EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 88 | 31 DE MARÇO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931



A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO...
P. 85

A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR FRENTE A NOVAS PRÁTICAS...
P. 215

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ...
P. 291

TRANSFORMAÇÃO

Educação

TRANSFORMAÇÃO

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 88, (Março/ 2025), 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:
biblioteca@fce.edu.br
revista@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

COPYRIGTH
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

ALESSANDRA ALVES AKADIRI 8
O PAPEL DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA: ANOS INICIAIS

ALINE SALTON DE PAULA 20
A IMPORTÂNCIA DA FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LUCIA RAMOS ANTUNES 30
IMPORTÂNCIA DA LEITURA

ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA 42
A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANNA MARIA SECCO AMORIM 53
CONVENÇÃO DE HAIA DE 1980: OS ASPECTOS CIVIS DO SEQUESTRO INTERNACIONAL DE CRIANÇAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL E ASPECTOS PRÁTICOS COM EXEMPLOS DE SUA EXECUÇÃO

CAROLINE NUNES ALECRIM 63
ARTE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

DANIELA GOMES DA SILVA 75
O BRINCAR LIVRE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

EDUARDO REZENDE ESTEVES/ MARIA CRISTINA ZAINAGHI 85
A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO

ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI 98
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS 110
O ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA 122
DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A LUDOPEDAGOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

FABIO SILVA VEIGA/ PATRÍCIA DA COSTA BELLO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA 134
ADMISSIBILIDADE DAS PROVAS ILÍCITAS E SEU REFLEXO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

FLÁVIA MACHADO SIQUEIRA 148
LER E ESCREVER NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PORTA PARA O SABER

FREDERICO MARTINS MARTIL 157
SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO: REFLEXÕES ACERCA DA FALTA DE VAGAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA 167
A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA PANDÊMICA: DESAFIOS E ESFORÇOS

GISLENE APARECIDA BARROS DE SOUZA 180
A INFLUÊNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRENE DA MOTA CLEIM 192
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND 204
A MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA SURDEZ: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM, NEUROCOGNIÇÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO 215
A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR FRENTE A NOVAS PRÁTICAS

LAISE DE OLIVEIRA SILVA 226
ENSINO DE GEOGRAFIA E A DISCUSSÃO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO 238
DESAFIOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR (TOD)

LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA 250
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

LINDOMAR MENDES 260
APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA INCLUSIVA

MARCIA DOS SANTOS TELLES 271
A DOENÇA MENTAL NO DIREITO PENAL E A SUA PUNIÇÃO

MARCIO AGOSTINHO KINAST 281
TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE

MARISTELA LIDIANE PAGANINI 291
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ

PATRÍCIA APARECIDA ZACCARO PAIXÃO 301
O TRABALHO DO AEE FRENTE AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALUNOS COM AUTISMO

RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA 310
SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO

RENATA RODRIGUES DE AGUIAR 321
MEDIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR INFLUENCIANDO O COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

ROBERTO RODRIGUES VIANA 334
A FAMÍLIA DO PRESO: EFEITOS DA PUNIÇÃO SOBRE A UNIDADE FAMILIAR

RODRIGO ROBERTO FERRAREZE 345
A PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO EMPODERAMENTO FEMININO EM CARGOS DE LIDERANÇA NA CIDADE DE ARAÇATUBA

ROSANGELA RODRIGUES DE AGUIAR DOS ANJOS 356
GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS: LÍDERES NA PRÁTICA EDUCACIONAL DE QUALIDADE

SILVIA MARTINS DE OLIVEIRA 369
INSTRUMENTOS DIGITAIS NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA



O PAPEL DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA: ANOS INICIAIS

ALESSANDRA ALVES AKADIRI

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA (2014). Graduada em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP (2022). Pós-graduada em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2024). Professora de Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo – CEI Jardim Souza (2023).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização desempenha um papel central no desenvolvimento da leitura e da escrita, além de fomentar competências essenciais para a formação integral da criança, como a capacidade de argumentação, interpretação e pensamento crítico. Para garantir uma aprendizagem significativa, cabe ao professor a adoção de uma abordagem metodológica diversificada, evitando a limitação de um único método ou estratégia, promovendo práticas pedagógicas dinâmicas e adaptáveis às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a ludicidade surge como um recurso didático essencial, contribuindo para a assimilação de conteúdos de forma prazerosa e engajadora. O uso de jogos e atividades lúdicas facilita a apropriação do sistema de escrita e estimula o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional da criança, integrando habilidades como raciocínio lógico, pronúncia, criatividade e socialização. Dessa maneira, o processo de alfabetização deve estar além da decodificação de símbolos gráficos, permitindo que a criança relacione a linguagem escrita à sua vivência e ao seu universo sociocultural. Diante dessa perspectiva, este estudo objetivou analisar a relevância do aprendizado lúdico como estratégia metodológica na alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando seu impacto na construção do conhecimento e na promoção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para elaboração deste trabalho aborda as metodologias lúdicas, caracterizadas pela forma de aprendizagem relacionada à inserção de jogos e brincadeiras no contexto escolar, considerando a ludicidade como elemento fundamental na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desta realidade, o questionamento deste estudo, possibilita a construção do problema de pesquisa: "Como a ludicidade se reflete na alfabetização significativa das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?".

Os anos iniciais do Ensino Fundamental caracterizam-se como o tempo de apropriação do funcionamento da linguagem oral e escrita, permitindo às crianças o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, favorecendo a redução de obstáculos relacionados à organização de ideias, de modo que seja possível a compreensão das letras, fundamentais para a concretização da alfabetização infantil (SANTOS, 2014).

Durante a fase escolar dos anos iniciais, as atividades lúdicas utilizadas como estratégia de ensino, representam uma importante ferramenta no desenvolvimento das habilidades infantis relacionadas à aquisição da leitura e escrita, refletindo em resultados positivos do processo de alfabetização (SOUZA, 2013).

Segundo Rodrigues (2013), como atividades lúdicas determinam-se as situações de aprendizagem conduzidas pelas brincadeiras e jogos, que facilitam a participação e o interesse das crianças. A partir do momento em que a criança brinca e experimenta, as possibilidades de aprendizagem transformam-se em algo significativo, facilitando o aprendizado infantil ao proporcionar às crianças a vivência, a conquista da autonomia, o compartilhamento de experiências e a superação de desafios, especialmente no processo de alfabetização.

Este trabalho objetiva-se a identificar a importância da aprendizagem lúdica como estratégia metodológica na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental; evidenciar as principais características da aprendizagem lúdica; relacionar a importância da ludicidade em espaços de alfabetização; identificar metodologias docentes na alfabetização lúdica.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de inserção das atividades lúdicas durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização infantil, a fim de estimular a participação e experimentação da criança, devido à possibilidade de assimilação do que aprendem à realidade cotidiana. As estratégias de ensino lúdicas ampliam a aquisição do conhecimento e favorecem o estímulo da imaginação e criatividade, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades infantis.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho, tem como base a pesquisa bibliográfica, buscando em livros e artigos publicados em domínios públicos confiáveis, os estudos realizados que contemplassem os objetivos relacionados ao tema escolhido, de modo que seja possível a compreensão da importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização infantil.



ALFABETIZAÇÃO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é obrigatória para as crianças após os seis anos de idade e objetiva a intensificação do processo de desenvolvimento das habilidades humanas, de forma gradual, proporcionando ao sujeito meios básicos de aprendizagem e domínio pleno da capacidade leitora, escritora e de calcular, além de estimular a interpretação do ambiente social, político, econômico, artístico e ecológico, favorecendo a compreensão da cultura e valores para transformação da realidade (GOULART, 2017).

A criança inicia seu desenvolvimento na Educação Infantil, mas quando inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas habilidades são potencializadas e a formação crítica depende da realização de atividades lúdicas que incentivem as relações entre o ensino e a realidade da criança. Nesta fase escolar, o currículo educacional está voltado, especialmente, ao processo de alfabetização, cabendo aos professores e equipe gestora, uma proposta dinâmica de aprendizagem, que permita o aprimoramento da capacidade motora, cognitiva, social, entre outros aspectos (MENDONÇA, 2013).

Segundo Rodrigues (2013), o processo de alfabetização é fundamental para a formação de um indivíduo, pois reflete no restante de toda a vida acadêmica e pessoal. Quando realizado de maneira ineficiente, o processo de alfabetização pode prejudicar o desempenho do estudante, interferindo na compreensão das situações cotidianas, como a interpretação de uma lei ou entendimento de um procedimento de saúde, por exemplo.

Deste modo, o processo de alfabetização que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental trata-se de uma oportunidade para a criança desenvolver a capacidade leitora e escritora, mas representa também a construção de habilidades fundamentais para a formação humana, proporcionando às crianças a observação, a argumentação, os questionamentos e a interpretação, além de relacionar o que aprende à realidade ao redor (FRADE, 2013).

Para Frade (2013), alguns professores acreditam que uma criança alfabetizada está caracterizada na conquista pela união de sílabas e formação de palavras, deixando de lado a aprendizagem lúdica e significativa, representada pela capacidade da criança de compreender o mundo da leitura e da escrita.

Segundo Bolzan (2015), a alfabetização trata-se de aprender uma técnica que permita ao indivíduo o domínio da escrita e da leitura, além de estabelecer relações entre grafemas, fonemas e diferentes instrumentos de escrita. Deste modo, o processo de alfabetização não se limita à decodificação de letras, mas proporciona a promoção da participação do sujeito em atividades sociais, políticas e culturais, fundamentais para o exercício da prática cidadã.

De acordo com Goulart (2017), ao longo das décadas, o processo de alfabetização admitiu diferentes métodos de ensino, que foram submetidos a diversas alterações, a fim de proporcionar ao estudante uma aprendizagem eficiente, principalmente ao final do século XIX, quando começaram a surgir os problemas na alfabetização, diante do elevado números de crianças com dificuldades na leitura e escrita.

Cagliari (2011) afirma que o primeiro método de alfabetização considerado pelas escolas e instituições brasileiras foi o sintético, objetivando o ensino minucioso de palavras para posterior entendimento de frases e textos. Neste modelo, a criança era apresentada às letras e palavras de parte para o todo, cabendo primeiro a familiarização com sons, letras, soletração e formação de frases, para então seguir com a interpretação de textos em diferentes contextos.

Goulart (2017) afirma que o método sintético permaneceu durante boa parte do século XIX nas escolas brasileiras, até a chegada do método analítico, adquirindo mais espaço, especialmente nas instituições públicas de ensino ao final do mesmo século. Apesar de apresentar uma proposta diferente, o método analítico não se diferenciava muito do sintético, pois objetivava a divisão do todo para parte, enquanto no método sintético, prevalecia da parte para o todo.

A tradicionalidade dos métodos sintético e analítico refletiu no método misto, que perdeu espaço nas discussões educacionais, especialmente na década de 1980, quando as ideias construtivistas chegaram ao Brasil, objetivando uma alfabetização contextualizada, significativa e dinâmica, deixando a memorização e características mecanicistas obsoletas (FRADE, 2013).

DIFERENTES DE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NOS SEUS DIVERSOS NÍVEIS

Goulart (2017) afirma que o construtivismo foi assumido como um método eficaz de alfabetização oficialmente pelos órgãos responsáveis pela educação do Estado de São Paulo, pioneira nas mudanças das orientações de metodologias de ensino voltadas aos docentes. Os cursos de formação de professores alfabetizadores passaram a adotar um currículo voltado à capacitação docente nos moldes construtivistas, por meio de uma proposta baseada nas ideias de Emília Ferreiro, precursora nas discussões acerca da linguagem e escrita infantil.

O método construtivista visa a alfabetização centrada no professor e no aluno, cabendo ao docente uma mediação da aprendizagem, enquanto os alunos são direcionados ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, situação que levou às críticas dos antigos métodos, por não considerar a percepção do estudante e mecanizar o processo de alfabetização (MENDONÇA, 2013).

No método construtivista, enquanto a criança interage com a alfabetização, o conhecimento está condicionado à construção em bases concretas, proporcionando uma descoberta progressiva e significativa, proporcionando o desenvolvimento de capacidades críticas e intelectuais, sem deixar de permitir que a criança relacione o ensino à realidade ao redor (CAGLIARI, 2011).

Bolzan (2015) ressalta a necessidade de reconhecimento de que a adoção de um único método, estratégia ou prática didática, não se trata de algo eficaz ou eficiente ao processo de alfabetização, pois a aprendizagem da criança depende da construção de meios que despertem o interesse pelo aprender, bem como estimule a participação da criança na construção do conhecimento, neste caso, relacionado à capacidade de leitura e escrita.

Sendo assim, para que o processo de alfabetização seja concretizado na vida da criança, faz-se necessário a adoção de uma prática docente planejada e embasada em diferentes métodos que permitam a aquisição da leitura e escrita. Além disso, a sala de aula deve ser organizada de modo que a criança sinta vontade de aprender, com objetos relacionados à realidade infantil, bem como propostas que envolvam a rotina da criança no processo de aprendizagem.

Cagliari (2011) afirma que o sucesso do processo de alfabetização está vinculado à distribuição de atividades prazerosas às crianças, cabendo ao professor alfabetizador a adoção de metodologias de ensino inovadoras, dinâmicas e lúdicas, proporcionando à criança a aquisição da leitura e escrita a partir de contos, objetos diferenciados, jogos, entre outros instrumentos que chamem atenção da criança.

O estudante que chega aos anos iniciais do Ensino Fundamental para ser alfabetizado, já tem experiências e uma percepção acerca do mundo, ou seja, há familiaridade com a linguagem escrita, pois conhece as letras de placas, restaurantes, desenhos, entre outras situações de sua realidade. Neste contexto, os conceitos relacionados à alfabetização já existem, cabendo à escola e ao professor a concretização do processo, estabelecendo meios de desenvolvimento das habilidades relacionadas ao saber ler e escrever (FRADE, 2013).

O professor alfabetizador precisa entender as necessidades das crianças, proporcionando a aprendizagem por meio de situações contextualizadas, significativas, lúdicas e dinâmicas, favorecendo o estímulo infantil para o desenvolvimento da criticidade e formação plena, bem como a potencialização das diferentes habilidades humanas. Diante desta realidade, ainda cabe ao docente que atua como alfabetizador nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreender os níveis de aprendizagem da criança para a aquisição da competência leitora e escritora (GOULART, 2017).

Segundo Mendonça (2013), os níveis de alfabetização na fase da infância são: o pré-silábico 1, quando a criança escreve a partir de traços e desenhos; pré-silábico 2, quando a percepção da criança pelas diferenças na escrita surgem, passando a adquirir modelos estáveis e quantidades fixas de grafia; no silábico, a criança atribui valores sonoros às letras; no silábico alfabético, as quantidades mínimas para representar a escrita surgem; na fase alfabética, a criança compreende as letras e a representação sonora delas, iniciando a escrita, mesmo com deslizes de ortografia.

Sendo assim, quando chega de fato à alfabetização, a criança atende às características dos níveis linguísticos, proporcionando a construção da aprendizagem e desenvolvimento das capacidades do processo de leitura e escrita, apropriando-se do objeto conceitual (FRADE, 2013).

Além de conseguir codificar e decodificar sinais, compreender textos e realizar anotações, a aquisição da habilidade leitora e escrita ainda depende da capacidade do indivíduo elaborar escritas eficientes, interpretar diferentes contextos, construir ideias e questionar. Portanto, o processo de alfabetização precisa ser entendido como algo relacionado à aplicação da leitura e escrita na realidade da criança, caracterizando significados, contextualização e solidificação para a aprendizagem (BOLZAN, 2015).

