutras. Apostar na educação (cívica e moral) é apostar na igualdade, na multiculturalidade e na complexidade do mundo atual, onde a 'construção do vínculo' se entende como desenvolvimento da sociabilidade na sociedade e na cultura de referência.

O desenvolvimento da cultura da cidadania não deve negar o 'outro' na sua singularidade. Por isso, a sociabilidade, a participação democrática, a cidadania ativa e a identidade são elementos básicos para articularmos todas as práticas educativas favorecedoras da incorporação plena do indivíduo na sociedade global e do conhecimento. Ser cidadão pleno significa participar no projeto comum, ter consciência de que se atua no e para um mundo partilhado com os 'outros', em que as identidades individuais se relacionam e se criam mutuamente. Esse é o compromisso do cidadão com a sua comunidade e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre escola e cultura são inerentes a todo processo educativo. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas, do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

A educação contribuiu para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História. A fé na educação nutre-se da crença de que esta pode melhorar a qualidade de vida.

Essa é a ideia que impregnou e impregna ainda hoje a educação escolar. Esse tem sido seu horizonte de sentido. É esse o modelo cultural que vem perpassando, no meio de tensões e conflitos, o seu cotidiano. Tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes que consideram adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos à educação e à escola.

No entanto, têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.

Os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

- ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy; AKERT, Robin M. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC, 2002.
- CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octavio. 1972. **Homem e sociedade – leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 7ª ed. p. 98-102.
- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho: uma abordagem organizacional**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001, Vol. 02.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de habilidades sociais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias activas**. Madrid: Morata,
- ROLDÃO, M.^a do Céu. **Cidadania e currículo. Inovação**, Lisboa, n. 12, p. 926, 1999.
- ROTHMANN, Ian; COOPER, Cary. **Fundamentos de Psicologia organizacional e do trabalho**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- SOTO, Eduardo. **Comportamento organizacional: o impacto das emoções**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- VECCHIO, Robert. **Comportamento organizacional: conceitos básicos**. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

VIVIANE CARDOZO DE DAMIÃO

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Paulista - UNIP (2006); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Metrocamp (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DENTRO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este estudo busca expor de maneira singular a relevância da comunicação interpessoal nos Centros de Educação Infantil e esclarecer a importância de cultivar um vínculo afetivo entre os Educadores, professores e as próprias crianças. Tem como objetivo evidenciar os danos de um relacionamento agressivo, insensível e desrespeitoso com as crianças por parte da instituição. Além disso, visa discutir a necessidade de promover um ambiente harmonioso, que incentive o desejo de ensinar por parte dos educadores e de aprender por parte dos alunos, tendo como base a interação entre pais e a instituição como facilitadores do desenvolvimento cognitivo, que ocorre de maneira acelerada na infância. Por isso, é fundamental investir tempo, afeto, controle emocional e respeito à criança para que esse objetivo seja atingido. Um dos temas abordados é a importância de manter um ambiente ventilado, colorido e interativo, favorecendo um processo saudável de ensino-aprendizagem, já que o espaço influencia diretamente no desenvolvimento da comunicação entre os indivíduos.

Palavras-chave: Comunicação; Emoções; Influência.

INTRODUÇÃO

A linguagem atua como mediadora de ações, pensamentos e emoções em um processo contínuo com o outro, sendo essencial cultivar boas relações comunicativas desde o ventre materno.

A jornada que uma criança percorre, desde o momento em que começa a sair da fase de total dependência, até se tornar mais independente e autônoma, está ligada tanto a fatores biológicos quanto às condições oferecidas pelo ambiente familiar e social (escola), com o qual interage.

É importante destacar que o relacionamento interpessoal pode ser definido como o conhecimento das relações internas consigo mesmo, ou com o próprio "eu" interior.

Nessa perspectiva, podemos abordar temas como o autoconhecimento e a autorreflexão, com o intuito de explorar sentimentos e emoções, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional, que é fundamental no processo de comunicação e compreensão do outro.

As transformações no processo de comunicação da criança ocorrem de maneira gradual e contínua, sucedendo-se e sobrepondo-se ao longo do tempo. Tudo o que acontece ao seu redor tem papel fundamental nesse processo, especialmente no desenvolvimento de suas habilidades interpessoais e na construção da percepção que ela terá sobre os outros.

AS RELAÇÕES NA FORMA DE COMUNICAÇÃO

A creche desempenha o papel de uma extensão do ambiente familiar na vida da criança. Ao ser inserida nesse novo contexto, espera-se que, de forma gradual, ela se adapte ao ambiente, criando condições para interagir com colegas e cuidadores. Nem todas as crianças que chegam à creche estão na fase verbal; muitas se comunicam principalmente por meio de gestos.

É essencial que o desenvolvimento cognitivo da criança na creche seja devidamente valorizado, para evitar demandas que ultrapassem suas capacidades naturais.

Segundo Del Prette (1999) a linguagem é o que diferencia o homem dos outros animais e sem a linguagem seria para ele impossível demonstrar sua cultura, sua história ou ser o que ele é. Através da comunicação são compartilhados modos de vida, pensamentos, atitudes e comportamentos que podem ser feitos por meio de uma linguagem na forma verbal de acordo com cada pessoa, cultura e classe social.

A criança, mesmo antes de desenvolver a fala, utiliza formas de comunicação não verbal; antes de aprender a falar, sua comunicação ocorre por meio de seu corpo. Porém, no momento em que começam as manifestações verbais, essas mensagens corporais costumam ser ignoradas pelas pessoas ao redor, como se não tivessem mais relevância. É fundamental compreender que cada criança tem seu próprio ritmo, e o desenvolvimento linguístico está profundamente ligado à sua subjetividade.

Quando os cuidadores respeitam o tempo e o ritmo de desenvolvimento da criança, contribuem para a construção de sua subjetividade, facilitando a comunicação e promovendo um ambiente de segurança para que ela possa expressar seus desejos e necessidades. Se esse entendimento não for alcançado, pode haver instabilidade no comportamento da criança, o que impactará diretamente suas relações interpessoais na

creche. Problemas de relacionamento entre as crianças podem gerar desequilíbrio emocional e provocar barreiras na comunicação.

O comportamento não verbal não só complementa a expressão linguística, como também revela as intenções e o estado emocional das pessoas que cuidam das crianças na creche. Esse comportamento influencia diretamente as relações interpessoais, regulando a interação e evidenciando as diferenças nas atitudes e personalidades individuais.

O ambiente é um fator crucial no processo de comunicação da criança na creche. Ambientes coloridos, com brinquedos adequados, temperatura confortável e uma sala de aula bem estruturada contribuem para um clima agradável. Além disso, a relação entre cuidador e criança, juntamente com a transferência de conhecimento, desempenha um papel essencial no desenvolvimento da comunicação e do bem-estar da criança.

Segundo White (2008) o ambiente bem refrigerado é um suporte para uma condição precisa nos processos de aprendizagem e a saúde é fundamental para fluir a relação interpessoal entre aprendente, ambiente e conhecimento que discorre neste Projeto de Assessoramento para o desenvolvimento das relações.

Segundo Rappaport (1981) a fluência do conhecimento viabiliza a possibilidade de novas formas de se interagir com o ambiente, condicionando a uma acomodação cada vez mais completa e eficaz e, neste sentido, é compensador para o aprendente, que se sente mais preparado para lidar com situações novas.

Observou-se que existe uma relação significativa entre o ambiente e a comunicação interpessoal, de modo que o espaço deve ser cuidadosamente preparado para atender às necessidades das crianças, seja o ambiente em que vivem ou as salas que simulam um universo onde elas realizam suas diversas pesquisas e experiências. O ambiente em que a criança está inserida é crucial para contribuir

com sua formação e moldar sua personalidade. Esse cenário proporciona oportunidades para vivências científicas e melhora o desempenho cognitivo e suas interações sociais.