Para Frade (2013) na alfabetização infantil seja significativa, o professor precisa conscientizar-se que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita representam um processo, construído a partir da percepção da criança ao relacionar o que aprende ao meio.

As metodologias adotadas pelo professor alfabetizador deve estimular o aprender, permitir possibilidades de interação da criança com a realidade ao redor e dinamizar o processo de alfabetização, situações favorecidas quando a prática lúdica é inserida, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer meios de aprendizagem que envolvam jogos e brincadeiras, relacionando a realidade da criança ao ensino nas escolas (MENDONÇA, 2013).

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

A ludicidade possibilita às crianças uma aprendizagem significativa, por meio da espontaneidade proporcionada durante as brincadeiras. Quando a criança brinca, o desenvolvimento de habilidades ocorre de maneira natural, proporcionando a potencialização da capacidade motora, além de favorecer o alcance da autonomia e segurança, direcionando à participação em diferentes atividades na escola (CUNHA, 2011).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização representa uma parte essencial das estratégias propostas para a aprendizagem da criança, cabendo ao professor estabelecer critérios de práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura e escrita, de modo que a criança seja capaz de assimilar as letras à sua realidade (BOLZAN, 2015).

A ludicidade, neste contexto, auxilia na ampliação de possibilidades de ensino, considerando o brincar como parte importante do cotidiano da criança, que deve ser inserido em diferentes momentos da aprendizagem. No processo de alfabetização, as brincadeiras e jogos precisam representar significados às crianças, favorecendo o desenvolvimento da expressão gráfica, potencializando a motricidade infantil (LEAL, 2013).

Segundo Fortuna:

> A partir da consideração de que o lúdico contribui para a aprendizagem da criança, enquanto recurso pedagógico, no desenvolvimento do processo de alfabetização não poderia ser diferentes, visto que se trata de uma etapa muito especial para a apropriação da língua escrita, em que múltiplas aprendizagem acontecem e podem ser enriquecidas e facilitadas pela mediação do lúdico (FORTUNA, 2012, p.32).

Portanto, a ludicidade como recurso pedagógico do processo de alfabetização, representa uma proposta de aprendizagem fundamental para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, transformando o ensino em algo prazeroso para a criança.

Quando a criança brinca, sua imaginação, percepção, concentração e socialização são ampliadas, permitindo que ocorra uma experimentação de novas possibilidades, direcionando a criança à construção do pensamento e assimilação entre o que aprende com sua realidade cotidiana (MRECH, 2013).

A ludicidade atribuída ao processo de alfabetização deve considerar a adoção de jogos e brincadeiras que estimulem a participação coletiva, promovendo prazer às crianças enquanto aprendem, além de desafios para a aquisição do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Sendo assim, práticas que envolvem cópias, aprendizagens formais, mecanização ou propostas acabadas, cabendo à criança apenas uma observação e repetição, não são indicadas, pois limitam a assimilação e reduzem as possibilidades de descobertas infantil (SANTOS, 2014).

Os jogos e brincadeiras no processo de alfabetização

A ludicidade relaciona-se à atribuição de possibilidades ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando situações de criação ao aprendiz, ou seja, durante a fase da escolarização, os conceitos e conteúdos trabalhados de maneira lúdica são aqueles em que a cultura do aluno está inserida ao espaço educacional, estimulando o desenvolvimento da criatividade a partir do uso de jogos e brincadeiras na sala de aula (RODRIGUES, 2013).

Para Borba (2011), o ensinar precisa estar voltado à necessidade do aprendiz e, quando se trata das séries iniciais do Ensino fundamental, especialmente durante o processo de alfabetização, a aprendizagem precisa proporcionar diversão à criança, cabendo à adoção de práticas docentes lúdicas uma possibilidade de aprender brincando, a fim de que o desenvolvimento intelectual da criança seja potencializado e significativo.

A ludicidade amplia os processos educacionais, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário da criança, além de aumentar as ações corporais, a concentração, a expressividade, o raciocínio, o atendimento às regras, a socialização, a participação, entre outros aspectos fundamentais para formação do indivíduo (LEAL, 2013).

Portanto, a ludicidade trata-se de uma situação importante à formação humana, que não pode ser reduzida apenas ao brincar, mas precisa estar relacionada ao aprender de forma dinâmica, possibilitando o desenvolvimento das habilidades infantis, quando inseridas como metodologias e práticas docentes, além de favorecer a socialização.

A ludicidade pode assumir diferentes formas, desde a simples adoção de jogos para assimilar um conceito, até as brincadeiras como prática de criação e interpretação infantil. Quando reconhecido como instrumento de ensino, o lúdico permite ampliação do desenvolvimento motor, a imaginação, as capacidades imaginativas e interpretativas, além de favorecer as relações entre as crianças, que passam a construir a própria identidade em espaços coletivos de brincadeiras, de forma espontânea (FORTUNA, 2012).

De acordo com Rodrigues (2013), a ludicidade pode ser inserida na aprendizagem em diferentes situações, mas a caracterização de atividade pedagógica lúdica depende de possibilitar à criança a fruição, a tomada de decisões, a construção do saber, a descoberta, o questionamento, cabendo ao professor que adota uma metodologia lúdica, uma reflexão acerca dos objetivos que deseja alcançar, de modo

que o divertimento inserido na aprendizagem não se limite apenas a um exercício de repetição, com situações de brincadeiras.

A ludicidade vem adquirindo espaço entre as decisões e discussões de professores, educadores e pesquisadores, relacionadas à eficiência e qualidade da aprendizagem, além de representar um instrumento facilitador ao proporcionar motivação, especialmente às crianças, para a construção dos saberes (BORBA, 2011).

A adoção de uma prática lúdica proporciona à criança uma ampliação significativa na construção do conhecimento, favorecendo o dinamismo e a diversão, a fim de que a criança perceba que o ensino na escola está diretamente relacionado a sua realidade cotidiana. As estratégias lúdicas de ensino envolvem brincadeiras que desafiam o estudante, enfatizem sua sensibilidade e a permitam sua criação, atribuindo significados aos conceitos desenvolvidos na escola (ROJAS, 2014).

Segundo Leal (2013), a prática lúdica pode ser efetivada com êxito, especialmente durante as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando ocorre a percepção e compreensão docente de que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação intencional, que exige orientação, planejamento, reflexão, flexibilização e troca de conhecimento, de modo que as brincadeiras e jogos que compõem uma prática lúdica não seja um fim em si, mas facilite a construção do conhecimento da criança.

A prática lúdica precisa ser abordada de diferentes modos e repetidas vezes, em momentos, contextos e exemplos variados, a partir de recursos diversos. O professor também precisa considerar os ritmos de aprendizagem da criança, para que a brincadeira não seja um momento de tensão, pois a intenção da ludicidade é justamente proporcionar diversão às crianças enquanto aprendem (SANTOS, 2014).

A ludicidade está relacionada, diretamente, ao aprender por meio do brincar, representando uma experiência cultural, pois as crianças brincam desde cedo e, quando entram na escola, não podem ter essa prática arrancada de sua realidade. Sendo assim, a ludicidade apresenta benefícios à infância, ampliando a imaginação, a fantasia, a construção do pensamento, a socialização, a participação, o respeito às regras, entre outros fatores relevantes para a formação humana (ROJAS, 2014).

Portanto, os jogos e as brincadeiras proporcionam à criança uma descoberta prazerosa das situações reais que compõem o meio que está inserida, favorecendo a adoção de estratégias e regras para solucionar os questionamentos que surgem na brincadeira.

Para a criança, o brincar ocorre em diferentes momentos e contextos, sem a necessidade de imposição temporal ou espacial, cabendo a necessidade de representação espontânea, ou seja, os resultados precisam ser estimulados e não impostos às crianças, mesmo em situações de aprendizagem matemática, linguística ou científica, faz-se necessário o respeito ao tempo da criança, que brinca conforme sua necessidade e não buscando resultados (BORBA, 2011).

Os jogos e as brincadeiras, proporcionados pelas estratégias lúdicas de ensino, contribuem com o desenvolvimento da capacidade motora e intelectual, enriquecem a criatividade e raciocínio, devido à oportunidade para a criança experimentar e assimilar o conhecimento em contextos reais, pois a brincadeira representa o que a criança identifica e conhece sobre o mundo, devendo ser aproveitada durante a aprendizagem (ORTIZ, 2015).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança deve ser estimulada à participação nas atividades escolares, de modo que ocorra a experimentação para uma aprendizagem significativa. O processo de alfabetização determina-se como um ensino complexo, que pode ser dinamizado a partir de brincadeiras e jogos, proporcionando a sensação de liberdade às crianças, além de permitir a espontaneidade, ampliando as possibilidades de aquisição de habilidades fundamentais para a aprendizagem, como leitura,

escrita, criticidade, entre outras (MRECH, 2013).

As práticas lúdicas dependem do planejamento docente, pois por mais que as brincadeiras sejam inseridas nas atividades escolares, o professor precisa estabelecer os objetivos que deseja alcançar, relacionando critérios de observação e acompanhamento da evolução da criança, de modo que a espontaneidade do brincar proporciona aprendizagem.

O professor precisa assumir o papel de facilitador e mediador do desenvolvimento dos estudantes, propondo brincadeiras e jogos que permitam relacionar os saberes às atividades realizadas (CUNHA, 2011).

Segundo Rodrigues (2013), para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente, o professor precisa investigar as preferências da turma, de modo a oportunizar brincadeiras e jogos que interessem às crianças e sejam conhecidos pela maioria, proporcionando a exploração infantil a partir da segurança de conhecer a atividade proposta.

O desenvolvimento da leitura e escrita, representando as principais características do processo de alfabetização, deve ser relacionado à comunicação, com atividades de narração de diferentes gêneros, músicas, mímicas, adivinhações, entre outras situações (ORTIZ, 2015).

Deste modo, a criança estimulada à participação pela fala, amplia a curiosidade pela aprendizagem das letras, a fim de compreender o significado das palavras, situação favorecida quando a ludicidade é inserida como estratégia de ensino, possibilitando a espontaneidade da criança.

O processo de alfabetização depende da ludicidade trabalhada em jogos de linguagem, proporcionando uma assimilação para a criança da palavra aprendida, a partir do desenvolvimento das capacidades sonoras e gráficas. Quando a criança estuda as palavras pela correspondência entre som e grafia, a aprendizagem significativa ocorre a partir da compreensão do sentido daquilo que é estudado, ou seja, a criança passa a encontrar as palavras em sua realidade, atribuindo relevância no que aprende na escola (MRECH, 2013).

De acordo com Souza (2013, p.62): “As brincadeiras de rimas e contação de histórias, possibilitam o reconhecimento do som das palavras, favorecendo a concretização do processo de alfabetização”.

Sendo assim, a criança conhece o som das palavras e, por meio das brincadeiras e jogos de linguagem, consegue relacionar a sonoridade às letras, iniciando a construção de palavras pela assimilação.

Quando o processo de alfabetização ocorre por meio de práticas mecanizadas, a criança encontra dificuldades para compreender as sílabas e palavras, diante da ausência de experimentação, ou seja, não existe concordância entre som e pronúncia, aumentando o tempo para a percepção e a observação infantil de compreensão da funcionalidade do sistema alfabético (SANTOS, 2014).

A organização da sala de aula também é fundamental para a motivação da participação da criança, cabendo a necessidade de um espaço dinâmico, estimulante, colorido e visualmente atrativo. O processo de alfabetização depende da leitura, portanto, o professor precisa criar um espaço com livros diferentes, realizando a narração de histórias minuciosamente, desde a leitura da capa e das imagens até os questionamentos sobre as características dos personagens, contribuindo para a autonomia da criança na busca sua própria leitura (CUNHA, 2011).

O processo de alfabetização está diretamente relacionado à contação de histórias, cabendo ao professor a realização de paradas estratégicas que convidem a criança para exposição de sua interpretação, com apresentação de objetos que caracterizam a história, permitindo a participação da criança. Além disso, o professor pode ampliar a contação de histórias à representação de desenhos, a dramatização

e criação de personagens (MRECH, 2013).

Para Leal (2013), jogos como quebra-cabeça são essenciais ao processo de alfabetização, permitindo que a criança selecione palavras que caracterizem a narração de uma história, facilitando o desenvolvimento da oralidade e escrita. As crianças também podem realizar rimas com frases de uma narração, assimilando objetos da sala de aula às particularidades dos gêneros estudados.

A comparação determina-se como uma estratégia de alfabetização lúdica, a partir da proposta de recortes de palavras para construção de novas histórias, cabendo ao professor oportunizar às crianças a seleção de letras para comparação com as falas de um personagem. Além do desenvolvimento das capacidades leitora e escritora, a criança será estimulada à potencialização da motricidade, concentração, comunicação e troca de informações com os colegas (CUNHA, 2011).

A mímica representa uma brincadeira enriquecedora ao processo de alfabetização, pois por meio de gestos e ações, a criança precisa representar situações cotidianas ou representação de um personagem de narrativas, por exemplo. A mímica favorece a comunicação, a capacidade motora, além de permitir a ampliação do vocabulário, podendo ser utilizada em diferentes momentos da aprendizagem, desde a fixação de informações até o aprimoramento da cognição infantil (LEAL, 2013).

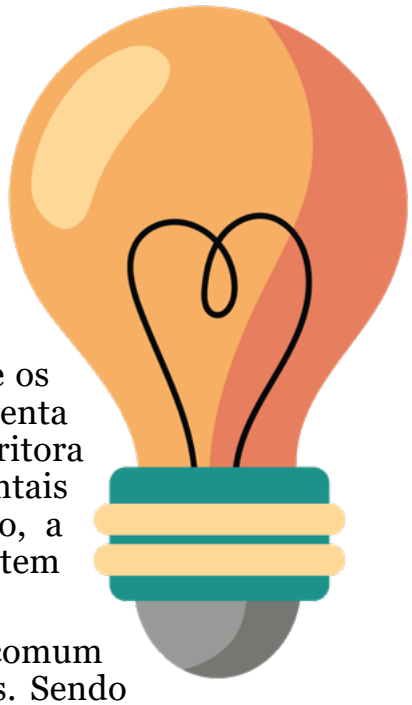
Algumas atividades são mais comuns ao cotidiano dos professores alfabetizadores, como jogos da memória e alfabeto móvel, podendo receber uma ampliação com situações para a construção de pares de palavras, favorecendo ainda a interação entre as crianças que podem trabalhar de maneira coletiva. O professor ainda pode escolher uma letra é um tema, solicitando aos grupos de crianças que digam palavras que atendam às regras do jogo (FRADE, 2013).

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve acompanhar o desempenho das crianças, observando a evolução e as principais dificuldades, especialmente durante o processo de alfabetização, de modo a planejar estratégias de aprendizagem que atendam às necessidades da turma, proporcionando a participação e exploração das crianças. É importante oportunizar diferentes jogos e brincadeiras, buscando a ludicidade no desenvolvimento da lógica, pronúncia, criticidade, socialização, entre outras (MRECH, 2013).

O processo de alfabetização depende da inserção de brincadeiras conhecidas pelas crianças, estendendo às descobertas com novas possibilidades, de modo que a criança consiga organizar o sistema alfabético a partir da experimentação infantil, cabendo à necessidade de respeitar diferentes ritmos (FORTUNA, 2012).

Portanto, as atividades lúdicas devem prevalecer durante a alfabetização, considerando a possibilidade de oralidade, argumentação, interpretação e organização às crianças, centralizando a leitura e escrita em brincadeiras e jogos para a aprendizagem significativa. A criança que brinca busca solucionar dificuldades que surgem em jogos e brincadeiras, permitindo a assimilação em contextos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A elaboração deste trabalho permitiu a observação de que, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização representa uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades leitora e escritora infantis, além de favorecer a construção de habilidades fundamentais ao homem, como a criticidade, a interpretação, o questionamento, a argumentação, a comunicação, a imaginação, entre outras que permitem uma aprendizagem significativa.

Para a criança, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade comum da sua realidade, não podendo ser rompida em ambientes escolares. Sendo assim, para que a aprendizagem seja significativa e o processo de alfabetização concretizado, a escola precisa relacionar as brincadeiras ao aprender, situação favorecida pela prática lúdica, estratégia que oportuniza a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, permitindo que a criança aprenda brincando, ampliando a assimilação e participação nas atividades escolares.

A ludicidade como estratégia para concretização do processo de alfabetização, representa possibilidades de compreensão e percepção à criança, devido a aprendizagem caracterizar-se como uma ação intencional, que precisa ser orientada e mediada pelo professor, a fim de que as brincadeiras e jogos escolhidos não representem um fim em si mesmos, mas oportunizem a construção do conhecimento e desenvolvimento das habilidades infantis.

O professor alfabetizador dos anos iniciais do Ensino Fundamental consegue propor estratégias de ensino voltadas à ludicidade, permitindo a aprendizagem significativa, pois a criança está familiarizada com brincadeiras e jogos, cabendo ao docente utilizar atividades já conhecidas pela turma, direcionando a associação entre a realidade e à imaginação, ampliando as possibilidades de participação da criança devido a segurança que encontram nas brincadeiras.

O ambiente de alfabetização também deve estimular a interação da criança, elaborado com espaços que promovam a construção do conhecimento, desafiem as crianças, despertem curiosidade e acolham as necessidades da turma. Durante as brincadeiras, a criança consegue criar relações em seu pensamento, favorecendo o desenvolvimento e a potencialização de habilidades, ampliando a possibilidade de concretização do processo de alfabetização.

O professor precisa acompanhar os interesses das crianças, de modo a escolher brincadeiras e jogos que interessem a turma, facilitem a interação e socialização, além de estimular a cognição, motricidade e demais habilidades humanas. Para a alfabetização, a comunicação é fundamental, cabendo a contação de histórias uma representação importante para a aprendizagem infantil.

A partir da narração, as crianças conseguem refletir sobre histórias, ampliando as possibilidades de decodificação das letras de maneira significativa. O professor pode sugerir atividades lúdicas a partir de leituras, como recortes de letras contidas na história, comparação de palavras do texto, nomeação de imagens, entre outras estratégias que direcionam à participação da turma e o enriquecimento das práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir do levantamento bibliográfico, observou-se que as brincadeiras e jogos, como práticas lúdicas no processo de alfabetização, favorecem o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora das crianças, permitindo a potencialização das capacidades motoras, cognitivas, intelectuais e sociais, direcionando ao aprender significativo, a partir do ensino lúdico.

REFERÊNCIAS



BOLZAN, D. P. V. **Alfabetização: refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever.** Revista do professor, 2015. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/artigos/50893. Acesso em 12/02/2025.

BORBA, A. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**: ensino fundamental de nove anos. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu:** pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2011.

CUNHA, N. H. S. **Alfabetização lúdica:** brinquedos, jogos, atividades. 3ª ed. São Paulo: Tempo, 2011.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23967_12541.pdf. Acesso em 20/02/2025.

FRADE, I. C. A. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n. 50. 2013. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/4452158. Acesso em 12/02/2025.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico**: **alfabetização e letramento como eixos orientadores.** Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br /view**.** Acesso em 12/02/2025.

LEAL, T. F. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2013. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos. Acesso em 16/02/2025.

MENDONÇA, C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico**: **consciência social, silábica e alfabética.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MRECH, L. M. **O uso de brinquedos nos anos iniciais do Ensino Fundamental,** 2013. Revista Life Educação. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos.html. Acesso em 19/02/2025.

ORTIZ, J. P. **Aproximação teórica à realidade do jogo.** In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013.pdf. Acesso em 16/02/2025.

ROJAS, J. **O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola.** 8º ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2014.

SANTOS, F. C. R**. A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream_45.pdf. Acesso em 16/02/2025.

SOUZA, E. F. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental.** Revista Psicologado, v.06, n.18, 2013. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/psicologado_06_18.pdf. Acesso em 12/02/2025.



A IMPORTÂNCIA DA FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE SALTON DE PAULA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicesumar (2015); Especialista em Alfabetização pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Ângelo Martino.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo aborda a contribuição da ludopedagogia na educação infantil, com o objetivo de investigar como o lúdico pode promover o desenvolvimento integral da criança. Baseado nas teorias de Piaget (1976), Vygotsky (1984) e Wallon (1995), a pesquisa utiliza abordagem qualitativa com análise bibliográfica. Os resultados indicam que o uso de jogos e brincadeiras educacionais contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Brincadeiras; Jogos Educativos.

INTRODUÇÃO

A introdução do trabalho destaca a importância crucial da fluência na língua inglesa na educação infantil, abordando de maneira detalhada a relevância de desenvolver habilidades linguísticas desde os primeiros anos de vida das crianças.

Além disso, apresenta de forma precisa e minuciosa a estrutura do trabalho, delineando os principais tópicos a serem cuidadosamente discutidos e explorados, como o desenvolvimento eficaz da fluência em inglês, metodologias inovadoras de ensino, formação de professores altamente capacitados, diversos desafios enfrentados na implementação dessas metodologias e, por fim, estudos de caso com resultados expressivamente bem-sucedidos, que servem como exemplos inspiradores. Com base nesses estudos de caso, será possível refletir sobre a efetividade de diferentes abordagens educacionais e as potenciais melhorias na fluência do inglês entre os alunos da educação infantil.



CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A contextualização do tema explora de maneira aprofundada e abrangente a crescente, incontestável e inegável importância da fluência na língua inglesa atualmente, levando em consideração a ampla e constante globalização e a inevitável interconexão de diversas culturas ao redor do mundo.

Além disso, é imprescindível destacar e ressaltar a extrema relevância específica desse domínio linguístico no contexto da educação infantil, evidenciando e apresentando de maneira contundente e concreta as mais recentes pesquisas científicas e estudos que comprovam, de forma inequívoca, os incríveis e múltiplos benefícios de um aprendizado precoce de um segundo idioma, em especial a língua inglesa.

Ademais, é fundamental mencionar a necessidade urgente e crucial de preparar as nossas crianças para o panorama cada vez mais globalizado, aberto e multifacetado do mundo atual, oferecendo a elas oportunidades e vantagens únicas que a fluência em inglês pode proporcionar de forma extraordinária e impactante em seu futuro pessoal, profissional e acadêmico.

Uma vez que dominar o idioma inglês se tornou um diferencial cada vez mais valorizado e imprescindível, é inegável e incontestável que o investimento no desenvolvimento dessa habilidade linguística é uma escolha inteligente e estratégica para garantir trajetórias de sucesso e realizações plenas em todas as esferas da vida.

DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

O desenvolvimento da fluência em língua inglesa na educação infantil é crucial para preparar as crianças para um mundo globalizado. A exposição precoce ao idioma auxilia no desenvolvimento cognitivo, melhora a habilidade de resolução de problemas e promove a compreensão de diferentes culturas.

Além disso, a fluência na língua inglesa desde cedo proporciona às crianças a oportunidade de conquistar melhores oportunidades acadêmicas e profissionais no futuro, aumentando suas perspectivas de carreira e sucesso.

A fluência na língua inglesa na educação infantil não apenas proporciona benefícios imediatos, mas também é uma habilidade valiosa a longo prazo. Conforme apontado por Braga (1998), uma má articulação dos elementos linguísticos pode levar a dificuldades na interpretação de um texto, tornando-o confuso ou até incompreensível para o leitor, o que prejudica a análise crítica.

Assim, é fundamental que o processo de desenvolvimento da "consciência crítica" abranja a habilidade do aluno de reconhecer diferentes aspectos durante a leitura de textos em aula. Isso implica entender que existem sentidos atribuídos ao texto, que emergem das condições sob as quais a leitura é realizada (BRAGA, 1998).

À medida que as crianças se tornam fluentes no idioma, elas se tornam mais confiantes na comunicação e têm a capacidade de interagir com pessoas de diferentes origens e nacionalidades. Isso ajuda a promover a diversidade cultural e a construir uma sociedade global mais inclusiva.

Além disso, a fluência no inglês oferece às crianças uma vantagem competitiva no mundo acadêmico e profissional. À medida que o mercado de trabalho se torna cada vez mais globalizado, a habilidade de comunicar-se efetivamente em inglês é extremamente valorizada (BRAGA, 1998).

A abordagem discursiva da leitura propõe uma visão mais abrangente desse processo, considerando não apenas o conteúdo verbal do texto ou a interação entre o leitor e o texto, mas também os fatores sociais e ideológicos que impactam sua compreensão. Nessa perspectiva, os significados não são vistos como algo inerente ao texto ou ao leitor individualmente, mas como algo que emerge da interação entre o texto, o leitor e o contexto social e ideológico. Dessa forma, a construção dos sentidos é dinâmica e dependente do contexto, refletindo influências culturais, políticas e sociais (BRAGA, 1998).

Ademais, essa abordagem reconhece que o leitor não tem controle total sobre os significados do texto ou sobre as interpretações alheias, indicando que a leitura vai

além da simples decodificação de palavras e envolve uma negociação de sentidos em um cenário mais amplo, onde ideologias e relações de poder são determinantes. As crianças que são fluentes no idioma têm maiores chances de se destacar em suas carreiras e alcançar sucesso em um mercado de trabalho altamente competitivo (BRAGA, 1998).

Aprender inglês desde cedo também pode expandir os horizontes das crianças. Com a fluência no idioma, elas têm acesso a uma ampla gama de recursos, informações e oportunidades de aprendizado. Elas podem explorar diferentes campos de estudo, ter acesso a conteúdos internacionais e participar de programas de intercâmbio, enriquecendo sua experiência educacional e crescendo como indivíduos globais (BRAGA, 1998).

Em resumo, o desenvolvimento da fluência na língua inglesa na educação infantil é essencial para preparar as crianças para um mundo cada vez mais conectado e globalizado. Ela oferece inúmeros benefícios cognitivos, culturais e profissionais, que podem influenciar positivamente seu futuro e abrir portas para melhores oportunidades. Portanto, é fundamental investir no ensino e na promoção da fluência na língua inglesa desde cedo, garantindo assim um futuro mais promissor para as crianças (BRAGA, 1998).

BENEFÍCIOS DA AQUISIÇÃO PRECOCE DE UM SEGUNDO IDIOMA

A aquisição precoce de um segundo idioma, como o inglês, traz uma série de benefícios significativos para as crianças na educação infantil. De acordo com diversos estudos realizados ao longo dos anos, foi comprovado que o aprendizado de um segundo idioma desde tenra idade contribui para o desenvolvimento da criatividade, aprimorar consideravelmente a capacidade de realizar multitarefas e fortalece ainda mais a habilidade de comunicação.

De acordo com McGroarty (1989), atividades cooperativas em turmas heterogêneas, quando bem planejadas e com instruções claras, são eficazes na aquisição de uma segunda língua, especialmente com alunos motivados e engajados, como no trecho abaixo:

> Na revisão de pesquisa sobre a aquisição de uma segunda língua por meio da aprendizagem cooperativa, McGroarty (1989) encontrou evidências de que os alunos ganham tanto na compreensão quanto na produção em segunda língua. Ela concluiu que as tarefas usadas na aprendizagem cooperativa promovem diferentes tipos de trocas verbais. Há mais possibilidades para falantes fluentes de adequar a fala e as interações para que sejam entendidos pelos que não têm fluência na língua. Até mesmo quando nenhum aluno do grupo é fluente, eles se corrigem e tentam preencher as lacunas de aprendizado retificando e parafraseando o que seus colegas dizem até chegarem a um acordo (apud COHEN e LOTAN, 2017, p. 17).

Além disso, é importante ressaltar que crianças bilíngues tendem a apresentar um desempenho acadêmico superior ao das crianças que se dedicam apenas a um idioma, pois possuem a habilidade de pensar de forma mais flexível, o que lhes confere uma maior facilidade em adaptar-se a diversos ambientes e situações inéditas. Dessa forma, é indubitável que o aprendizado precoce de um segundo idioma, especialmente o inglês, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes inúmeras vantagens educacionais e pessoais ao longo de suas vidas (VARGAS et al.2023) e (SÁBER & SILVEIRA, 2022).

METODOLOGIAS DE ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A metodologia de ensino de inglês na educação infantil deve ser atrativa e envolvente para as crianças, levando em consideração suas características e interesses. Para isso, é fundamental utilizar abordagens lúdicas e interativas, como jogos, músicas, histórias e atividades artísticas. Essas estratégias estimulam a participação ativa dos alunos e contribuem para a construção natural da fluência na língua inglesa, sem que eles percebam como um esforço ou obrigação.

A aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida representa um processo fascinante e crucial para o desenvolvimento infantil. Como observa Bárbara Isaacs (2015), a construção de um repertório

vocabular significativo nesta fase estabelece as bases para toda a capacidade comunicativa futura da criança. Durante o período inicial de três anos, a absorção linguística ocorre de maneira natural e espontânea - a criança incorpora palavras, expressões e estruturas gramaticais sem um esforço consciente, simplesmente pela imersão em um ambiente linguisticamente rico (ISAACS, 2015).

Esta perspectiva ressalta a importância fundamental do meio: "Se a criança não for exposta a uma linguagem rica, em seu ambiente cotidiano, seu potencial de comunicação será restrito pela ausência dessa experiência" (ISAACS, 2015, p. 16). Apenas posteriormente, quando desenvolve maior consciência cognitiva, a criança começa a organizar ativamente esse conhecimento linguístico absorvido, classificando e estruturando as informações e experiências acumuladas em seus primeiros anos de vida.

Além disso, é importante criar um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador, onde as crianças se sintam à vontade para se expressar e cometer erros sem medo de serem julgadas. Os professores devem se adaptar às diferentes formas de aprendizado e oferecer atividades que sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo acessíveis (ISAACS, 2015).

Outro aspecto relevante é a utilização de recursos multimídia, como vídeos e aplicativos educacionais. Essas ferramentas podem ser utilizadas de forma complementar às aulas presenciais, proporcionando uma experiência ainda mais enriquecedora. Além disso, a tecnologia é uma realidade presente na vida das crianças, então aproveitar esse interesse natural pode tornar o aprendizado mais atrativo e eficiente (ISAACS, 2015).

Uma abordagem diferenciada é o uso de projetos temáticos, onde os alunos têm a oportunidade de explorar um tema específico de seu interesse enquanto desenvolvem habilidades linguísticas. Por exemplo, se uma criança gosta de animais, o professor pode criar atividades relacionadas a esse tema, como cantar músicas sobre animais, criar histórias com personagens animais ou até mesmo visitar um zoológico. Ademais, é fundamental que os professores estejam sempre atualizados em relação às metodologias de ensino de inglês para a educação infantil, participando de cursos e workshops. Assim, eles estarão preparados para oferecer um ensino de qualidade, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno (ISAACS, 2015).

Em resumo, a metodologia de ensino de inglês na educação infantil deve ser atrativa e envolvente, utilizando abordagens lúdicas, interativas e adaptadas às características e interesses das crianças. Com o uso de recursos multimídia, criação de um ambiente acolhedor e motivador, além de projetos temáticos, os alunos poderão desenvolver a fluência na língua inglesa de forma natural e prazerosa. Os professores, por sua vez, devem estar sempre atualizados e preparados para oferecer um ensino de qualidade, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno (ISAACS, 2015).