A competência mais importante para desenvolver um relacionamento interpessoal eficaz entre a criança e o adulto é o autoconhecimento do cuidador. Esse autoconhecimento permite que ele esteja constantemente atento ao que precisa ser ajustado para se conectar ao mundo da linguagem da criança. Através do autoconhecimento, é possível estabelecer relacionamentos mais eficazes, promovendo um processo contínuo de aprendizado.

Essa afirmação refere-se aos cuidadores na creche, uma vez que a criança ainda está em processo de formação do "Eu" e, por isso, não possui a capacidade de refletir sobre si mesma. Nesse estágio, a criança se espelha nas pessoas ao seu redor, principalmente na mãe e nos cuidadores, que servem como modelos fundamentais para o desenvolvimento de sua identidade e comportamento.

AS VIVÊNCIAS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Lacan, num primeiro tempo a criança não teria a vivência do seu corpo como sendo uma parte integrada, pelo contrário ela percebe seu corpo como sendo uma dispersão de partes separadas, por falta de coordenação e imaturidade de como ela vem ao mundo. Assim tendo uma vivência de despedaçamento.

De início a criança começa a conquistar a totalidade de seu corpo por meio do "espelho", que representa uma metáfora do vínculo entre mãe e bebê, do olhar da mãe e do bebê, essa metáfora traz uma dimensão imaginária, na qual há uma ilusão de completude da criança. É nesse "espelho" que a criança irá antecipar a totalidade de seu corpo, por meio dessa imagem no espelho.

A criança, ao se deparar com a imagem de outro, inicialmente reage como se estivesse vendo alguém diferente, até perceber que esse "outro" é, na verdade, ela própria. Nesse processo, a mãe funciona como um espelho para a criança, ajudando-a a construir sua visão do outro. É a partir do mundo externo que a criança começa a descobrir-se. Quando finalmente reconhece que o outro é uma projeção de si mesma, reage com alegria, associando essa imagem ao "ego ideal". Contudo, ao mesmo tempo, a criança se aliena nessa imagem do outro. Esse outro, que passa a ocupar o lugar da criança, faz parte do campo do Imaginário, um domínio narcisista.

No segundo momento do "Estágio do Espelho", a criança, alienada na imagem do outro – que é ao mesmo tempo a sua própria imagem e a imagem do corpo e do olhar da mãe – se identifica com essa figura. Ao se identificar com essa imagem, ela também se alinha ao desejo do outro, neste caso, o desejo da mãe. A criança, então, começa a desejar ser o próprio objeto do desejo da mãe.

No terceiro momento do "Estágio do Espelho", surge a figura do pai, trazendo consigo a noção de castração e assumindo o papel de portador da Lei. Este é o momento em que o Simbólico entra em cena. Em nosso contexto atual, durante essa fase, a criança muitas vezes é levada à creche, onde inicia um processo de adaptação. Adaptar-se significa acomodar-se, ajustar-se, ou seja, aceitar e submeter-se a uma nova realidade ou situação.

As crianças têm o direito de serem criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça, em seus princípios, que a família é a primeira instituição social responsável por garantir os direitos fundamentais das crianças.

Portanto, é essencial que as instituições de educação infantil estabeleçam um diálogo aberto com as famílias, reconhecendo-as como parceiras e interlocutoras no processo de desenvolvimento da criança.

Dependendo da idade em que a mãe deixa a criança na creche, a criança pode não compreender que a pessoa com quem ela tem um vínculo profundo, que considera como parte de si mesma, irá retornar. Esse desconhecimento gera um sofrimento que precisa ser compreendido pelos cuidadores. Somente assim a criança poderá gradualmente se sentir atraída pelo novo ambiente e começar a interagir e se comunicar com ele.

Quando a criança entra em uma instituição educativa, ela se depara com um novo e desconhecido ambiente. A entrada na creche ou na pré-escola geralmente marca a primeira experiência significativa de separação da família. As propostas educacionais têm incorporado a inserção gradual da criança, respeitando as necessidades dela e de seus pais, e permitindo que o cuidador conheça cada nova criança individualmente.

A comunicação e o entrosamento entre pais e escola devem ser estabelecidos com clareza, transparência e objetividade desde o início da frequência da criança na creche. O relacionamento deve ser baseado em trocas recíprocas e suporte mútuo. Os profissionais da instituição devem compartilhar com os pais conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças, utilizando uma abordagem de comunicação regular.

Para assegurar e proteger os direitos básicos das crianças de 0 a 6 anos, a participação da família é fundamental. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a família, com o apoio da comunidade e do governo, deve criar, educar, proteger e garantir o desenvolvimento das crianças. Quando se trata de desenvolvimento, é essencial que pais e cuidadores promovam meios eficazes para estimular a comunicação interpessoal da criança, através do brincar, do tom de voz usado ao falar com a criança, e de um ambiente atrativo e seguro.

A separação pode causar sofrimento e inibir as relações, e por isso os cuidadores devem estar atentos para distinguir entre sofrimento ou trauma e o natural "cansaço" associado ao crescimento e às novidades. Certo nível de frustração pode ser necessário para o desenvolvimento. Como as crianças, especialmente os menores, ainda não se expressam bem verbalmente, elas frequentemente manifestam seus sentimentos por meio do corpo. É comum que, além de chorar, possam adoecer, recusar alimentos, dormir em excesso ou se irritar. Esses comportamentos não indicam problemas de saúde, mas são formas de comunicação do que estão sentindo.

Para facilitar a adaptação, o ideal é que a creche ou pré-escola ofereça um sistema gradativo de inserção. Se possível, a criança deve passar apenas algumas horas na creche nos primeiros dias, com o tempo aumentando gradualmente até atingir o período desejado pelos pais. A criança precisa entender que seus pais estão trabalhando, mas retornaram mais tarde para buscá-la. Embora a criança possa protestar, é importante que saiba a verdade, expresse seus sentimentos e, com o tempo, perceba que os pais sempre voltam. É crucial evitar exageros no carinho para não parecer falso e respeitar o jeito de ser de cada criança. Conhecer detalhes sobre a vida da criança, como suas histórias favoritas, alimentos preferidos ou se tem um bichinho de estimação, pode ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e compreensivo.

De maneira gradual, a criança vai se adaptando ao novo ambiente, aos novos horários e às diferentes relações de amizade e convivência. No entanto, é fundamental que a creche continue a ser um local de prazer para a criança.

"Filogeneticamente, o ser humano é não apenas racional, mas também emocional, características que são inerentes à nossa espécie. Além disso, o ser humano é social por natureza, fazendo parte da sociedade desde o nascimento e formando grupos com pessoas de diversas crenças, origens e personalidades." Na creche, a tendência e a abordagem educacional muitas vezes estão em desacordo com o desenvolvimento emocional e afetivo da criança.

Acreditamos que as interações entre cuidadores e crianças devem se aprofundar à medida que se estabelece uma relação de confiança, especialmente por meio da comunicação interpessoal em todas as suas formas. O cuidador desempenha um papel crucial nesse processo, construindo e conduzindo o trabalho pedagógico de forma a atender às necessidades do grupo infantil. No contexto educativo, defendemos que deve prevalecer uma visão humanística, onde a relação cuidador-criança seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico nas creches e escolas infantis.

A interação entre cuidador e criança vai além do âmbito profissional, pois envolve sentimentos que deixam marcas duradouras. A relação interpessoal na creche deve sempre priorizar a afetividade e a comunicação, servindo como base para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento emocional.

Na creche, o ensino e a aprendizagem são definidos por um tipo especial de relação que inclui a apropriação do conhecimento. É crucial ressaltar que o cuidador deve agir como um facilitador, e não como um detentor absoluto do saber. Quando o cuidador se posiciona como o único responsável pelo conhecimento, pode acabar impondo e reagindo de maneira agressiva se as coisas não saírem conforme o planejado: "Uma definição bastante aceita nos estudos psicológicos é que agressão é qualquer comportamento com intenção de ferir alguém física ou verbalmente" (WEITEN, 2002, p. 387).

A mídia tem exposto diversas formas de violência contra crianças em creches e escolas, em parte porque alguns cuidadores não estão adequadamente capacitados para desenvolver uma comunicação interpessoal eficaz e, conseqüentemente, estabelecer uma relação harmoniosa com as crianças.

Alguns pesquisadores caracterizam a agressão de três formas: "a agressão instrumental: empregada para obter ou reter um brinquedo ou outro objeto qualquer; a agressão reativa: a retaliação raivosa em função de um ato intencional ou acidental; a agressão ameaçadora: um ataque de agressão espontâneo" (BERGER, 2003, p. 202).

A criança com menos de 5 anos, nas creches ou em qualquer outro lugar que a afaste de sua mãe, poderá vir a ter problemas na estruturação de sua personalidade principalmente se ela é deslocada para um ambiente agressivo. A privação materna exerce seus efeitos deletérios desde a sala de partos até o final da infância (LISBOA, 2006, p. 59-60)

Nesse sentido, Piaget (1977) descreve que a criança passa por um momento inicial em sua trajetória de desenvolvimento cuja característica é o egocentrismo, em que se julga no centro do mundo e que todos ao seu redor vivem em função dela. Este autor relaciona o egocentrismo infantil com o comportamento moral da criança:

É essencial que a creche, enquanto instituição responsável pelos cuidados infantis, compreenda a questão do desenvolvimento infantil para reconhecer as diferentes fases e os comportamentos que podem inicialmente dificultar as relações interpessoais da criança com colegas e cuidadores. Na fase do egocentrismo, a criança acredita que tudo lhe pertence e, por isso, pode resistir a dividir ou até tomar dos outros, gerando desconforto no ambiente. A comunicação interpessoal deve se estender aos pais para que, juntos, possam trabalhar nessa questão de forma eficaz.

O egocentrismo infantil não é um comportamento anti social, mas sim uma fase que coexistirá com a presença da orientação adulta. O egocentrismo é pré-social no que diz respeito à cooperação. É importante distinguir entre dois tipos de relações sociais: coação e cooperação. A coação envolve respeito unilateral, autoridade e prestígio, enquanto a cooperação é uma troca simples entre indivíduos iguais. O egocentrismo infantil está associado à coação, o que dificulta a criança de estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com os adultos, mantendo-se centrada em seu próprio eu.

No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a pratique na realidade (PIAGET, 1997, p. 53).

A agressividade em crianças na fase pré-escolar frequentemente surge por fatores como o desejo de possuir um espaço ou brinquedo, ou a busca por atenção de um adulto. Isso ocorre porque, nesta fase, a criança ainda exibe características egocêntricas e não tem uma compreensão clara das regras sociais estabelecidas no ambiente.

Segundo Silva (2006) com a entrada no CEI, a criança passa a viver em dois microssistemas (família e creche escola), ampliando a quantidade de interlocutores, com novos contingentes e com aumento da diversidade de exigências do meio social que influi na aquisição e desempenho de habilidades sociais, as quais podem ser explicitadas na capacidade do indivíduo de apresentar êxito nos objetivos de uma situação interpessoal, permitindo a manutenção ou a melhoria de sua relação com os demais, .

No entanto, essa nova situação pode gerar conflitos para as crianças, que, diante da sensação de impotência para resolvê-los ou da insegurança em relação ao novo ambiente, podem expressar-se de forma agressiva.

Segundo Luizzi (apud CANDREVA et al,2009), o clima hostil empregado por cuidadores, e funcionários da creche, tratando os pequenos de maneira coercitiva como forma de manter a disciplina, raramente é reconhecido por esses atores como explicação para o comportamento agressivo dos mesmos. Podemos destacar também que as atividades essencialmente pautadas nos desejos dos adultos e não das crianças e em sua individualidade podem provocar comportamentos que levem à agressão, como forma de resistência a um estado que lhes é incômodo.

Os comportamentos agressivos das crianças devem ser identificados pelos responsáveis na creche e tratados de forma adequada, pois é observado comumente que castigos e ameaças verbais podem ser percebidos pelas crianças não como uma punição, mas como forma de se receber atenção dos pais e professores por seus comportamentos agressivos inadequados. Sendo que, nesses casos, as ações tomadas não são punitivas, mas sim reforçadoras, conforme destacado por Silva (2006).

As crianças que são agressivas com seus colegas são rapidamente rejeitadas, e os colegas passam a se comportar de maneira desconfiada, aumentando a probabilidade de reações agressivas, o que só é agravado com o manejo comportamental e afetivo dos professores, que pouco encorajam os comportamentos positivos da criança e punem excessivamente os comportamentos tidos como "indesejáveis". Isto pode ocorrer porque crianças desobedientes e com comportamentos "indesejáveis" desenvolvem relacionamentos pobres com os responsáveis e conseqüentemente, recebem menos suporte dos mesmos. Toda esta problemática pode ser resolvida na

relação interpessoal de forma assertiva (SILVA; DEL PRETTE, 2003, p. 96).

Algumas crianças podem até ser fisicamente agredidas, especialmente aquelas que ainda não aprenderam a se defender por meio da comunicação interpessoal verbal com seus cuidadores.

Nos primeiros anos de vida, brincar é a principal atividade das crianças. Elas precisam explorar, tocar, mexer, cantar, dançar e ouvir histórias para se desenvolver bem nessa fase de aprendizado acelerado. Essas atividades, tanto verbais quanto não verbais, são essenciais para a comunicação com a criança. Além disso, é importante que as crianças se relacionem com adultos e com outras crianças.

O jogo também é uma forma de comunicação. Trata-se de uma atividade voluntária, realizada dentro de limites específicos de tempo e espaço, com regras livremente aceitas, mas absolutamente obrigatórias. O jogo possui um fim em si mesmo, trazendo um senso de tensão, alegria e a consciência de ser distinto da "vida cotidiana".

Kishimoto (1994), baseada em Huizinga e outros autores, apresentam pontos em comum que são identificados como elementos que interligam a "grande família dos jogos": o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (desprazer); as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar; a incerteza dos resultados; a representação da realidade; a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.

Dessa forma, o jogo envolve quem participa dele, permitindo que, ao se envolver, a pessoa se entregue e manifeste seu íntimo, seu mundo interior, repleto de desejos, fantasias, ansiedades e medos não resolvidos. No jogo, a criança tem a oportunidade de expressar suas vontades e traduzir em ações o que está guardado dentro dela. A criança pode imaginar e agir de maneira prazerosa e trocada, pois o lúdico oferece uma liberdade de expressão que é espontânea e verdadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi demonstrado que a comunicação interpessoal nas creches só será bem-sucedida se houver uma interação eficaz entre cuidadores e famílias, além de um entendimento das necessidades da criança e suas limitações linguísticas, das diversas formas de comunicação e das situações que surgem conforme o desenvolvimento da criança, como o egocentrismo e a competitividade.

É importante considerar que grande parte do conhecimento que a criança adquire durante a infância vem das relações com outras pessoas (adultos e crianças), do que lhe é contado e explicado, bem como da observação do que os outros dizem e fazem. Através dessas interações, a criança aprende a comunicar-se, a compreender os significados dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Assim, ela adquire conceitos e se apropria de conhecimentos.

O adulto deve compreender que conversar com uma criança não é uma perda de tempo, mas sim um investimento para um futuro em que a criança reconhecerá, pela atitude pacífica, firme, educada e esclarecedora, que é através da conversa que se alcança o entendimento.