ABORDAGENS LÚDICAS E INTERATIVAS

As abordagens lúdicas e interativas no ensino de inglês na educação infantil são extremamente cruciais para estimular e promover o interesse genuíno e a motivação intrínseca das crianças, o que é de suma importância para um aprendizado efetivo e duradouro (SOARES, 2024).

Através de uma variedade diversificada de brincadeiras, jogos, atividades em grupo altamente envolventes e recursos visuais estimulantes, as crianças são capazes de desenvolver suas habilidades linguísticas de forma natural, orgânica e extremamente prazerosa, o que contribui significativamente para a assimilação e aprimoramento do idioma (SOARES, 2024).

Além disso, o uso estratégico de tecnologias interativas inovadoras, como aplicativos interativos e ferramentas digitais avançadas, também tem se mostrado uma abordagem altamente eficaz para engajar positivamente e envolver os alunos em seu próprio processo de aprendizado, o que proporciona uma experiência lúdica, divertida e significativa no aprendizado do idioma inglês. Essa combinação harmoniosa de abordagens lúdicas, interativas e tecnológicas torna o ensino de inglês na educação infantil uma experiência emocionante, estimulante e altamente eficaz, proporcionando às crianças um sólido alicerce linguístico desde os primeiros anos de vida (RODRIGUES, 2024).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores de inglês para a educação infantil é de extrema importância quando se trata de assegurar que as crianças obtenham uma educação de qualidade no idioma. Os educadores devem passar por um treinamento intensivo, adquirindo um conhecimento aprofundado em abordagens e metodologias específicas para o ensino de inglês para crianças. Esse treinamento precisa incluir técnicas de ensino altamente adaptadas às diferentes faixas etárias, incorporando abordagens lúdicas e interativas que tornem o aprendizado ainda mais envolvente (ZANCOPÉ & KADRI, 2021).

Além disso, é fundamental que esses professores tenham uma compreensão completa do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, a fim de promover o ensino de forma eficaz. Entretanto, adquirir uma formação inicial não é suficiente para garantir a qualidade da educação proporcionada aos pequenos aprendizes (ZANCOPÉ & KADRI, 2021).

É de suma importância que os professores recebam atualizações constantes sobre as melhores práticas de ensino de inglês para crianças. Essas atualizações devem abranger diferentes aspectos, como novas abordagens pedagógicas, recursos tecnológicos inovadores e estratégias eficazes de avaliação (ARAÚJO et al.).

Dessa forma, os professores estarão sempre preparados para enfrentar os desafios do ensino de inglês para crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor. Além do treinamento contínuo, é essencial que os professores tenham acesso a recursos e materiais atualizados que auxiliem no planejamento das aulas e na promoção de atividades interativas e significativas (ARAÚJO et al.).

Isso inclui materiais didáticos de qualidade, jogos educativos, aplicativos de aprendizagem e acesso a plataformas online que oferecem recursos adicionais. Em resumo, a formação de professores de inglês para a educação infantil é um processo complexo e contínuo, que requer investimento significativo por parte das instituições educacionais e dos profissionais da área.

No entanto, esse investimento é fundamental para garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade no idioma, preparando-as para as demandas do mundo globalizado em que vivemos. Através de professores capacitados e atualizados, podemos criar um ambiente de aprendizagem eficaz, estimulante e que proporcione às crianças as habilidades linguísticas necessárias para seu futuro sucesso (ARAÚJO et al.).

BARREIRAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao implementar o ensino de inglês na educação infantil, os educadores podem enfrentar algumas barreiras e desafios que exigem atenção e soluções criativas. Um dos principais desafios encontrados é a escassez de professores fluentes na língua inglesa (OLIVEIRA, 2023).

Essa carência pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido, uma vez que a habilidade linguística do professor é fundamental para o desenvolvimento adequado das habilidades comunicativas das crianças nessa fase tão importante de suas vidas (OLIVEIRA, 2023).

Outra dificuldade que pode surgir é a falta de materiais e recursos adequados para o ensino de inglês para crianças. Essa escassez pode prejudicar a variedade e a qualidade das atividades propostas, tornando o aprendizado menos dinâmico e motivador. Além disso, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para crianças tão jovens também pode ser desafiador (OLIVEIRA, 2023).

É importante projetar práticas pedagógicas que sejam atraentes e adaptadas às características e habilidades específicas desse público, garantindo um aprendizado significativo e lúdico. Outro desafio que os educadores podem enfrentar é a resistência por parte de alguns pais ou comunidades que questionam a necessidade do ensino de um segundo idioma tão cedo (ANDRADE, 2024)

É fundamental estabelecer uma comunicação clara com as famílias, explicando os benefícios de aprender inglês desde cedo, como a ampliação das oportunidades futuras no mercado de trabalho e a

promoção da inclusão social (ANDRADE, 2024).

Superar essas barreiras exige empenho, colaboração e criatividade. Educar para o bilinguismo na educação infantil demanda um trabalho conjunto e contínuo, envolvendo professores, famílias e a comunidade escolar em geral (ANDRADE, 2024).

É necessário investir em formação continuada para os educadores, buscando aprimorar suas habilidades linguísticas e pedagógicas, bem como incentivar a criação de parcerias com instituições ou profissionais que possam enriquecer o ensino de inglês para crianças. No entanto, é importante ressaltar os benefícios que a implementação do ensino de inglês na educação infantil pode trazer para o desenvolvimento das crianças (ANDRADE, 2024)

Aprender um segundo idioma desde cedo estimula o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de concentração, a criatividade e a tolerância à diversidade cultural. Além disso, o contato com a língua inglesa pode ser a base para o aprendizado de outros idiomas no futuro. Dessa forma, é fundamental que os educadores enfrentem os desafios com determinação e estejam abertos a novas abordagens e metodologias. Com criatividade e comprometimento, é possível superar as barreiras e oferecer às crianças um ensino de inglês eficaz e benéfico para seu desenvolvimento integral (ANDRADE, 2024)

ESTUDOS DE CASO E EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS

Estudos de caso indicam que a introdução do ensino de inglês na educação infantil tem trazido resultados positivos em diversas escolas, através de metodologias que priorizam a imersão na língua estrangeira. De acordo com pesquisas recentes realizadas em várias partes do mundo, observou-se que o ensino de inglês para crianças pequenas tem proporcionado inúmeros benefícios, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (BIALYSTOK, 2011).

Experiências bem-sucedidas mostram que a utilização de jogos, músicas, teatro e atividades interativas promove não apenas o engajamento das crianças, mas também estimula a criatividade, a confiança e a expressão individual. Essas estratégias pedagógicas estão baseadas em evidências científicas que comprovam que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades lúdicas e participativas (BIALYSTOK, 2011).

Além disso, a integração do inglês em diferentes disciplinas e a formação continuada dos professores são aspectos fundamentais para o sucesso dessa abordagem na educação infantil. Sobre o controle inibitório, ou seja, a capacidade de inibir ou controlar respostas impulsivas, está diretamente ligado ao uso de ambas as línguas, L1 e L2, pois, segundo Bialystok (2011), qualquer uma das duas respostas a uma questão fará sentido para o indivíduo bilíngue e o que determinará uma ou outra é o contexto social e comunicativo em que se encontra. Elizabete Flory (2008) também comenta sobre o controle inibitório da criança:

> É bastante coerente a hipótese de que o fato de conviver constantemente com duas línguas faz com que a criança, ao usar uma delas, tenha que inibir os processos referentes à outra. O fato de crianças bilíngues terem o controle inibitório mais bem desenvolvido do que monolíngues pode ser interpretado como uma comprovação dessa hipótese (FLORY, 2008, p.315).

A interdisciplinaridade possibilita a conexão entre os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo uma compreensão mais profunda da língua inglesa.

> Para que essa abordagem seja efetiva, é necessário que os professores estejam preparados e atualizados, sendo capazes de implementar atividades e estratégias de ensino que sejam adequadas ao desenvolvimento e às necessidades individuais das crianças. Portanto, a formação continuada dos educadores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas de qualidade, que promovam um ambiente de aprendizagem estimulante e favorável ao aprendizado da língua inglesa (FLORY, 2008).

Dessa forma, a introdução do ensino de inglês na educação infantil demonstra ser uma iniciativa promissora, capaz de potencializar o desenvolvimento das crianças e prepará-las para um mundo cada vez mais globalizado (CHAVES et al., 2021).

Com uma abordagem que valoriza a imersão, as atividades lúdicas e a formação dos professores, é possível criar um ambiente educacional enriquecedor, que contribua para a formação de cidadãos bilíngues competentes e culturalmente sensíveis (PIMENTEL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao final deste trabalho, pode-se concluir que a fluência da língua inglesa é de extrema importância na educação infantil, proporcionando inúmeros benefícios cognitivos e sociais para as crianças.

É fundamental que as escolas invistam cada vez mais em metodologias lúdicas e interativas para o ensino do inglês, a fim de tornar o aprendizado ainda mais eficaz e prazeroso para os alunos.

Nesse sentido, é imprescindível também a formação contínua dos professores, capacitando-os a utilizarem as melhores estratégias de ensino e a acompanharem as constantes mudanças nessa área.

Contudo, é importante ressaltar que a implementação do ensino de inglês ainda enfrenta algumas barreiras e desafios que precisam ser superados. Para isso, é crucial contar com políticas públicas que promovam a valorização do ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos da educação infantil.

Além disso, é necessário o apoio do corpo docente, que deve estar engajado no processo de ensino-aprendizagem, buscando constantemente atualizar-se e aprimorar suas práticas pedagógicas. No que tange ao futuro, sugere-se um maior investimento na realização de estudos de caso, a fim de se compreender a efetividade de diferentes abordagens no ensino de inglês na educação infantil.

Esses estudos permitiram identificar boas práticas e compartilhá-las entre as escolas, promovendo a troca de experiências e colaboração mútua. Dessa forma, cada instituição poderia aprimorar suas estratégias e ampliar o repertório de recursos disponíveis. É fundamental que a educação infantil esteja cada vez mais preparada para lidar com a necessidade de formar cidadãos bilíngues, capazes de se comunicarem de forma eficaz em diferentes contextos. Portanto, o ensino de inglês deve ser encarado como uma prioridade, garantindo assim um futuro promissor para as crianças e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, F. C. S. **Crenças de docentes e discentes: autonomia e motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Ufma.br. 2024.

ARAÚJO, M. A. F. SARAIVA, & TIRABOSCHI, F. F. **O INGLÊS PARA CRIANÇAS E A INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA.** researchgate.net. researchgate.net. [s/d.

CASAGRANDE, Ujfalusi Ezilce. **Língua inglesa no ensino multisseriado: tarefas e aprendizagem colaborativa.** Ufscar.br, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19073?show=full>. Acesso em: 20 out. 2024.

CHAVES, L. S.; de MEDEIROS, M. M., & ALEME, R. L. **Oficinas de inglês na educação infantil da rede pública.** Revista Intersaberes. revistasuninter.com. 2021.

LUIZA, Karla. **Concepções de leitura no material didático de inglês língua estrangeira para crianças de 8 a 10 anos: um estudo de caso.** Repositorio.ufc.br, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78412>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, R. S. **Análise da rejeição para a aprendizagem de língua inglesa.** unipampa.edu.br. 2023.

PIMENTEL, I. N. **O ensino bilíngue na infância e o desenvolvimento cognitivo.** ufpb.br. 2021.

RODRIGUES, J. M. L. **Rotação por estações: uma abordagem interdisciplinar para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais.** Unesp.br. 2024.

SÁBER, R. L.; SILVEIRA, A. B. **METODOLOGIA MONTESSORIANA E BILINGUISMO: APROXIMAÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA.** Educação em Foco, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 27033, 2022. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.36583. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36583. Acesso em: 20 out. 2024.

SOARES, N. N. C. **A oralidade como uma competência essencial no processo de ensino-aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico.** ipp.pt. 2024.

VARGAS, M. G., WANKA, G. A., VICENTINI, M. A., & VÁSQUEZ, F. B. **DESENVOLVIMENTO DA FALA INFANTIL: NEUROLINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS BILÍNGUES: DEVELOPMENT OF CHILD SPEECH: NEUROLINGUISTICS AND LANGUAGE ACQUISITION IN BILINGUAL CHILDREN.** 2023. Professare, 12(2), e3157-e3157. uniarp.edu.br

ZANCOPÉ, T. & KADRI, M. S. E. **"english to teachers": contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do web-currículo para as aulas de inglês na formação de professores. . . Ilha do Desterro.** scielo.br. 2021.

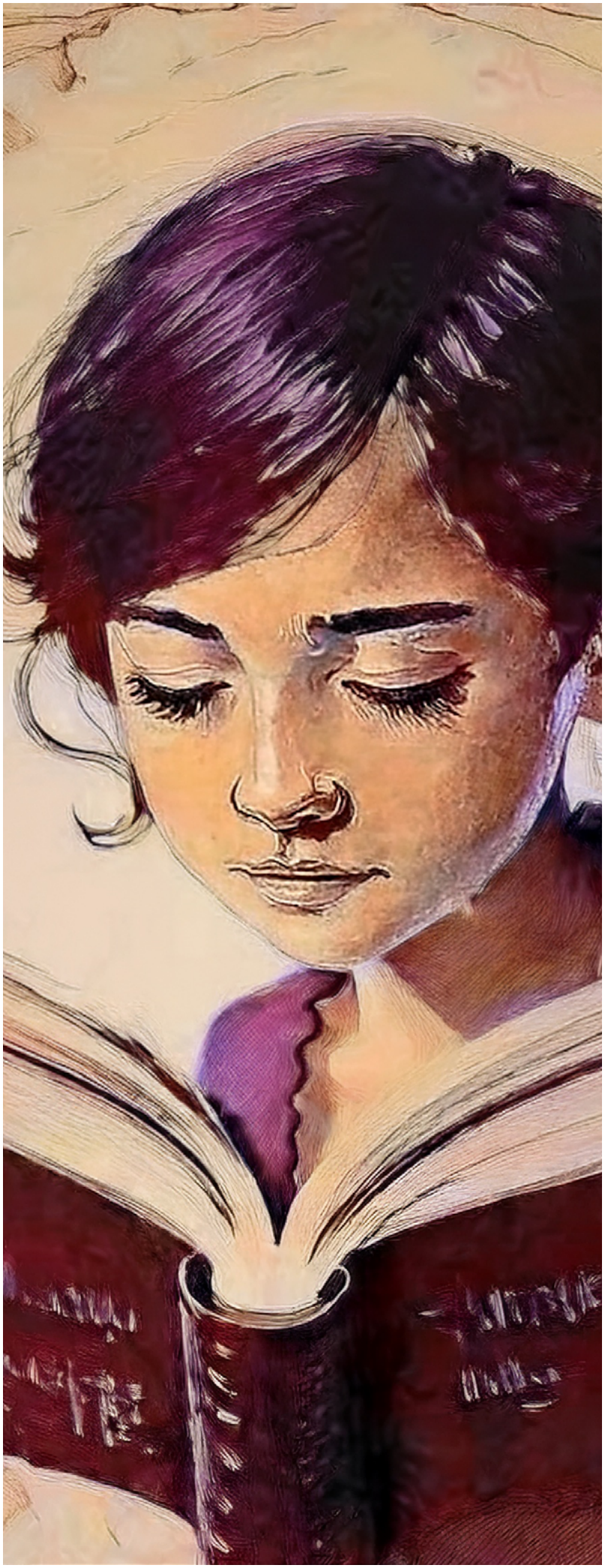


IMPORTÂNCIA DA LEITURA

ANA LUCIA RAMOS ANTUNES

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2002); Especialista em Arte Educação e Terapia pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema – FAETI (2017); Professor de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na EMEI Casimiro de Abreu

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente trabalho de pesquisa tratará sobre a importância da leitura e da literatura no desenvolvimento da criança. O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. A leitura e escrita são algumas das formas de comunicação e expressão entre as pessoas. A aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo na compreensão do mundo e da transmissão de valores pessoais, sociais e culturais.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Literatura.

INTRODUÇÃO

A literatura no processo de alfabetização contribui para o crescimento emocional, cognitivo e para a identificação pessoal da criança, propiciando-lhe a percepção de diferente resolução de problemas, despertando a criatividade e a autonomia, que são elementos necessários na sua formação.

As situações de interação, contato e manuseio de diferentes materiais são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, será ainda mais enriquecedor se este manuseio e contato for com histórias de literatura infantil.

A Literatura Infantil, por iniciar o homem no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo.

É fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua ambigüidade e pluralidade. Não temos dúvida sobre a importância das histórias na formação de uma criança, a Literatura Infantil é o início da formação do pequeno leitor.

O interesse pela leitura, acredita-se, deve iniciar cedo, quando a criança ainda não sabe decifrar códigos, mas lê com sua interpretação de mundo, ouvindo as histórias que lhe contam (o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós), imaginando-as e vivenciando-as.

Ouvi-las, é o início da aprendizagem para tornar-se um leitor e ser leitor é desabrochar-se para a descoberta e a compreensão do mundo. A infância é uma fase muito importante da vida. É uma fase de evolução e as potencialidades devem ser bem cultivadas, sendo que a Literatura Infantil poderá ser a chave mágica na abertura das portas da inteligência e da sensibilidade da criança.

O livro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que a criança desde a mais tenra idade precisa ouvir estórias infantis porque só assim terá futuramente o contato com as práticas culturais mediada pela escrita, e a partir daí estabelece relações com a sua própria forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence, descobrindo assim diversas formas de lidar com as emoções e com as questões éticas.

Os pais devem participar mais da leitura que seu filho está fazendo com revistas ou gibis;

A falta de incentivo dos pais em relação à leitura não permite que as crianças se interessem pela leitura infantil.

A Literatura Infantil é um campo a ser privilegiado pela Teoria Literária, devido à rica contribuição que fornece a qualquer indagação bem intencionada sobre a natureza do literário. O fato de que a Literatura Infantil não seja subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deva ser afastada da sala de aula.

Sendo agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar.

É a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável e madura.

O objetivo geral do estudo é discutir a importância da literatura e da leitura para os alunos de 7 a 14 anos, principalmente da importância do papel da biblioteca gerando maior interesse pela leitura. Como objetivo específico, verificar a importância e o hábito de leitura na biblioteca.

Compreender a leitura como fonte de prazer, conquistada e realizada desde bebê. Desse modo servirá de motivação para que a criança goste de escola e de estudar. A criança estimulada desde a infância passará a ler com prazer o livro que ela escolher, pois a leitura fornece muitos benefícios. É através da leitura na biblioteca que a criança desenvolve sua imaginação e fantasia possibilitando uma vivência consigo mesma e com os outros.

É no encontro com qualquer forma de Literatura, que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria existência de vida. Nesse sentido, a Literatura em geral apresenta-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias.

A Literatura Infantil, por sua vez, por iniciar o homem no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade de observação e de uma nova visão do mundo, sendo fundamental mostrar que a Literatura deve ser encarada, sempre, de modo global, em sua complexidade.

Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que as obras infantis que abordem questões de nosso tempo e problemas universais, inerentes ao ser humano. Subestimar as crianças implica criar cidadãos incapazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente e mais democrática. Inicialmente, o livro é só um brinquedo. É a presença do adulto, no momento em que a criança inicia seu relacionamento com ele que a levará a descobrir seu verdadeiro sentido e suas múltiplas possibilidades. A familiaridade do livro para a criança deve acontecer desde os primeiros meses. Ultimamente, tem aparecido diversos livros de diferentes materiais para os "pequenos leitores", livros de tecido, de tela, plastificados, com estímulos sonoros etc.

O livro pode fazer parte da vida da criança muito antes de ela conhecer e ter habilidade de "leitura", entendida como interpretação de textos escritos. Segundo Paulo Freire, "A Leitura do mundo precede a leitura da palavra". E a leitura desta implica sempre a continuidade da primeira.

O mundo dos livros não é outro que não o mundo da comunicação e da linguagem em seu sentido mais amplo. A Literatura Infantil é uma realidade interdisciplinar em que muitas de suas manifestações estão relacionadas com outros modos de expressão (o movimento, a imagem, a música) que formam a bagagem comunicativa da criança desde os primeiros anos.

O prazer de "ler" é antecedido pelo prazer da escrita e da observação, e evolui para uma atitude de curiosidade leitora diante da vida. Por outro lado, o panorama bibliotecário, felizmente, vem mudando gradativamente. Algumas bibliotecas vãos se definindo cada vez mais como lugar de encontro e descobertas, lugar de criação, de experiências culturais e de todos os tipos de linguagem. O Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas escolares afirma que a afeição pelos livros e o hábito de utilizar bibliotecas e seus recursos se adquirem mais facilmente durante a infância, incluindo entre os pequeninos, o gosto de visitas familiares a bibliotecas, oferecendo uma história, jogos, livros, vídeos etc. A escola tem, nesse processo, uma atuação preponderante, que cabe especificar. Como assume um duplo papel – o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior. Em primeiro lugar, acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera.

O problema pode se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, neste caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar as crianças ou então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos.

A metodologia utilizada de pesquisa consiste na pesquisa e análises de textos e estudos de livros da biblioteca escolar que aborda temas de literatura infantil. Haverá também, uma pesquisa de campo com os alunos que por ventura tiverem contato.



A Literatura no Contexto Educacional

A educação não é um ato isolado ou um período determinado na vida da pessoa, mas um processo constante de ensino-aprendizagem. A cada dia, a cada acontecimento, a cada nova situação se está aprendendo.

As sociedades complexas delegaram à escola uma parcela da educação, a educação formal, onde dois tipos de sujeitos, educador e educando se relacionam entre si e com uma parte de conhecimento construído por esta sociedade, de domínio necessário para uma melhor sobrevivência e cujo acesso precisa ser garantido e que exige intenções sociais especialmente organizadas para tal fim, como as relações entre alunos e professores. Segundo Barbosa,

> Uma das conclusões que se pode tirar das novas investigações sobre a leitura é que aprender a ler não supõe nenhum talento especial por parte do aprendiz. Podemos dizer que toda criança que aprendeu a falar tem, também, desenvolvida a capacidade para aprender a ler (BARBOSA, 1994, p.136).

O que pode ocorrer, às vezes, é que uma criança não queira se esforçar por esta aprendizagem, devido a vários motivos, como por exemplo, falta de motivo para aprender a ler, tal como essa prática é concebida pela escola, mesmo porque, antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social, definida bem antes da entrada da criança na escola; existência de livros ou mesmo de uma biblioteca na casa em que vive; a constância com que presencia atos de leitura ou escrita realizados pelos pais ou familiares; as oportunidades que teve de ter entre as mãos um livro com o qual aos poucos vai simulando, a lista de compras feita pela mãe etc.

Essas crianças não só tiveram a oportunidade de perceber a importância que os adultos conferem à escrita para agirem pessoalmente, como também podem ter tido a ocasião de sentirem o prazer que é ler. Segundo Barbosa,

> O adulto mediador da leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia e encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais. Ao chegar à escola, essa criança já tem despertado o desejo de ler, é o suporte básico do aprender a ler: previamente à entrada no ambiente escolar, socialmente, a necessidade de ler e uma concepção sobre a leitura foram constituídas (BARBOSA, 1994, p.136).

O que se constata hoje é um distanciamento da riqueza proporcionada pela literatura infantil, tanto nas famílias como na escola. As atuais condições socioeconômicas das famílias, que levam os pais ao trabalho fora de casa, não possibilitam mais aos seus filhos aqueles momentos prazerosos em que poderiam ouvir histórias contadas por algum dos seus familiares. Além do mais, quando a família está de folga sente-se atraída pela televisão. Sendo assim, a escola torna-se um espaço específico e privilegiado onde a criança pode entrar em contato direto com a literatura escrita para ela. Segundo Oliveira,

> O simples contato do aluno com uma história, seja através de leitura ou da audição, já constitui numa forma de interação com seus aspectos formativos, desde que ela tenha significado para o aluno. Se a atividade com a literatura infantil se limitar apenas a ler ou ouvir, mesmo assim a interação de cada criança com a história ocorre, uma vez que o contato com ela foi estabelecido em algum grau (OLIVEIRA, 1996, p.37).

A importância da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem ainda hoje não é igualmente considerada em todas as escolas. A escola de modo geral, vem retomando a literatura trazendo-a para dentro da sala de aula. Segundo Cunha,

> Todos os educadores reclamam muito, atualmente, contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus pela leitura. Muitas e diferentes razões são apontadas para o fato: descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversões etc. (CUNHA, 2004, p. 9).

Nas escolas as bibliotecas são muito pobres em obras literárias, os educadores por falta de tempo e formação adequada não tem clara a visão da verdadeira função da literatura na educação. Ao entrar para a escola, as crianças enfrentam bruscamente a rotina das metodologias tradicionais, as letras, as sílabas e mesmo as palavras parecem esvaziadas.

Tanto as crianças que tiveram experiência prévia com a leitura como as outras têm de aprender um saber estranho e esvaziado de sentido para elas. Um saber especializado que tanto umas como outras correm o risco do desprazer, pois é um saber que não se encontra enraizado na vivência social de nenhum deles.

Sendo assim, o desinteresse dos alunos tem como uma das causas esse condicionamento, essa tranquilidade com que se vai, ano a ano, levando às crianças as mesmas literaturas, as mesmas histórias, trazendo sempre atividades iguais para alunos iguais. Para Oliveira,

> O recurso à leitura de obras de literatura infantil, além de rica estratégia educativa na formação dos alunos, apresenta- se com a mesma propriedade em relação à formação do próprio professor, nunca acaba e em constante processo de construção, ao longo de sua prática pedagógica (OLIVEIRA, 1996, p.25).

A literatura infantil é um grande suporte para o desencadeamento do processo criativo na criança, pois com ela, o leitor terá uma bagagem de conhecimentos e informações, trazendo maiores ações criadoras. No contato com histórias ouvidas ou lidas, a criança vai adquirindo novas experiências.

As atividades escolares devem dispor às crianças situações próximas da realidade, principalmente com relação ao ato da leitura, em diversas circunstâncias, utilizando as diferentes estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos. A criatividade de cada professor é o limite. Para Vygotsky,

> A verdadeira educação é aquela que proporciona o desencadear do processo criador latente na criança e a orienta numa direção determinada. Para ele, a maneira de estimular a criação artística é preparar o ambiente e despertar na criança o desejo de criar (VYGOTSKY, 2003, p.77).

Vale ressaltar que, uma criança não se torna um leitor de uma hora para outra, mas sim com a ajuda de algum método, onde a mesma percorrerá um trajeto, onde suas bases iniciais serão as concepções sobre o ato de leitura. E esse trajeto terá um começo a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis.

A literatura infantil é um tesouro precioso capaz de levar o leitor a um país de delícias como também levá-lo a experimentar o medo, a solidão e a tristeza, onde fantasia e imaginação se encontram. É nesse mundo de sonhos que o ato criador desabrocha, podendo o leitor ser provocado a criar ou recriar outras histórias e sentir a necessidade de fazê-lo.

Mas para que isso ocorra, a escola deve se organizar em função de um novo contexto de leitura. Sabemos que as teorias da aprendizagem da leitura não serão as responsáveis pelas mudanças do mundo. Apesar das pesquisas, dos inúmeros trabalhos publicados na área da leitura, diversas crianças continuam com muita dificuldade de aprender a ler e muitos professores acreditam que isso é inevitável, nada é possível fazer. A escola, como instituição inserida num sistema complexo, é permitida por uma série de exigências e limites. Assim, não é uma teoria de leitura que vai alterar toda uma realidade estrutural, escolar e social. Segundo Barbosa,

> A mudança do sistema escolar, da prática pedagógica não vem apenas de melhores teorias, de materiais mais adequados, ou de informações mais acessíveis aos professores. Melhorar a pedagogia da leitura é, a longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança. Mesmo que o professor não possa mudar o mundo, poderá realizar um trabalho melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças aprendem a ler. Poderá, mesmo desenvolvendo uma série de atividades sem real utilidade, ir introduzindo algumas outras que de fato favoreçam a aproximação da criança com a leitura (BARBOSA, 1994, p.142).

Através da obra literária, o leitor mirim, com ajuda da imaginação, poderá ampliar sua experiência e alargar seus horizontes culturais, ordenando suas apreensões e percepções da realidade.

O que se percebe é que quando a criança tem contato com uma obra literária, mas de maneira tranqüila, à vontade, descontraída, com prazer pelo ato de leitura, percorrendo sua fantasia e imaginação, esta criança terá melhores condições de criar e recriar suas histórias, escrevendo-as, desenhando-as ou dramatizando-as.

Essa vivência literária trará marcas em sua vida e trará riquíssimas contribuições para o seu desenvolvimento. A literatura é um fenômeno estético e ideológico, vinculado à cultura e a sua época.

Como veículo educativo e considerando-se a permeabilidade da criança diante dos estímulos e modificações, é considerável o efeito que possa causar no comportamento do leitor em fase de formação.

Na maioria das vezes, este ato de escutar e contar histórias está presente em nossas vidas, percebemos que desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências das quais participamos e daquelas às quais tomaremos conhecimento através do que os outros nos contam.

O que se percebe é que a maioria das pessoas têm necessidade de contar aquilo que vivem, sentem, pensam e sonham, e daí surge a literatura, através desta prática compartilhar.

Para formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura, precisamos propiciar a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias. O livro como parte integrante do dia-a-dia das crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores.

Nos enriquecemos e desenvolvemos nossa personalidade através da leitura, que é o meio mais eficiente, um passaporte para a vida e para a sociedade. Literatura é evasão, prazer estético, comprometida com toda expressão de arte, com a educação, logo, com o real, com a experiência cognitiva.

Às vezes, no dia-a-dia da Escola de Educação Infantil esquecemos o quanto ouvir e contar histórias é importante. Quando lembramos desta importância, transformamos este momento de partilha que é o ato de ouvir e contar algo estranho. A partir daí, definidos os papéis (um conta e outro ouve) encerra-se a possibilidade da partilha.

É na infância que se adquire o hábito de ler, é na criança que estão todas as potencialidades e disponibilidades para o prazer da leitura. E é evidente também que se torna necessário abrir para a criança as janelas desse mundo maravilhoso, mas é preciso saber fazê-lo. A fantasia não é gratuita, é um instrumento de compensação de carências que a pobreza da realidade e a insatisfação do cotidiano provocam na sensibilidade da criança.

A educação não atingiria sua consciência humanística e a aprendizagem não atingiria sua plenitude, sem o imprescindível hábito da leitura que oportuna e bem orientada, responde às necessidades, às indagações e questionamentos do pequeno leitor.

Os livros ajudam as crianças e os jovens a crescer, a encontrar caminhos e soluções para as suas proposições, suas inquietações, seus problemas de ordem intelectual, psicológica, ética moral e social. Mas, para que o livro realize seu objetivo maior, é necessário que ele preencha todos os requisitos de boa leitura e satisfaça os interesses do leitor. E só o conhecimento da literatura da criança, com todas as suas explicações, podem permitir uma orientação conscientizada e conduzir o gosto pela leitura.