Concluimos que a comunicação é crucial para o desenvolvimento humano e que esse desenvolvimento começa na infância. Portanto, é responsabilidade da creche buscar meios de proporcionar o bem-estar das crianças, seja de forma lúdica, através de gestos ou verbalmente, garantindo uma comunicação sem ruídos que promova um ambiente agradável e satisfatório.

REFERÊNCIAS

- BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2003.
- CARVALHO, Evodite e CUZIN, Marinalva. **A psicopedagogia institucional e sua atuação no mercado de trabalho**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.
- FREUD & LACAN. Trad. **Emília de Oliveira Diehl**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- LISBOA, A.M.J. **A Primeira Infância e as raízes da Violência**. Brasília: LGE Editora, 2006
- LUIZZI, L. **Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores**. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2006.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento- **Teorias do desenvolvimento**. Conceitos fundamentais. Volume I Editora EPU, 1981 p. 51 a 54, 56 a 58.
- SILVA, A.T.B.; DEL PRETTE, A. **Problemas de comportamento: um panorama da área**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. ABPMC – Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, São Paulo, v.5, n.2, p. 91-103, jul/dez, 2003.
- WEITEN, W. **Introdução à Psicologia: Temas e variações**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- WHITE, Ellen G. **Temperança**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2005.
- _____. **A ciência do Bom Viver**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

YOLANDA MARIA APARECIDA CASTRO

Graduação em Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (2000); Pedagogia - Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2005); Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2018), Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); **Especialização** em Difusão Cultural - Comunicação e Educação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2003); Difusão Cultural - Planejamento da Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2003); Difusão Cultural - Comunicação e Projetos Colaborativos para a Construção da Paz pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2003); Difusão Cultural - Educação, Cidadania e Direitos Humanos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005); Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2007); Docência Universitária pela Faculdade Mozarteum (2013); Gestão, Inovação e Docência em Educação pela Faculdade ITEQ Escolas (2019); Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente pela Faculdade ITEQ Escolas (2019); Os Desafios da Educação Básica e da Educação Superior pela Faculdade ITEQ Escolas (2019); Formação e Profissão Docente pela Faculdade ITEQ Escolas (2021); Diretora de Escola na EMEF Professor Carlos Pasquale - Prefeitura de São Paulo.

ABELHAS NATIVAS SEM FERRÃO: UMA ESCOLHA FILOSÓFICA PARA AS APRENDIZAGENS

RESUMO: O presente estudo pretende demonstrar de que maneira a convivência com as abelhas nativas sem ferrão (ASF) pode transformar ambientes e pessoas, repercutindo positivamente nas relações pessoais e de aprendizagens nas escolas. Essa movimentação coloca os educadores em permanente diálogo com os conhecimentos próprios de seus respectivos componentes curriculares de forma articulada aos conhecimentos que o contato proposto promove, conectando-os inclusive sob o alicerce dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS), especialmente os de números 1 - erradicação da pobreza, 2 - fome zero e agricultura sustentável, 3 - saúde e bem estar, 12 - consumo e produção responsáveis, 13 - ação contra a mudança global do clima, 15 - vida sobre a terra. Através da instalação de um meliponário de caráter educativo, conhecimentos sobre a organização social destas espécies e seus impactos no ambiente em espécies frutíferas, herbícolas, hortícolas impulsionam estratégias de grande efeito no desenvolvimento das pessoas envolvidas, a saber não apenas os estudantes, como também seus educadores e familiares que compõem a comunidade educativa do território.

Palavras-chave: Meliponicultura Educativa; Permacultura; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

INTRODUÇÃO

Animaís sociais, especialmente no universo dos insetos, encantam pela complexidade de sua organização estabelecida por meio de tarefas bem definidas, assentadas certamente no maior espírito de coletividade presente entre os seres vivos. Observá-los remete a compreender que todo papel social é importante para se alcançar o bem da comunidade em questão. Isso, sem dúvida, promove mudanças positivas nas relações interpessoais e nas relações individuais e coletivas para com o mundo e a história, alvo de interesse da Filosofia, especialmente da ética, sua área que trata da convivência humana na sociedade. Não se pode aqui deixar de reforçar o movimento que existe para que a Filosofia volte a ser tratada como um componente curricular na educação formal brasileira, algo que deixou de sê-lo a partir da BNCC aprovada em 2017 (1).

Em se tratando de abelhas, atinge-se ainda a compreensão da importância em cuidar de suas espécies tendo em vista o papel que desempenham na manutenção e difusão da vida nos territórios. Atribui-se ao físico alemão Albert Einstein a frase: “se as abelhas desaparecerem da face da Terra, a humanidade terá apenas mais quatro anos de existência. Sem abelhas não há polinização, não há reprodução da flora, sem flora não há animais, sem animais, não haverá raça humana”. Assim apresentada nos aspectos importância e encantamento, é fácil inferir a sua potente relação com a aprendizagem nas escolas.

O presente estudo construiu-se a partir da observação das interações com as abelhas nativas sem ferrão na EMEF Professor Carlos Pasquale (2). Mais do que relatar uma observação, pretende-se compartilhar possibilidades para que um maior número possível de escolas se encante com a introdução das abelhas sem ferrão em suas vivências cotidianas.

ABELHAS NATIVAS SEM FERRÃO: UMA ESCOLHA FILOSÓFICA PARA AS APRENDIZAGENS

O presente trabalho assenta-se principalmente em pesquisa de campo, observando-se a relação dos educadores e dos estudantes com o meliponário com vistas a apresentar essa experiência como um prática pedagógica inovadora, recorrendo-se a entrevistas com educadores.

Para melhor compreender a meliponicultura, mostrou-se necessário buscar conteúdo de curso de formação, optando-se pelo “Abelhando mundo afora” (2024) e a produção do Instituto Sócio Ambiental organizada por Albert e Senra (2021).

Por se tratar de um interesse de estudo da Filosofia, os autores La Salvia e Cunha Neto (2021) foram acionados por pontuar que os conhecimentos desta área não são mais tratados em um componente distinto dos demais, sendo perfeitamente aplicáveis aos demais componentes curriculares, especialmente os relacionados às Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Ainda no contexto da Filosofia, em perfeito diálogo com a Pedagogia, Edgar Morin (2001) contribui ao apontar que a escola precisa educar para o futuro desenvolvendo o senso de cidadania planetária, pela qual o indivíduo se percebe responsável por todas as vidas no mundo. Evidente que essa percepção passa a refletir especialmente nas relações humanas, uma questão que é tratada como pedagógica por Paiva (2019) e, portanto, alvo de interesse da escola.

A meliponicultura é potencialmente educativa, capaz de transformar aprendizagens e relações humanas a partir do senso de coletividade e cuidados com a vida no planeta. Por isso aqui é tratada como meliponicultura educativa, alinhando-se às bases filosóficas da Permacultura, apresentadas por Holmgren (2013) e suas possibilidades pedagógicas no atual contexto da BNCC por Castro (2021).

As abelhas nativas sem ferrão e a meliponicultura (3)

As mais de 20 mil espécies de abelhas descendem de uma vespa que, no início do período cretáceo, abandonou o hábito de buscar suas fontes de sobrevivência em outros insetos para se alimentar dos produtos das flores (néctar e pólen), recém aparecidas no planeta.

Com a evolução, o ferrão então utilizado para caça e defesa, foi atrofiado, levando estas a se defenderem com beliscões e resina em seus predadores.

Encontram-se na seguinte classificação científica: Reino Animália; Filo Arthropoda; Classe Insecta; Ordem Hymenoptera; Superfamília Hapoidea; Subgrupo Antrophila; Família Apidae; Subfamília Apinae; Tribo Meliponini (4).

As abelhas que possuem ferrão e acabam sendo as mais conhecidas pelas pessoas, pertencem à Tribo Apini, sob o nome científico *Apis mellifera*. Por essas denominações, compreende-se a diferenciação entre meliponicultura, a atividade humana relacionada às abelhas da tribo Meliponini ou simplesmente Melíponas e a apicultura, a relacionada às abelhas da tribo Apini ou simplesmente Melíferas. Vale a informação de que dentro da tribo Meliponini, além do grupo das Melíponas, há o grupo das Trigonas, dentre as quais está a tão conhecida abelha jataí (*Tetragonisca Angustula*).

Das cerca de 500 espécies espalhadas pela região pan tropical (regiões tropicais de todos os continentes), pelo menos 350 espécies são do território brasileiro, cujos contatos já eram estabelecidos pelos povos originários. Daí também receberem o nome de abelhas indígenas.

Destas espécies, a com maior ocorrência na cidade de São Paulo, sendo inclusive parte do meliponário da escola observada, é a jataí.

Abelhas sem ferrão e a filosofia

Edgar Morin (2001) propõe posturas que fortaleçam a humanidade no enfrentamento destes tempos em que prevalece a incerteza. Para tanto, é preciso ensinar a condição humana, em que cada um se compreenda como parte de um todo e, por assim, responsável pela vida planetária. E nesse sentido, educadores engajados nas questões ambientais e, portanto, porta-vozes da consciência planetária, são tão polinizadores quanto as abelhas nativas sem ferrão.

David Holmgren (2002) estrutura a permacultura em três princípios éticos, portanto filosóficos, a saber Cuidar da Terra, Cuidar das Pessoas e Partilha Justa (compartilhar os excedentes). Uma educação que considere tais princípios, justifica e potencializa práticas como a meliponicultura de caráter educativo. Uma experiência que encanta, educa, transforma e retoma o que há de mais belo na humanidade, que é a capacidade de se organizar coletivamente para vencer os vícios do individualismo, que tanto têm conduzido à competição destrutiva, ao consumo predatório, ao especismo e, conseqüentemente à destruição da vida planetária.

Paiva, em 2019, analisando as obras *Emílio ou da educação* e *Julia ou a Nova Heloísa* do filósofo Rousseau, aponta que as relações humanas tratam-se de uma questão pedagógica, evidenciando o quanto essa área do conhecimento, especialmente por seu interesse na ética, sustentam a importância em estudar e intervir nestas questões com vistas ao bem comum.

Em entrevista proposta aos educadores da escola observada, destacam-se palavras que remetem a valores positivos no âmbito das relações humanas então desencadeados a partir da experiência com as abelhas nativas sem ferrão: conscientizadora, educativa, [promove] curiosidade, encantador [a], [promove] aprendizagem, desconstrução, inspiradora, [transmite a sensação de] harmonia, equilíbrio, família, [promove] respeito.

A convivência com as abelhas nativas sem ferrão guiada por propósitos educativos é, portanto e sobretudo, uma escolha filosófica, urgente em tempos de incertezas quanto à condição humana e fragilidades éticas que colocam em risco o sucesso da humanidade enquanto espécie e experiência neste planeta.

Diálogos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O Brasil, como membro da Organização das Nações Unidas, é signatário da Agenda 2030, um pacto global para o desenvolvimento sustentável, em curso desde 2015. Para cumprir essa agenda, foram estabelecidos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, incorporados às práticas educativas nas escolas do país. O trabalho com as abelhas nativas sem ferrão dialoga especialmente com seis objetivos, demonstrados a seguir:

Objetivo 1

Acabar com a pobreza em todas as suas formas, e métodos os lugares



A meliponicultura também se constitui em uma atividade econômica por meio da venda dos produtos das abelhas (mel, própolis, pólen, samburá, cera e polinização dirigida) e de enxames, observada a legislação ambiental vigente. Por não exigir investimentos financeiros significativos, haja vista a oferta gratuita de muitos cursos, se torna uma atividade acessível.

Objetivo 2

Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável



Os benefícios nutricionais do mel, do própolis, do pólen e do samburá (o pólen fermentado) das abelhas nativas sem ferrão são incontáveis. Além disso, a meliponicultura estimula a agricultura sustentável ao requerer da presença de espécies vegetais nativas e do abandono de pesticidas, que tanto as têm ameaçado. Não se pode desconsiderar o impulsionamento às culturas agrícolas a partir da polinização realizada pelas abelhas nativas sem ferrão.

Objetivo 3

Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades



Considerar novamente os benefícios nutricionais do mel, do própolis, do pólen e do samburá (o pólen fermentado) das abelhas nativas sem ferrão. A observação dos enxames e da própria polinização propicia momentos de prazer e relaxamento mental.

Objetivo 12

Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis



Considerar novamente que a meliponicultura estimula a agricultura sustentável ao requerer da presença de espécies vegetais nativas e do abandono de pesticidas, que tanto as têm ameaçado. Da mesma forma, impulsiona as culturas agrícolas a partir da polinização realizada pelas abelhas nativas sem ferrão e oferta possibilidades de comercialização de seus produtos que demandam baixo impacto ambiental.

Objetivo 13

Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos



A meliponicultura vem na contramão das atividades humanas que destroem os biomas. Não há meliponicultura sem a disseminação de espécies vegetais nativas e práticas agrícolas sustentáveis, elementos essenciais para conter os avanços da mudança climática.

Objetivo 15

Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.



Considerar novamente que a meliponicultura vem na contramão das atividades humanas que destroem os biomas. Não há meliponicultura sem a disseminação de espécies vegetais nativas e práticas agrícolas sustentáveis. Além disso, em última análise, quanto mais abelhas nativas sem ferrão, mais florestas, menos áreas desertas ou em processo de desertificação e muito mais possibilidades em recuperar e promover a biodiversidade.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**Um meliponário na escola**

A primeira vista, ouvir que existe uma escola que cria abelhas, mesmo que sem ferrão, pode causar sentimentos como estranheza, repulsa, medo. Assim, adquirir enxames e instalá-los em uma estrutura não são as etapas mais difíceis desse processo, pois é imprescindível preparar tanto as pessoas quanto o ambiente para constituir um meliponário (5).

A escola observada tem iniciado algumas ações orientadas pela permacultura (6), destacando o plantio de cerca de 60 árvores nativas em seu terreno, muitas das quais integram o cardápio preferido pela maioria das espécies de abelhas nativas sem ferrão. Assim que concluiu esta etapa, sua equipe gestora promoveu encontros formativos através de visita ao Meliponário São Paulo (7) e também contou com a presença de meliponicultores experientes na escola para dialogar com educadores e estudantes.

Superada a estranheza, a equipe gestora submeteu a proposta de instalação de um meliponário ao Conselho de Escola, o qual aprovou por unanimidade. Foram instaladas prateleiras cobertas com telhado de piaçava na parede externa da secretaria da escola, em frente ao jardim de entrada. Os dois enxames iniciais foram da espécie jataí (*Tetragonisca angustula*), adquiridos do Meliponário São Paulo e vêm apresentando bom desenvolvimento. Rapidamente promoveu-se um processo de escolha do nome, sendo vitorioso o “Meliponário Educativo Yanomami”, em referência aos originários do território brasileiro com grande conhecimento sobre as abelhas nativas sem ferrão.

Atualmente, são realizadas no meliponário intervenções pedagógicas e oficinas de formação envolvendo equipe escolar, estudantes, famílias e representantes de outras unidades escolares.

Relatos da colmeia

A convivência com as abelhas nativas sem ferrão incorporou, ao já iniciado conjunto de experiências no âmbito da sustentabilidade, novas práticas que trouxeram impactos positivos nas aprendizagens e nas relações interpessoais, considerando que muitos membros da escola passaram a enxergar este organismo como uma colmeia, onde cada papel bem desempenhado contribui para o sucesso coletivo dentro de um contexto que envolve tantas outras expressões de vida para além de seu território.

Foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e a própria autora deste trabalho, a diretora de escola, a qual tem atuação na defesa da preservação ambiental. Todas as entrevistas apontam para transformações advindas do contato com as abelhas sem ferrão e são ricamente ilustrativas quanto a isso. No geral, a maioria destes profissionais evidencia o desconhecimento do assunto superado com o engajamento na questão, motivados em contribuir com a preservação do planeta e atender à expressiva curiosidade e interesse de seus estudantes.

Pergunta 1. Qual o seu nível de interesse e conhecimento sobre as abelhas nativas sem ferrão antes do contato em sua escola?

“Eu desconhecia absolutamente a existência de espécies de abelhas sem ferrão”. Alan Souza, Coordenador Pedagógico.

“Nenhum”. Alessandro Ferreira da Silva, Professor de História em designação como Professor Orientador de Sala de Leitura.

“Nenhum. A verdade é que eu desconhecia espécies de abelhas sem ferrão”. Aline Vieira Medeiros dos Santos, Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I.

“Antes do contato na escola, meu interesse por abelhas nativas sem ferrão era mais por curiosidade, sem um conhecimento profundo sobre o assunto. Eu sabia que existiam diferentes tipos de abelhas sem ferrão, mas não tinha ideia das características específicas dessas espécies, me interessava pelo tema, mas de uma forma mais superficial, sem ter pesquisado ou estudado muito a respeito”. Aline Tereza de Paula, Professora de Ciências.

“Eu tinha um conhecimento superficial sobre a importância das abelhas no processo de polinização e sobre a extinção das espécies devido às ações antrópicas. Não tinha interesse pelo assunto. Mas após uma visita a um meliponário, aprendi um pouco sobre a temática. E achei o assunto interessante e relevante para trabalhar com os estudantes em sala de aula”. Elton Madeiras Pinto, Professor de Geografia em designação como Professor de Educação Digital.

“Nenhum conhecimento dessa classificação. Em realidade, meus contatos prévios resultaram em acidentes por picada de abelha”. Fábio Júnio da Silva Santos, Coordenador Pedagógico.

“Eu sempre tive interesse em questões relacionadas à preservação do meio ambiente. Sabia da importância das abelhas e do risco que o planeta corria com a ameaça de extinção dessas espécies, mas, quando pensava em abelhas, só conhecia aquelas que possuem ferrão. Por isso, apesar de entender a relevância das abelhas, meu conhecimento sobre o assunto era bastante limitado e eu não sabia da existência das abelhas nativas sem ferrão”. Glaucia Maria Gonçalves Rosa, Professora de Arte em designação como Professora de Educação Digital.

“Nenhum”. Nadeje Maria de Lima Filgueira Alves, Coordenadora Pedagógica.

“Eu particularmente só ouvi falar numa outra unidade em que trabalhei. Nem sabia que era possível realizar um projeto pedagógico envolvendo as jataís”. Rute Maria de Souza Martins, Coordenadora Pedagógica.

“Eu apreciava e sempre procurava ler sobre a título de curiosidade”. Silvia Regina de Paula, Professora de Arte.

“O interesse sempre foi grande posto que me posiciono como ambientalista. Contudo, o conhecimento se limitava à importância das mesmas na preservação da vida nos biomas e ao tipo de plantas que as atraem”. Yolanda Maria Aparecida Castro, Diretora de Escola.

Pergunta 2. De que forma o contato com as abelhas nativas sem ferrão entrou em suas práticas pedagógicas (8)?

“Posso dizer que o contato com as abelhas nativas sem ferrão, dentro de todo contexto de permacultura em que nossa escola está inserida, tem funcionado como disparador de uma reflexão sobre valores pessoais que têm me levado a uma maior valorização das temáticas ambientais ao planejar as pautas formativas a serem desenvolvidas junto aos Professores”. Alan Souza, Coordenador Pedagógico.

“Entrou quando visitamos um meliponário e tivemos contato com as abelhas. Também passamos a conhecer mais sobre sua importância e, então, discutir nas aulas com os estudantes.” Alessandro Ferreira da Silva, Professor de História em designação como Professor Orientador de Sala de Leitura.

“Efetivamente, a partir deste mês [agosto 2024], quando após a divulgação do concurso para o desenho da mascote Jataí, na escola, as crianças se interessaram de tal maneira que me fez perceber o quão leiga sou sobre as abelhas nativas sem ferrão e que seria muito bacana, importante e produtivo expandir nosso conhecimento. De início, sugeri visita ao meliponário com a diretora da escola que é sua responsável, além de pesquisa sobre as espécies”. Aline Vieira Medeiros dos Santos, Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I.

“A partir da criação do meliponário em nossa escola, foi possível acrescentar a vivência, o contato direto dos estudantes com as abelhas nativas sem ferrão em minhas práticas pedagógicas. Comecei a incluir

atividades que permitissem aos estudantes interagir diretamente com essas abelhas, como visitas a meliponários e projetos de observação. Essas experiências práticas ajudam os estudantes a compreender melhor a importância das abelhas para o ecossistema e estimulam o interesse por temas relacionados à biodiversidade e à conservação ambiental”. Aline Tereza de Paula, Professora de Ciências.

“Realizei uma sequência didática em parceria com o professor da sala de leitura da Educação de Jovens e Adultos, e no Ensino Fundamental I com as professoras regentes. Isso possibilitou uma abordagem muito rica e interdisciplinar, pois permitiu a exploração de diversos conteúdos relacionados ao meio ambiente, tecnologia e sustentabilidade. Para o incremento do trabalho pedagógico foram utilizados vídeos explicativos, rodas de conversa, visita ao Meliponário da Unidade Escolar, games digitais, confecção de um jogo de tabuleiro e assinatura de petição online para proteção das abelhas”. Elton Madeiras Pinto, Professor de Geografia em designação como Professor de Educação Digital.

“Logo ao entrar na escola levei um choque ao descobrir que havia meliponário. A diretora da escola, por ser permacultora [adepta dos princípios da permacultura], explicou-me sobre a necessidade das abelhas na polinização e como constituem uma sociedade complexa, cujo habitat é engenhosamente constituído para a preservação da flora e, por consequência, da fauna”. Fábio Junio da Silva Santos, Coordenador Pedagógico.

“No ano passado [2023], o contato com as abelhas nativas sem ferrão entrou nas minhas práticas pedagógicas por meio de uma pesquisa realizada junto com os

estudantes sobre essas espécies, um pouco depois de termos uma palestra na escola. Conhecer mais sobre essas abelhas, as iscas e a possibilidade de termos um contato mais próximo com elas, sem colocar os estudantes em risco, foi inspirador tanto para mim, quanto para os estudantes. Este ano, continuamos esse trabalho com pesquisas no Laboratório de Educação Digital sobre a importância das abelhas, especialmente com os estudantes do quinto ano. Além disso, realizamos o desenho da abelha Jataí para escolhermos, no futuro, uma imagem que represente a nossa escola. A discussão sobre as abelhas nativas sem ferrão também se expandiu para conversas sobre a importância do contato com a natureza e a preservação do nosso meio ambiente. Discutimos o conceito de nativo e refletimos, em aula, sobre nossos hábitos e consumo". Gláucia Maria Gonçalves Rosa, Professora de Arte em designação como Professora de Educação Digital.

"Nos planejamentos semanais e nas visitas ao meliponário da escola". Nadeje Maria de Lima Filgueira Alves, Coordenadora Pedagógica.

"Repensar sobre a existência e contribuições no equilíbrio das espécies. Além de possibilitar contato com a natureza". Rute Maria de Souza Martins, Coordenadora Pedagógica.

"Com o meliponário na escola, levei os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I e eles ficaram encantados. Tal vivência desencadeou muitas indagações por parte deles. Seus interesse e encantamento fizeram com que eu aprimorasse nossas aulas associando e fortalecendo conceitos como organização, cooperação, respeito à

natureza e outros". Silvia Regina de Paula, Professora de Arte.