Pesquisas afirmam, que nem todos os livros infantis não estão ao alcance de todas as crianças, e que lhes seja negligenciada qualquer forma de cultura, quando não se ignora que a ausência desses valores na infância representa a omissão dos mesmos no adulto. Conforme Carvalho,

> Não é tarefa fácil instalar na criança o hábito de leitura, mas, uma vez conseguido tal objetivo, os frutos são amplamente compensadores. Na verdade, temos que enfrentar problemas de natureza diversas, inclusive mesmo o desinteresse de adultos envolvidos e comprometidos, como professores, bibliotecários, pais, por ignorância do problema, algumas vezes; por negligência ou comodismo, outras vezes; o meio ambiente em que a criança vive; a própria constelação familiar, o contexto socioeconômico, e todas as suas implicações; toda essa complexidade de fatores e contingências constituem barreiras difíceis de transpor, e até intransponíveis (CARVALHO, 1982, p. 195).

Levar a criança a ler, apenas, não é o bastante para formar o hábito da leitura, que permanece, e acompanha a criança ao longo da vida, como fonte de prazer e mesmo uma necessidade vital. Para tanto, é preciso conscientizá-la dos valores que ela desperta, tornar a leitura interessante aos olhos da criança, como uma fonte de surpresa e descoberta.

Forma-se o leitor mais ou menos até os quatorze anos de idade, num processo que deveria ter raízes no lar, onde a criança, desde os primeiros meses, tivesse chance de conviver com a magia das histórias, lendas e poesias, narradas pelos pais, e com livros adequados a essa fase. De acordo com Dinorah,

> No período mais importante de se formar o gosto pela leitura, as crianças estão na escola. Está, pois, na escola de primeiro grau o maior compromisso com a formação do leitor. Uma escola que deveria preparar a criança para a grande vida, a vida plena, a vida de idéias amplas e largas, onde as "essências" não sejam sufocadas pelas "aparências" de uma sociedade de consumo, cujo objetivo maior é exatamente fazer o povo consumir e se consumir (DINORAH, 1995, p.129).

Em leitura com a criança, o mais importante não é o que se faz, mas, como se faz. Ler é aventurar-se a crescer. Por isso a leitura da criança deve ser uma aventura livre e descomprometida com o adulto.

Para formar crianças que gostam de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagem, precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura, precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história. Se não for assim fica difícil convencer a criança a fazer algo que julgamos importante para sua vida.

Segundo Vigotski (2003), "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer".

O que é importante compreender é que o caminho para se redescobrir a Literatura Infantil, foi aberto pela Psicologia Experimental, o que revela a inteligência como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondem a cada uma delas, dependendo da criança, ou do meio em que ela vive. Teorias da literatura e teorias da leitura não se cruzam com muita frequência. Este desconhecimento recíproco, entretanto, talvez decorra menos da disparidade dos objetos de que cada uma se ocupa, e mais dos acidentes históricos do percurso de cada uma. As teorias literárias, ao postularem a existência de textos por si literários, começam por isolá-los de sua manifestação plena, que só ocorre no decorrer e a partir da leitura. Mesmo em teorias formuladas a partir do século XIX, que levam em conta as relações do texto com outras realidades que não a linguística, o contrapeso da história, da sociologia e da psicologia convocadas costuma passar ao largo da leitura.

Por sua vez ao se debruçar sobre o ato de ler, as teorias e metodologias da leitura costuma excluir de seu horizonte a natureza do texto sobre o qual tal atividade se exerce, concentrando sua atenção ora sobre procedimentos mecânicos, ora sobre habilidades, ora sobre operações mentais envolvidas na leitura.

É ao desconsiderar a especificidade do objeto provocador da leitura que, num processo inversamente paralelo ao dos teóricos da literatura, os teóricos da literatura, os teóricos da leitura podem incorrer numa miopia tão parcial como a deles. Ambas as teorias, via de regra, desconsideram situações e contextos nos quais a leitura ocorre; se não desconsideram, pelo menos minimizam as componentes de contexto e situação que, de elementos externos, podem tornar-se internos ao modo de leitura e, a partir daí, internalizar-se ao próprio texto.

Embora atenuando o aparato de erudição que as acompanhava anteriormente ao século XIX, e adotando uma postura interpretativa face ao texto, as teorias literárias modernas não renunciaram – antes reforçaram – a categoria de universalidade de que lançam mão.

O gênero Literatura Infantil é marcado por seus contornos difusos e pelo descontínuo da qualidade estética das obras, sinalizando sua precariedade. Mas o elemento identificador e também complicador, talvez se encontre mais no fato de esse tipo de literatura ter seu processo de elaboração atrelado a um destinatário específico do que em suas características intrínsecas.

Trata-se, então, de uma literatura constituída por uma série de introdução do que seria a leitura de seu leitor virtual. A destinação a identifica também como manifestação datada: pelo aspecto temático-ideológico, pela linguagem, pelo ponto de vista narrativo, pelas personagens, por tudo, enfim, orientado para o (senão pelo) leitor a quem se dirige.

Examinam-se, nos livros, o diálogo da linguagem verbal com a visual, suas intersecções temático-ideológicas, enquanto se verificam as leituras realizadas pelas crianças, contra apontadas pela leitura de alguns adultos (autores e críticos). Sempre buscando apontar limites, ambiguidades e a transitoriedade dessa literatura, do leitor a quem se destina e do adulto mediador da leitura.

Assinala-se também o quanto a instância literária, a que se atrela à destinação infantil, continua irresolvida. E parece que assim permanecerá. Pelo menos enquanto os textos não tiverem tratamento estético e não se considerarem as contradições contextuais e das respostas dos leitores.

Vale ressaltarmos, que o desafio aos escritores do gênero, desse modo, não estaria tanto em encontrar uma maneira de preencher as expectativas dos leitores, mas de compatibilizar sua aspiração à permanência, como criadores, e sua dependência da volubilidade do destinatário. Isso, simultaneamente, pode significar a desestabilização, o vazio dos modelos, a quase inutilidade da caça ao leitor e, no limite, a liberdade para criar.

Nada mais desafiante para os autores, o que também implica perceber e reconhecer que os leitores crianças não são assim tão diferentes dos adultos, embora sua sintonia seja outra, em função de uma emocionalidade mais intensa e espontânea; de um registro de vida, ao mesmo tempo, absoluto e fugaz.

A criança não deve ser vista como um não-adulto, mas como um sujeito social, cidadão, que está inserido no contexto social e na evolução dos acontecimentos. Muitas coisas foram sendo alteradas de acordo com a evolução dos tempos, onde a criança era vista com papel infantil, e a preocupação com o ensino foi aos poucos tomando conta, com a luta por creches, tudo gerado pela grande concentração de pessoas trabalhando, sem condições de cuidarem dos filhos. Hoje em dia, apesar de estarmos verificando uma grande preocupação com o

ensino, ainda constatamos que falta muito a ser feito.

A sociedade se preocupa muito com esta situação, porém não contamos ainda com uma política eficaz para o ensino. Mesmo porque "a situação da infância resulta da própria desigualdade a que é submetida a maioria da população brasileira."

No Brasil, a maior parte das famílias possuem renda de até dois salários mínimos e apenas 3,51% das crianças em idade pré-escolar eram atendidas, pertencendo 44% desse percentual a matrícula em instituições particulares, isto significava que as crianças que recebem educação pré-escolar provêm da classe média. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71) prevê que:

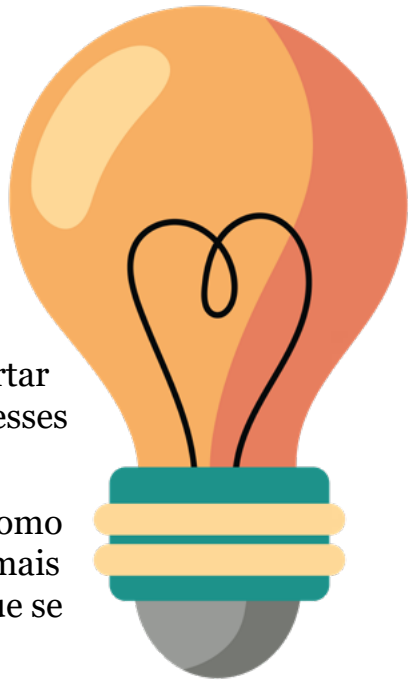
- a criança é cidadã, que têm seus direitos e devem receber com qualidade pelo Estado;
- a criança pertence a uma classe social, e são influenciadas por sua cultura e etnia, sendo as mesmas então, heterogêneas;
- a educação das crianças não tem o papel nem o poder de evitar os problemas da escola de primeiro grau, tendo sua função de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos;
- o estado deve promover programas a fim de diminuir esta diferenciação cultural e social das crianças, como a tendência compensatória;
- deve haver incentivo para a produção de conhecimentos;
- desenvolver uma política de infância voltada para a cidadania e a emancipação;

Sendo assim, ao reconhecermos a importância da oferta educacional a todas as crianças até 7 anos não irá garantir mudanças estruturais nas suas condições de vida, onde estas soluções apresentadas extrapolam o domínio educacional e devem ser encaminhadas a partir das próprias contradições geradas pelo modelo econômico. O texto menciona que é necessário trilhar a educação infantil, com autodeterminação e a democratização da nossa sociedade.

É interessante salientarmos que a pré-escola era vista por seus educadores como forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. O que posteriormente veio sendo modificado com a preocupação pelas necessidades emocionais sociais das crianças, pensando na ordem sanitária e alimentar, a assistência social, analisando as teorias psicológicas, as diferenças sociais e culturais e os fatores educacionais.

A escola deve, portanto, propiciar a todos as mesmas oportunidades de ascensão social. A educação pré-escolar não deve ter caráter compensatório com a intenção de beneficiar essas crianças que estão desamparadas, mas tratá-las com o mesmo teor, onde a escola daria os instrumentos básicos necessários às crianças, para que adquirissem a cultura padrão dominante de forma crítica, com sua compreensão do mundo e da realidade que vive, da sociedade e sua própria inserção na classe social a que pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conclui-se que a literatura infantil é um recurso importante para despertar no leitor mirim o gosto pela leitura. Porém cabe ao educador promover esses encontros de maneira prazerosa para torná-lo um usuário da leitura.

Para tanto, é necessário que este tenha uma visão abrangente de como esse descobrimento deva acontecer. Através de uma prática educativa mais inovadora, cujas atividades sejam repletas de criatividade e prazer, é que se dará nascimento dos leitores em potencial.

Explorar experiências que podem ser vivenciadas no cotidiano dos alunos e promover afetivos encontros com a leitura possibilitará, que haja não somente uma apreensão do conteúdo, bem como a integração do grupo e muitas outras possibilidades de aprendizados.

É pela leitura, especialmente pela leitura de obras infantis, que as crianças se tornam capazes de ampliar a visão sobre si mesmo e sobre o mundo. Na medida em que forem incentivados a lerem uma obra literária, feita especialmente para eles e tiverem a oportunidade de refletirem sobre o que lêem, levados a pensar de forma mais coerentes, sem a cobrança mecânica do educador, certamente os educandos perceberão o quanto de significado a leitura pode trazer para o seu cotidiano.

A leitura da criança deve ser uma atividade descomprometida com a vida do adulto e contextualizada com a sua vivência. Sendo assim, os educandos são levados a pensar sobre o mundo que o cerca e a consequência disso será a participação em massa nas atividades ligadas à leitura.

Dessa forma, os educadores se sentirão mais motivados para adotarem uma metodologia envolvente em suas aulas, cujo objetivo será a valorização da “Leitura Prazer” e despertar o desejo pela participação interativa da criança com as obras infantis e com isso se tornarem leitores participativos.

Tanto os pais como os professores exercem uma enorme influência no desenvolvimento inicial da criança e, por isso, pode-se concluir que suas atitudes diante da leitura são muito importantes no despertar do interesse pelo livro na criança e no adolescente.

É evidente que, no início, os pais devem apresentar os diferentes tipos de livros aos seus filhos, que os vêem como um brinquedo a ser manipulado. Gradualmente e principalmente, se o ambiente em que vive estimula a leitura (não podemos nos esquecer que os pais são os modelos mais importantes para a criança), a criança vai desenvolvendo o hábito e mostrando interesse por alguma modalidade de texto infantil.

Posteriormente, a escola, por meio dos professores e da biblioteca, também vai ser outro meio que proporciona os estímulos necessários. Finalizando, talvez se possa concluir que, no transcorrer do desenvolvimento da criança, o livro, exerce uma importante função, e nós adultos, devemos conhecê-lo para compreendermos sua real importância na vida da criança. Isso porque o ambiente pode intensificar ou atenuar as necessidades infantis.

REFERÊNCIAS



ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices.** São Paulo: Scipione, 1989.

AZEVEDO, Aluísio. **Para Gostar de Ler.** Vol. 10. São Paulo: Ática, 1986.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BECKER, Fernando. Da Ação à Operação: o Caminho da Aprendizagem. Porto Alegre:

Palmarinca, 1993.

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. 3. Vol. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira. Momentos Decisivos.** São Paulo: Martins, 1962.

CARVALHO, Barbosa Vasconcelos. **A Literatura Infantil: visão histórica e crítica.** 2. ed. São Paulo: Edart,1982.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso.** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. Brasília: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática.** São Paulo: Ática, 1986.

DINORAH, Maria. **A coragem de Crescer.** Coleção Canto Jovem. São Paulo: FTD, 1995.

ELKIND, David. Crianças e Adolescentes. **Ensaios Interpretativos sobre Jean Piaget**. Trad. Narceu de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A Literatura Infantil 50 palavras**. São Paulo: Loyola, 2003.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A Literatura nas Séries Iniciais.** 3. ed. Rio Grande do Sul:

Unijuí, 2001.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Literatura Infanto Juvenil: Um Gênero Polêmico.** Petrópolis: Vozes, 1983.

NOVAES, Nelly. **Literatura e Linguagem.** São Paulo: Quíron, 1986.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de**. Literatura Prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola.** 2. ed. São Paulo: Paulinas,1996.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, Pensar e Escrever**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

REGO, Lúcia Lins B. **Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola.** São Paulo: FTD, 1988.

SALDIVA & ASSOCIADOS PROPAGANDA. **Estudo Motivacional sobre Hábitos de Leitura.** São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1988.

SANDRONI, Laura. **A Criança e o Livro.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1987

VYGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WORNICOV, Ruth. **Criança, Leitura e Livro.** São Paulo: Nobel, 1986.

YUNES, Eliana. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

YUNES, Márcio Jabur. **Técnica ou Poética, Eis a Questão!** São Paulo: Moderna, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil.** São Paulo: Global, 1998.



A INFLUÊNCIA DA ALIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA

Magistério pela Escola de 1º e 2º Graus Santa Lúcia Filippini (1984), Graduação em Letras (Língua e Literatura Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – 1989) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1995). Trabalha hoje como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. PMSP – no CEMEI Domingos Delgado – D.R.E. Freguesia/Brasilândia. E-mail: angelaARJ21@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo, baseado em metodologia bibliográfica, analisou a influência da alimentação na aprendizagem de crianças na educação infantil, evidenciando que a nutrição adequada esteve relacionada ao desenvolvimento cognitivo, à atenção e ao desempenho escolar, enquanto a deficiência de nutrientes comprometeu a memória, concentração e motivação para atividades pedagógicas. Diante dessa perspectiva, a investigação demonstrou que hábitos alimentares adquiridos na infância influenciaram a aprendizagem ao longo da vida, enquanto a escola exerceu um papel na construção desses hábitos ao promover práticas alimentares que favoreceram o bem-estar e o rendimento acadêmico, de modo que o ambiente escolar, aliado a uma alimentação equilibrada, contribuíram para a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças. Assim sendo, o estudo permitiu compreender a alimentação como fator determinante para o aprendizado, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas para a alimentação escolar, ao constatar que ações pedagógicas lúdicas, aliadas a uma alimentação saudável, auxiliaram no desenvolvimento infantil, evidenciando que a conscientização sobre a relação entre alimentação e aprendizagem foi fundamental para a promoção de uma educação infantil mais efetiva.

Palavras-chave: Alimentação; Aprendizagem; Criança; Nutrição.

INTRODUÇÃO

A alimentação moldou trajetórias cognitivas desde os primeiros anos de vida, configurando-se como elemento determinante na construção do conhecimento. Na infância, a nutrição afeta a plasticidade neural, condicionando o processamento de informações e a retenção de conteúdos, enquanto a relação entre dieta e desempenho escolar suscitou questionamentos sobre o papel da escola na formação de hábitos alimentares que impactaram a aprendizagem.

A interação entre ingestão alimentar e desenvolvimento infantil atravessou debates que envolveram neurociência, pedagogia e políticas públicas, uma vez que a composição nutricional dos alimentos influenciou a concentração, a memória e a disposição para atividades acadêmicas, ao passo que os déficits nutricionais comprometem não só o rendimento escolar, mas também a socialização e a construção de habilidades emocionais essenciais para a experiência educacional na infância.

Ressalta-se, pois, que o estudo investigou os desdobramentos da alimentação na aprendizagem de crianças em idade escolar, analisando como nutrientes específicos interferiram nos processos cognitivos. Desse modo, verifica-se que a pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas que examinaram a relação entre nutrição e desempenho educacional, de modo que o recorte metodológico permitiu uma compreensão ampliada dos fatores envolvidos nessa interação.

A partir da análise da literatura, verificaram-se padrões que indicaram a influência da alimentação no comportamento e na capacidade de absorção do conhecimento. A escola, como espaço de formação integral, exerceu papel na orientação alimentar dos estudantes, enquanto práticas pedagógicas aliadas à nutrição foram exploradas como estratégias para potencializar o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento.

A ingestão de proteínas, vitaminas e minerais esteve associada à maturação cerebral e à eficiência dos processos cognitivos, de modo que a nutrição na primeira infância determinou padrões de aprendizagem ao longo da vida, conforme demonstrado pela análise das publicações acadêmicas. Em contrapartida, carências nutricionais comprometeram o desenvolvimento neurológico, limitando o desempenho acadêmico e ampliando desigualdades educacionais.

Descobriu-se por meio dessa pesquisa que a alimentação tanto supriu necessidades fisiológicas quanto atuou como componente estruturante na educação infantil, pois o consumo equilibrado de alimentos refletiu-se na motivação para o aprendizado, na capacidade de resolver problemas e na interação com os pares, enquanto escolas que incorporaram ações voltadas para a educação alimentar evidenciaram melhorias no envolvimento dos estudantes com as atividades pedagógicas.

A abordagem bibliográfica permitiu a identificação de estratégias que potencializaram a relação entre nutrição e aprendizado, pois iniciativas que integraram práticas lúdicas e educativas ao contexto alimentar demonstraram impacto na aceitação de alimentos saudáveis e na construção de hábitos que favoreceram a concentração e a memória.

Dessa forma, o estudo propôs uma reflexão sobre a responsabilidade institucional na promoção da alimentação escolar. A interseção entre pedagogia e alimentação revelou possibilidades para a formulação de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral do estudante, enquanto o levantamento de produções científicas sobre o tema evidenciou a necessidade de ações que articularam nutrição e ensino, de modo que o objetivo da pesquisa consistiu em aprofundar a compreensão sobre a influência da alimentação na aprendizagem das crianças na educação infantil.



ALIMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alimentação é altamente relevante no que tange ao desenvolvimento infantil, influenciando aspectos físicos e cognitivos, pois estudos sinalizam que uma nutrição adequada está associada ao crescimento saudável e ao desempenho escolar satisfatório. Por outro lado, revela-se que dietas deficientes podem resultar em problemas como anemia, desnutrição e dificuldades de aprendizagem.

A introdução alimentar precoce e equilibrada é fundamental para estabelecer hábitos saudáveis, pois pesquisas apontam que práticas inadequadas nessa fase podem levar ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta (Leão et al., 2021), tornando imprescindível a orientação de pais e cuidadores sobre a importância de uma alimentação rica em nutrientes desde os primeiros anos de vida.

No contexto escolar, os autores supracitados elucidam que a promoção de hábitos alimentares saudáveis contribui para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que programas de educação nutricional nas escolas têm mostrado um impacto bastante positivo na melhoria dos padrões alimentares e na prevenção de doenças relacionadas à má alimentação, tornando a integração entre família e escola essencial para o sucesso dessas iniciativas.

A desnutrição infantil permanece um desafio significativo no Brasil. Dados recentes indicam que, embora haja avanços, ainda existem disparidades regionais que afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças (Claro et al., 2022), tornando necessários esforços contínuos para garantir que todas tenham acesso a uma alimentação adequada.

Segundo Moreira et al. (2023), a alimentação influencia não exclusivamente os aspectos físicos, mas também o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, pois a relação entre uma dieta equilibrada e o desempenho acadêmico tem sido amplamente discutida, evidenciando que hábitos alimentares adequados contribuem para a aprendizagem e o bem-estar psicológico. Diante desse cenário, investir em políticas públicas que promovam a segurança alimentar significa garantir melhores condições para o futuro das crianças.

Sobre a influência da publicidade no comportamento alimentar infantil, os autores afirmam:

> A publicidade de alimentos pode influenciar negativamente os hábitos alimentares das crianças, pois estudos mostram que a exposição a propagandas de alimentos ultraprocessados aumenta o consumo desses produtos, contribuindo para o desenvolvimento de obesidade e outras doenças, tornando necessária a regulamentação dessas práticas para proteger o público infantil (MOREIRA et al., 2023, p. 72).

Diante o exposto, infere-se que a publicidade de alimentos influencia os hábitos alimentares das crianças ao incentivar o consumo de produtos ultraprocessados. A exposição constante a essas propagandas contribui para padrões alimentares prejudiciais, elevando os índices de obesidade infantil, de modo que regulamentar tais práticas torna-se necessário para minimizar impactos negativos, promovendo escolhas alimentares mais saudáveis e protegendo o público infantil.

A qualificação de profissionais da saúde e educação configura-se como elemento determinante na consolidação de práticas alimentares saudáveis, pois formações especializadas viabilizam intervenções precisas junto a crianças e famílias (Leão et al., 2021), visto que a difusão de conhecimentos fundamentados em evidências científicas potencializa iniciativas voltadas à promoção da saúde e ao aprimoramento nutricional.

A mobilização da comunidade constitui alicerce indispensável para a efetividade de programas de alimentação infantil, pois iniciativas que articulam pais, educadores e gestores locais demonstram maior perenidade e impacto estrutural. Assim, percebe-se que a partir desse olhar a formulação coletiva de estratégias fortalece a concepção da alimentação saudável como prerrogativa inalienável e vetor de equidade social.

A alimentação adequada é muito importante para o

desenvolvimento integral das crianças, demandando a convergência de esforços entre família, escola, profissionais de saúde e sociedade para assegurar o acesso universal a uma nutrição de qualidade, condição indispensável para edificar um futuro mais equânime, vigoroso e intelectualmente promissor para as novas gerações.

A RELAÇÃO ENTRE ALIMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre alimentação e desenvolvimento cognitivo na educação infantil configura-se como um eixo determinante para a consolidação das bases intelectuais das crianças, pois investigações acadêmicas evidenciam que uma nutrição equilibrada mantém correlação direta com o desempenho escolar, otimizando processos de concentração e retenção de informações (Alves & Bandeira, 2021), enquanto déficits nutricionais impõem obstáculos substanciais à aprendizagem, desencadeando disfunções cognitivas que comprometem a construção do conhecimento (SILVA & SILVA JÚNIOR, 2022).

A incorporação precoce de hábitos alimentares saudáveis delineia um vetor determinante para a construção das bases intelectuais infantis, pois investigações científicas indicam que a adoção de uma dieta equilibrada na infância potencializa a formação de conexões neurais indispensáveis aos processos de aprendizagem (VERÍSSIMO et al., 2016), ao passo que a adequação nutricional assume papel preventivo contra enfermidades que podem comprometer o desempenho acadêmico e a estabilidade cognitiva ao longo da trajetória escolar.

A consolidação precoce de hábitos alimentares saudáveis constitui fundamento inegociável para a edificação do desenvolvimento intelectual infantil, pois estudos apontam que uma nutrição equilibrada na infância potencializa a arquitetura neural essencial à aprendizagem (VERÍSSIMO et al., 2016). Ainda segundo os autores, a alimentação adequada está relacionada à prevenção de doenças que podem interferir no desempenho escolar.

A inserção de programas de educação nutricional no contexto escolar revela impactos substanciais na qualificação do desempenho acadêmico, pois abordagens pedagógicas que incorporam a alimentação como eixo temático instigam a consciência discente acerca da relevância de escolhas nutricionais equilibradas (ALVES & BANDEIRA, 2021), promovendo benefícios sinérgicos à saúde física e ao aprimoramento cognitivo.

A relação entre alimentação e aprendizagem também se reflete na interação social das crianças. Uma dieta equilibrada influencia o comportamento, facilitando a participação em atividades coletivas e a construção de habilidades socioemocionais. Dessa forma, a nutrição adequada além de aprimorar o desempenho individual também contribui para um ambiente escolar mais harmonioso.

De acordo com Veríssimo et al. (2016), toma-se ciência de que investigações recentes ressaltam a relevância da articulação entre família e escola na construção de hábitos alimentares saudáveis, pois a participação ativa dos pais em iniciativas educativas fortalece as práticas alimentares positivas instauradas no ambiente escolar, configurando-se como base para a consolidação de comportamentos que potencializam o desenvolvimento cognitivo e a trajetória acadêmica dos estudantes.

Silva e Silva Junior (2022, p. 34) afirmam que:

> A formação continuada de educadores em temas relacionados à nutrição é relevante para o sucesso das ações pedagógicas, pois professores bem informados podem integrar conteúdos sobre alimentação saudável em diversas disciplinas, enriquecendo o currículo e sensibilizando os alunos para a importância da nutrição, de modo que essa abordagem interdisciplinar fortalece a compreensão dos estudantes sobre a relação entre dieta e aprendizagem, proporcionando um ambiente educacional no qual a alimentação deixa de ser um aspecto isolado e passa a ser compreendida como um fator determinante no desenvolvimento cognitivo e no desempenho acadêmico (SILVA; SILVA JUNIOR, 2022, p. 34).

A formulação e execução de políticas públicas voltadas à garantia de alimentos nutritivos no ambiente escolar configuram-se como estratégia determinante para

a qualificação do desempenho acadêmico, pois programas de alimentação que privilegiam ingredientes frescos e balanceados que demonstram impactos substanciais na saúde e na performance cognitiva discente (ALVES & BANDEIRA, 2021), reduzindo desigualdades estruturais e assegurando equidade no acesso a uma educação integralmente fortalecida.

É evidente que a alimentação exerce influência significativa no processo de aprendizagem durante a educação infantil. O investimento em nutrição adequada e em programas educativos voltados à alimentação estabelece alicerce indispensável para a potencialização das capacidades cognitivas infantis, pois a articulação entre família, escola e políticas públicas delineia a estrutura preponderante para a consolidação de hábitos alimentares saudáveis e a elevação do desempenho acadêmico de maneira sustentável e equitativa.

Assim sendo, compreende-se que a compreensão da relação intrínseca entre alimentação e aprendizagem deve orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais. Desse modo, evidencia-se que ao assegurar que as crianças recebam uma nutrição adequada, cria-se uma solidez para o desenvolvimento intelectual e para o sucesso acadêmico futuro, visto que a promoção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil é, assim, um investimento no potencial cognitivo e no bem-estar das novas gerações.

ASPECTOS NUTRICIONAIS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A nutrição cumpre sua importante função no desenvolvimento cognitivo infantil, influenciando diretamente funções cerebrais e processos de aprendizagem. Estudos revelam que uma alimentação equilibrada durante os primeiros anos de vida está associada a melhores desempenhos cognitivos e acadêmicos (SALIM & BONFIM, 2017).

Por outro lado, deficiências nutricionais podem comprometer o desenvolvimento neurológico, resultando em prejuízos na capacidade de concentração e memória (SILVA JÚNIOR & SILVA, 2022).

A relação entre estado nutricional e desenvolvimento cognitivo tem sido objeto de diversas pesquisas no Brasil. Silva Júnior e Silva (2022) elucidam que crianças com desnutrição apresentam atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, afetando habilidades como linguagem e coordenação motora. Com isso, acrescenta também que a falta de nutrientes essenciais durante a infância pode levar a dificuldades de aprendizagem e menor desempenho escolar.

A alimentação adequada nos primeiros anos de vida é de grande importância para a formação e maturação do sistema nervoso central. Nutrientes como proteínas, ácidos graxos essenciais, vitaminas e minerais são indispensáveis para a síntese de neurotransmissores e para a plasticidade sináptica. Salim e Bonfim (2017) ressaltam que a inserção de uma dieta equilibrada na rotina alimentar das crianças até dois anos de idade favorece o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprendizado.

A interação entre cuidadores e crianças durante as refeições também exerce influência significativa na formação de hábitos alimentares saudáveis e no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, observa-se que práticas de alimentação responsiva, definidas pela observação atenta aos sinais de fome e saciedade infantis, configuram-se como propulsoras de um ambiente favorável, no qual o interesse pelo alimento é intensificado e os vínculos afetivos são fortalecidos, fomentando uma relação harmoniosa com a comida e favorecendo um desenvolvimento emocional estruturado.

A desnutrição infantil configura-se como um entrave persistente à saúde pública no Brasil, impondo repercussões diretas sobre o desenvolvimento cognitivo, pois investigações científicas apontam que a carência de nutrientes essenciais desencadeia danos cerebrais e disfunções nos circuitos neuronais, comprometendo funções cognitivas e comportamentais, cujos impactos adversos podem se estender ao longo da vida, limitando o potencial intelectual e deteriorando a qualidade existencial do indivíduo.

Em contrapartida, ressalta-se que intervenções nutricionais estruturadas possuem a capacidade de atenuar ou reverter os danos provocados pela desnutrição no desenvolvimento cognitivo, pois iniciativas como programas de suplementação alimentar e ações educativas no ambiente escolar configuram-se como estratégias determinantes para a qualificação do estado nutricional infantil, refletindo-se diretamente na amplificação das funções cognitivas e no aprimoramento do desempenho acadêmico.

Assim, torna-se evidente que a implementação de políticas públicas que garantam o acesso a uma alimentação de qualidade se faz necessária para a promoção do desenvolvimento integral na infância.

Segundo Salim e Bonfim (2017, p. 8):

> A qualificação de profissionais da saúde e educação para diagnosticar e intervir em casos de desnutrição é determinante para o desenvolvimento infantil, pois esses agentes orientam famílias e estruturam práticas alimentares saudáveis no ambiente escolar, enquanto a abordagem multidisciplinar, articulando nutricionistas, pediatras, educadores e psicólogos, possibilita um acompanhamento integral que contempla impactos nutricionais na cognição, comportamento e saúde infantil (SALIM; BONFIM, 2017, p. 8).