"Enquanto diretora de escola, busquei a contribuição de meliponicultores conceituados para difundir o conhecimento entre os educadores da escola e adquirir dois enxames de jataí para iniciar o meliponário da escola, cujo objetivo seria proporcionar conhecimentos e motivar compromissos com a preservação do planeta. A minha prática engloba principalmente a ação gestora, a qual foi tocada de modo a apurar a minha responsabilidade pelo bom funcionamento da escola em sintonia com a compreensão de cada um tem um papel importante no contexto em que estou inserida e que toda dificuldade pode ser superada com cooperação e técnica apropriada". Yolanda Maria Aparecida Castro, Diretora de Escola.

Pergunta 3. Como tem sido a recepção dos estudantes (9) a estas atividades mobilizadas a partir das abelhas nativas sem ferrão?

"Podemos observar que os estudantes demonstram enorme curiosidade quando iniciados no tema, transparecendo enorme surpresa ao serem informados sobre a existência de espécie de abelhas sem ferrão". Alan Souza, Coordenador Pedagógico.

"Ficam bastante impressionados com a importância das abelhas. Também bem surpresos com a ausência de ferrão." Alessandro Ferreira da Silva, Professor de História em designação como Professor Orientador de Sala de Leitura.

"Os estudantes estão eufóricos, animados e curiosos, com muitas dúvidas surgindo

ao longo dos dias, as quais esperamos encontrar respostas nas pesquisas que temos realizado.” Aline Vieira Medeiros dos Santos, Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I.

“A recepção dos estudantes às atividades envolvendo abelhas nativas sem ferrão tem sido muito positiva. As visitas ao meliponário escolar despertam grande interesse e entusiasmo, pois oferecem uma oportunidade única de aprender na prática. Os estudantes ficam curiosos e engajados ao verem de perto as abelhas e compreenderem seu papel no ambiente. Como educadora, acredito que essas atividades práticas não só estimulam a curiosidade, mas também tornam o aprendizado mais significativo, ajudando os estudantes a conectar o conteúdo teórico das aulas com o mundo real e criar um vínculo com o meio ambiente através de memórias afetivas, afinal para preservarmos algo precisamos conhecer aquilo de alguma forma e quanto mais próximo e real for o contato, maior será o vínculo criado”. Aline Tereza de Paula, Professora de Ciências.

“A maioria dos estudantes apresentou interesse sobre a temática. Muitos questionaram, refletiram e tiveram esclarecidas suas dúvidas em relação à importância das abelhas sem ferrão. Os estudantes da EJA apresentaram seus conhecimentos prévios, relataram histórias, expressaram suas opiniões e indignação sobre a problemática. A visita ao meliponário foi uma experiência única e motivadora para os discentes. Desde o momento em que chegaram, a curiosidade e o entusiasmo eram visíveis em seus rostos. Por fim, os

estudantes expressaram o quanto haviam aprendido e como se sentiam inspirados a proteger as abelhas e o meio ambiente”. Elton Madeiras Pinto, Professor de Geografia em designação como Professor de Educação Digital.

“Na minha escola temos um meliponário que serve de espaço pedagógico para a reflexão acerca da educação ambiental. É uma experiência que, para além da vivência de estudantes, permite reformular epistemologicamente a ideia de preservação da espécie humana, sair do antropoceno em direção a uma abordagem holística de convivência intra espécies”. Fábio Junio da Silva Santos, Coordenador Pedagógico.

“Os estudantes demonstram bastante interesse em aprender mais sobre o assunto”. Nadeje Maria de Lima Filgueira Alves, Coordenadora Pedagógica.

“Estudantes são muito curiosos e amam estar em contato com seres vivos. Além de despertar a vontade de conhecê-las, são bonitas e nos ensinam muitos conceitos de sociedade”. Rute Maria de Souza Martins, Coordenadora Pedagógica.

“A recepção dos estudantes a essas atividades tem sido muito boa. No início do ano passado, quando começamos a falar sobre abelhas, muitos deles tinham receio e logo pensavam nas abelhas com ferrão. Depois, ao explicar que existem abelhas nativas que não têm ferrão e que, aliás, essas são as “naturais” do nosso bioma, eles ficaram bastante interessados. Este ano, ao retomarmos o assunto, muitos já sabiam e lembravam-se de bastante coisa,

demonstrando um interesse sobre o tema. Na atividade de desenho da nossa mascote, eles se mostraram muito engajados para realizar a atividade". Glauca Maria Gonçalves Rosa, Professora de Arte em designação como Professora de Educação Digital.

"São receptivos, contam suas vivências com abelhas fora da escola em passeios com a família e fazem muitas perguntas". Silvia Regina de Paula, Professora de Arte.

"De início, houve o estranhamento que inclusive esboçou alguma resistência, vencida pelas estratégias formativas sobre o assunto. No geral, as pessoas não acreditavam na possibilidade de abelhas desprovidas de ferrão. Houve até quem cogitasse em buscar um atestado médico para afastá-lo do risco de acidentes com as abelhas. Com o tempo, os docentes passaram a realizar intervenções didáticas no meliponário instalado, cuja identidade afetiva se fortaleceu na escolha coletiva de seu nome, Yanomami, em homenagem aos nossos originários que tanto conhecimento possuem sobre estas abelhas. A equipe gestora também realiza intervenções no meliponário com funcionários, comunidade, estudantes e visitantes de outros espaços, sendo o tema recebido com muito encantamento". Yolanda Maria Aparecida Castro, Diretora de Escola.

Pergunta 4. Como você caracteriza, hoje, seu nível de interesse e conhecimento sobre as abelhas nativas sem ferrão?

"Hoje, posso afirmar que meu interesse pelo tema das abelhas nativas sem ferrão passou de uma completa ignorância a uma curiosidade filosófica, sobretudo pela complexa organização social observada

nas colônias desses animais". Alan Souza, Coordenador Pedagógico.

"Considero razoável, posto que busquei mais informações e inclusive tenho em casa uma colmeia de mandaçaia". Alessandro Ferreira da Silva, Professor de História em designação como Professor Orientador de Sala de Leitura.

"O conhecimento ainda é mínimo, mas o interesse vem aumentando dia após dia, principalmente quando sou questionada pelas crianças e não sei as respostas. Estamos aprendendo juntos". Aline Vieira Medeiros dos Santos, Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I.

"Hoje acredito que meu nível de conhecimento e interesse sobre abelhas nativas sem ferrão é maior do que antes, pois o contato direto com esses animais despertou a curiosidade sobre o tema, me fazendo pesquisar sobre o assunto. Além disso, incluir o contato com as abelhas nas aulas faz com que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema para sanar possíveis dúvidas e curiosidades dos estudantes". Aline Tereza de Paula, Professora de Ciências.

"É um tema interessante. Em virtude disso, fiz a inscrição em um curso livre (MOOC) para aprender um pouco mais sobre a temática". Elton Madeiras Pinto, Professor de Geografia em designação como Professor de Educação Digital.

"Depois de ter contato com o propósito pedagógico com o Meliponário Yanomami – que é a etnia escolhida para nomeá-lo já que tanto domina essa tecnologia – entendi que discutir as espécies nativas, sobretudo

a Jataí presente na escola, e futuramente Mandaçaia, é promover uma decolonização do currículo de educação ambiental que costuma teorizar a discussão sem dar condições práticas (e técnicas) para a interação e manejo dos ecossistemas, traduzindo-se em orientações generalizantes e apolíticas. Trazer isso para o currículo escolar é um ato revolucionário". Fábio Junio da Silva Santos, Coordenador Pedagógico.

"Hoje, sou encantada pelo assunto e tenho muito interesse em aprender cada vez mais sobre as abelhas nativas sem ferrão. Acredito que adquiri um bom conhecimento graças às atividades realizadas na escola, tanto pela visita de pessoas externas quanto pelas explicações de outros professores e da diretora Yolanda, porém necessito me aprofundar um pouco mais em algumas especificidades". Glaucia Maria Gonçalves Rosa, Professora de Arte em designação como Professora de Educação Digital.

"Meu interesse é muito grande pois as abelhinhas dentro do universo escolar contribuem para mudar comportamentos e reforçar a responsabilidade de todos em relação ao equilíbrio e preservação da vida". Silvia Regina de Paula, Professora de Arte.

"Muito interessada". Nadeje Maria de Lima Filgueira Alves, Coordenadora Pedagógica.

"Tenho muito interesse e continuo buscando conhecimento para de fato viver a permacultura e a meliponicultura". Rute Maria de Souza Martins, Coordenadora Pedagógica.

"Estão cada vez maiores, construídos em diálogos com meliponicultores experientes e

cursos livres sobre meliponicultura". Yolanda Maria Aparecida Castro, Diretora de Escola.

Pergunta 5. Se você pudesse usar uma palavra para definir a convivência com as abelhas nativas sem ferrão no ambiente escolar, qual seria?

"Conscientizadora". Alan Souza, Coordenador Pedagógico.

"Educativa". Alessandro Ferreira da Silva, Professor de História em designação como Professor Orientador de Sala de Leitura.

"Curiosidade". Aline Vieira Medeiros dos Santos, Professora do 4º ano do Ensino Fundamental I.

"Encantador". Aline Tereza de Paula, Professora de Ciências.

"Aprendizagem". Elton Madeiras Pinto, Professor de Geografia em designação como Professor de Educação Digital.

"Desconstrução". Fábio Junio da Silva Santos, Coordenador Pedagógico.

"Inspiradora". Glaucia Maria Gonçalves Rosa, Professora de Arte em designação como Professora de Educação Digital.

"Harmonia". Nadeje Maria de Lima Filgueira Alves, Coordenadora Pedagógica.

"Equilíbrio". Rute Maria de Souza Martins, Coordenadora Pedagógica.

"Família". Silvia Regina de Paula, Professora de Arte.

"Respeito". Yolanda Maria Aparecida Castro, Diretora de Escola e autora do estudo.

Esses relatos evidenciam o sentido de colméia na equipe escolar, enquanto coletividade atuando consciente para alcançar determinados objetivos, que tratam não apenas da própria sobrevivência, como também das demais espécies, experimentando assim, a consciência planetária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental, ou qualquer prática que se estabeleça a partir de compromissos com o desenvolvimento sustentável, exige materialidade, vivências práticas com os objetos de estudo, devidamente orientadas por princípios éticos que consolidam a busca pelo bem comum para todas as espécies conviventes no território global. Sem a materialização dos conhecimentos mobilizados a partir dos ODS e da BNCC, dificilmente se consolidará uma nova postura global para a preservação do planeta. Observar de perto o trabalho de uma colméia é uma experiência concreta, transformadora, que compromete as pessoas a buscar novos conhecimentos, novas intervenções, novos olhares sobre todas as formas de vida. Enxergar na meliponicultura também as possibilidades econômicas pode mudar destinos em um contexto de desemprego ou precárias relações de trabalho.

Nesse contexto de conhecimentos mobilizados a partir de propostas inovadoras, é interessante considerar a incorporação da Permacultura enquanto componente curricular na educação básica, atingindo inicialmente a formação docente.

A escola observada tem perseguido esse caminho, sendo o trabalho com abelhas nativas sem ferrão um dos pilares das conexões estabelecidas nos âmbitos das aprendizagens e das relações interpessoais.

A Permacultura propõe uma ética baseada em três princípios fundamentais, sob os quais se assentam outros doze princípios de planejamento. Castro apresentou essas ideias em dois trabalhos sob os títulos “A Permacultura nos ensinos Fundamental e Médio” (2021) e “Permacultura e Formação Docente” (2021) com o objetivo de integrar tais fundamentos à prática pedagógica.

A convivência com as abelhas nativas sem ferrão no ambiente escolar mobiliza conhecimentos de ampla ordem, estimula a reflexão quanto à importância em respeitar todos os papéis de determinado grupo social para se alcançar um objetivo comum. Metaforicamente, transforma as pessoas em polinizadoras de futuro!

Notas:

1. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não trata a Filosofia como um componente distinto, considerando-a contemplada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
2. Escola Municipal de Ensino Fundamental jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista na cidade de São Paulo, atendendo cerca de 1600 estudantes em três turnos, das 7h às 23 horas. Endereço: avenida Barão de Alagoas, 223 - Itaim Paulista - CEP 08120-000.
3. As informações sobre abelhas nativas sem ferrão e a meliponicultura foram obtidas no curso online "Programa Abelhando 100%", cursado pela autora a partir do dia 12 de agosto de 2024.
4. As abelhas sem ferrão se separam das demais abelhas na subfamília Apinae, pela tribo Meliponini.
5. Local onde são criadas de forma controlada as melíponas, ou abelhas nativas sem ferrão.
6. Originada do termo *permanent culture* dialoga com os princípios da sustentabilidade destacando importantes princípios que visam a interdependência saudável entre sistemas de produção e consumo de modo a otimizar o aproveitamento dos recursos e diminuir os impactos humanos sobre o meio ambiente.
7. Sediado na rua Saturnino de Souza, 814, Vila Nhocuné, São Paulo/SP. Instagram: https://www.instagram.com/meliponario_sao_paulo/
8. No caso de entrevista aplicada à diretora da escola, também autora deste estudo, ajustou-se para ao termo ação gestora em lugar de práticas pedagógicas, embora não haja dissociação entre ambas.
9. Idem.

REFERÊNCIAS

ABELHANDO MUNDO AFORA. **Programa abelhando 100%**. São Paulo, agosto de 2024. Disponível em <<https://abelhandomundoafora.cademi.com.br/>> Cursado a partir de 12 de agosto de 2024.

CASTRO, Yolanda Maria Aparecida. **A permacultura nos ensinamentos fundamental e médio**. Revista ITEQ Escolas - Projetos e Projeções, São Paulo, SP, volume 1, edição 4, p. 1245 - 1256, outubro de 2021. Disponível em <https://issuu.com/iteqleste/docs/projetos_e_proje_es_v4-ed4_outubro_-_final> Acesso em: 07 de outubro de 2024

CASTRO, Yolanda Maria Aparecida. **Permacultura e formação docente**. Revista ITEQ Escolas - Projetos e Projeções, São Paulo, SP, volume 1, edição 4, p. 1257 - 1264, outubro de 2021. Disponível em <https://issuu.com/iteqleste/docs/projetos_e_proje_es_v4-ed4_outubro_-_final> Acesso em: 07 de outubro de 2024.

HOLMGREN, David. **Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade (versão resumida em português da obra original de 2002)**. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013, p. 16 - 18.

INSTITUTO SOCIO AMBIENTAL - HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI. **O conhecimento yanomami sobre abelhas**. ALBERT, Bruce; SENRA, Estêvão (org). São Paulo, 2021.

LASALVIA, André Luis; CUNHANETO, Osvaldo. **O que pode o ensino de filosofia na BNCC?**. Universidade Federal de Santa Maria, Campus Sede - REFILO - Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria, RS, dezembro de 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379/45580>> Acesso em: 07 de outubro de 2024

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47 - 62.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil.2024. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 07 de outubro de 2024

PAIVA, Wilson Alves de. **As relações humanas como uma questão pedagógica: a conectividade humana em Rousseau**. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, agosto de 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rhzXBXBR7Hthck3NtksbtDk/>> . Acesso em: 07 de outubro de 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