Diante dessa perspectiva, verifica-se que a participação efetiva da família na educação alimentar também se apresenta como elemento estruturante, pois o ambiente doméstico atua como primeiro espaço de observação e reprodução de padrões alimentares infantis. Desse modo, a valorização das refeições em conjunto, a diversidade nutricional na oferta alimentar e o estímulo à experimentação sensorial constituem práticas que transcendem a nutrição básica, refletindo-se no desenvolvimento cognitivo e na consolidação da saúde integral da criança.

A relação entre nutrição e desenvolvimento cognitivo também está associada à segurança alimentar. Crianças que vivem em condições de insegurança alimentar estão mais suscetíveis a deficiências nutricionais e, consequentemente, a prejuízos no desenvolvimento cognitivo. Destarte, políticas que assegurem o acesso regular e permanente a alimentos de qualidade são altamente necessárias para garantir o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais na infância.

A adequação qualitativa da alimentação escolar constitui variável determinante para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois programas de merenda estruturados a partir de refeições balanceadas impactam diretamente o estado nutricional e a performance acadêmica, de modo que a escola, enquanto espaço de formação integral, deve articular práticas alimentares saudáveis e educativas, incorporando a nutrição ao currículo escolar, conforme salientam Salim e Bonfim (2017).

A educação nutricional no ambiente escolar pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Atividades lúdicas e pedagógicas que abordam a importância da alimentação equilibrada incentivam as crianças a fazerem escolhas alimentares conscientes. Ademais, a inclusão de temas relacionados à nutrição nas disciplinas escolares amplia o conhecimento e a compreensão sobre a relação entre dieta e saúde.

A influência da alimentação no desenvolvimento cognitivo não se restringe apenas à infância. Há evidências de que hábitos alimentares estabelecidos nos primeiros anos de vida podem impactar a saúde mental e cognitiva na vida adulta. Entretanto, acredita-se que investir em uma nutrição adequada desde a infância é uma estratégia preventiva para garantir uma melhor qualidade de vida e desempenho cognitivo ao longo da vida.

A produção científica brasileira vem cumprindo, no decorrer dos anos, um papel determinante na elucidação da correlação entre nutrição e desenvolvimento cognitivo, pois investigações como as de Silva Júnior e Silva (2022) apresentam evidências substanciais sobre a relevância de uma alimentação equilibrada para a consolidação do desenvolvimento neurológico, fundamentando a formulação

de políticas públicas e a implementação de práticas educativas direcionadas à promoção da saúde infantil.

É imprescindível que gestores públicos, educadores e profissionais de saúde unam esforços para implementar ações que garantam o acesso das crianças a uma alimentação de qualidade. A convergência estratégica entre distintos setores da sociedade se mostra indispensável para a mitigação dos desafios inerentes à desnutrição e suas repercussões no desenvolvimento cognitivo, pois somente por meio de ações integradas e coordenadas torna-se viável a promoção do pleno florescimento das potencialidades intelectuais das crianças brasileiras.

Assim sendo, a nutrição adequada é um determinante do desenvolvimento cognitivo infantil, influenciando diretamente a capacidade de aprendizado, memória e concentração. A adoção de hábitos alimentares equilibrados desde os primeiros anos de vida fortalece as conexões neurais e promove um crescimento saudável. A articulação entre escola, família e políticas públicas é muito importante para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma alimentação de qualidade, prevenindo déficits nutricionais que podem comprometer o desempenho acadêmico e a formação integral do indivíduo.

O Papel da Escola na Formação dos Hábitos Alimentares

A escola exerce influência estruturante na formação dos hábitos alimentares infantis, configurando-se como um espaço que favorece a internalização de práticas nutricionais adequadas, pois, ao fomentar a conscientização dos alunos sobre a relevância de uma alimentação equilibrada, a instituição educacional molda escolhas alimentares que reverberam no desenvolvimento cognitivo e na qualidade de vida.

A formulação de programas de alimentação escolar revela-se como uma estratégia essencial para a consolidação de hábitos nutricionais equilibrados. Segundo Souza e Cadete (2017), a incorporação de políticas nutricionais nas escolas impacta diretamente o comportamento alimentar discente, refletindo-se na promoção da saúde e na ampliação das capacidades cognitivas.

A articulação entre família e escola estabelece um eixo estruturante na consolidação de práticas alimentares equilibradas. Souza et al. (2017) sublinham que a sinergia entre esses agentes fortalece a efetividade das intervenções educativas, fomentando um ambiente propício à internalização de hábitos nutricionais saudáveis.

Nesse contexto, observa-se que a capacitação dos profissionais da educação em temas relacionados à nutrição se revela altamente importante. Desse modo, evidencia que educadores capacitados transcendem sua função pedagógica tradicional, atuando como disseminadores de conhecimento que impulsionam a adoção de hábitos nutricionais equilibrados entre os alunos.

A composição dos itens disponíveis nas cantinas escolares exerce influência direta sobre as decisões alimentares dos estudantes, uma vez que a acessibilidade a opções nutricionalmente equilibradas impulsiona o consumo responsável, fomentando a construção de padrões alimentares que reverberam positivamente na saúde e no desempenho acadêmico.

A educação nutricional deve ser integrada ao currículo escolar de forma transversal. Silva (2015) recomenda que a abordagem da temática nutricional em distintas disciplinas potencializa a assimilação discente acerca da relevância de uma alimentação equilibrada, promovendo a internalização de hábitos saudáveis e estimulando escolhas alimentares fundamentadas em consciência crítica e compreensão ampliada sobre os impactos da nutrição no desenvolvimento e bem-estar.

Souza e Cadete (2017) afirmam que a inserção ativa dos estudantes em atividades vinculadas à alimentação, como o cultivo em hortas escolares, fomenta uma conexão significativa com práticas nutricionais adequadas, uma vez que o engajamento direto na produção de alimentos desperta o interesse pela adoção de uma dieta balanceada e consciente.

A necessidade de avaliação contínua das ações educativas configura-se como um elemento indispensável para assegurar a efetividade das iniciativas, pois grifa que o monitoramento sistemático e a adaptação estratégica das práticas pedagógicas potencializam os resultados na consolidação de hábitos alimentares alinhados à promoção da saúde e ao desenvolvimento sustentável das escolhas nutricionais.

A escola, em sinergia com a família, exerce influência na formação dos hábitos alimentares infantis, tornando imperativa a implementação de programas educativos estruturados, a capacitação contínua dos profissionais e a disponibilização de alimentos nutricionalmente adequados no ambiente escolar para fortalecer escolhas alimentares conscientes e sustentáveis.

Estratégias Lúdicas para a Educação Alimentar

A utilização de estratégias lúdicas na educação alimentar tem se mostrado significativa na promoção de hábitos saudáveis entre crianças. Monteiro (2023) relata que atividades lúdicas, como oficinas e contação de histórias, facilitam o aprendizado nutricional em pré-escolares. Tais abordagens tornam o processo educativo mais envolvente, estimulando o interesse dos pequenos pela alimentação saudável.

A criação de jogos educativos específicos pode potencializar o entendimento sobre nutrição. Um estudo desenvolvido por Melo (2019) apresentou um jogo da memória com temática alimentar, visando reforçar conceitos de nutrição entre crianças do ensino fundamental. Com isso, a pesquisa demonstrou que o uso de jogos didáticos contribui para a assimilação de informações nutricionais de forma prazerosa.

A integração de atividades lúdicas no currículo escolar também cumpre um papel satisfatório na formação de hábitos alimentares. Lanes et al. (2012) investigaram percepções de crianças da educação infantil sobre alimentação saudável, utilizando intervenções recreativas durante as aulas de educação física. Os resultados indicaram que tais práticas ampliam o conhecimento e incentivam escolhas alimentares mais conscientes.

A participação ativa das crianças em atividades práticas, como oficinas culinárias, intensifica a educação nutricional. Brito et al. (2019) apontam que a participação ativa dos estudantes no processo de preparação alimentar, particularmente na incorporação de pescados à dieta, potencializa a aceitação e o engajamento discente, pois essa abordagem experiencial favorece a assimilação do valor nutricional e da relevância de uma alimentação balanceada.

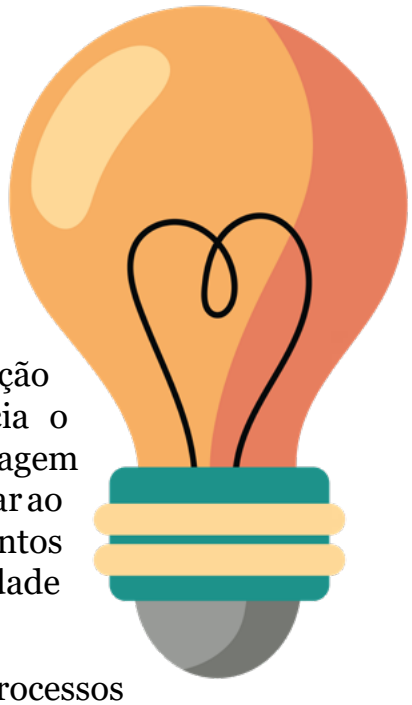
A ludicidade, entretanto, desponta como ferramenta pedagógica valiosa na educação alimentar. Coscrato et al. (2010) enfatizam que atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, podem ser aliadas no processo educacional, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado, uma vez que essas práticas permitem às crianças internalizarem conceitos nutricionais de maneira natural e divertida.

Monteiro (2023) ressalta que a articulação entre educadores e nutricionistas constitui um eixo estruturante para a concepção de estratégias lúdicas funcionais, pois a abordagem interdisciplinar, ao integrar profissionais da saúde e da educação, viabiliza a formulação de atividades que fomentam hábitos alimentares saudáveis, garantindo intervenções simultaneamente alinhadas às diretrizes pedagógicas e às exigências nutricionais.

A inclusão da família no processo educativo potencializa os resultados obtidos na escola. Lanes et al. (2012) apontam que o envolvimento dos pais em atividades lúdicas relacionadas à alimentação fortalece os hábitos saudáveis no ambiente doméstico, criando uma rede de apoio que sustenta as mudanças comportamentais iniciadas na escola. Tal sinergia entre escola e família é vital para a consolidação de práticas alimentares benéficas.

As estratégias lúdicas aplicadas à educação alimentar configuram-se como elemento decisivo na consolidação de hábitos nutricionais saudáveis na infância, pois, por meio de atividades interativas e experiências práticas, fomentam o engajamento infantil e ampliam a assimilação sobre a relevância da nutrição equilibrada, promovendo transformações comportamentais sustentáveis ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este artigo carrega como propósito, investigar a relação entre alimentação e aprendizagem na infância, analisando como a nutrição influencia o desempenho cognitivo e comportamental das crianças. A abordagem bibliográfica permite identificar fatores que conectam a ingestão alimentar ao desenvolvimento neurológico, evidenciando que a qualidade dos alimentos consumidos interfere diretamente na atenção, na memória e na capacidade de retenção de conhecimento.

A pesquisa demonstra que déficits nutricionais comprometem processos essenciais para o aprendizado, refletindo-se em dificuldades de concentração, fadiga e desmotivação. Em contrapartida, regimes alimentares equilibrados impulsionam a maturação cerebral, potencializam a disposição para atividades pedagógicas e fortalecem as interações sociais, pois a alimentação infantil transcende sua função meramente biológica, articulando-se a dimensões cognitivas e emocionais que

exerceram influência determinante sobre a trajetória educacional.

É importante ressaltar que o objeto de análise, ou seja, a escola exerceu um enorme papel na construção de hábitos alimentares que impactaram a aprendizagem, promovendo ambientes que incentivaram escolhas saudáveis. Nesse contexto, a articulação entre práticas pedagógicas e educação alimentar nasceu como alternativa para potencializar o desenvolvimento infantil, sendo que estratégias lúdicas, aliadas ao consumo de alimentos adequados, demonstraram efeitos na aceitação de novos sabores e na relação positiva com a alimentação.

A análise dos estudos evidencia que a correlação entre nutrição e ensino demanda a formulação de políticas públicas voltadas à garantia do acesso a uma alimentação escolar balanceada, pois programas direcionados à segurança alimentar e à orientação nutricional na educação infantil atenuaram desigualdades estruturais e estabelecem condições favoráveis ao aprendizado, ao passo que a implementação de diretrizes educacionais e alimentares reflete-se diretamente na qualificação da trajetória acadêmica e na promoção do bem-estar infantil.

Desse modo, a pesquisa teve como propósito investigar a relação entre alimentação e aprendizagem na educação infantil, ressaltando a importância de estratégias que articularam nutrição e ensino como elementos indissociáveis do desenvolvimento infantil. A análise bibliográfica demonstrou que os padrões alimentares estabelecidos na infância repercutiram no desempenho cognitivo e na socialização, delineando caminhos para práticas pedagógicas que incorporaram a alimentação ao processo educativo de maneira estruturada e intencional.

REFERÊNCIAS



ALVES, S. T. C.; BANDEIRA, D. C. C**. Nutrição escolar: Influência da alimentação no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em escolas públicas do Brasil.** Revista Somma, 3(1), 2021. p.1-15. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3277/1/Artigo-Stefany.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRITO, L. F. S. et al. **Metodologias lúdicas e educação alimentar e nutricional para promover o consumo de pescado em escolares.** Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, 16(34), 2019. p. 126-142. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/62145. Acesso em: 04 mar. 2025.

CLARO, M. L. et al**. Desenvolvimento infantil como elemento intermediário nas políticas públicas de alimentação e nutrição no Brasil.** 2022. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 22(3), 721-726. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9304202200030016. Acesso em: 04 mar. 2025.

COSCRATO, G.; PINA, J. A.; MELLO, D. F**. O lúdico nas ações de Educação Alimentar e Nutricional aos escolares.** Revista Pró-Discente, 1(1), 2010. p. 1-10. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/30361/23792. Acesso em: 04 mar. 2025.

LANES, D. V. C. et al. **Estratégias lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil.** Revista Ciências & Ideias, 4(1), 2025. p.1-10. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/135. Acesso em: 04 mar. 2025.

LEÃO, B. R. et al **Introdução alimentar: um olhar importante para o desenvolvimento infantil.** Centro Universitário UNA. 2021.Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/66955ca4-ec17-4db5-991c-53623d993a5f/download. Acesso em: 04 mar. 2025.

MELO, L. R. S. **A ludicidade como ferramenta de educação alimentar e nutricional para a promoção de uma alimentação saudável e adequada.** 2019. Monografia, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/13413/6586/27111. Acesso em: 04 mar. 2025.

MONTEIRO, B. de M. **Atividades lúdicas como ferramenta para educação alimentar e nutricional em pré-escolares: um relato de experiência.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52589. Acesso em: 04 mar. 2025.

MOREIRA, J. M. A. et al. **Promoção da alimentação adequada e saudável na educação infantil: uma revisão sistemática. 2023. R**evista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 23, e20220238. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9304202300000238. Acesso em: 04 mar. 2025.

SALIM, A. M. L. S.; BONFIM, E. L. S. **A nutrição associada ao desenvolvimento cognitivo da criança nos dois primeiros anos de vida.** E- FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, 6(10),2017. p. 1-10. Disponível em: <uniesp.edu.br>. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, K. R. F. da. **O papel da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, M. R. S.; SILVA JUNIOR, C. A. **Relação entre o estado nutricional e o desenvolvimento cognitivo na educação infantil.** Revista UNIBRA, 2(1), 2022. p. 1-36. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/NUTRI/2022/relacao-entre-o-estado-nutricional-e-o-desenvolvimento-cognitivo-na-educacao-infantil135.pdf.

Acesso em: 04 mar. 2025.

SOUZA, A. A.; CADETE, M. M. M. **O papel das famílias e da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis de crianças escolares.** Revista Pedagógica, 19(40), 2017. p.136-154. Disponível em: <bell.unochapeco.edu.br>. Acesso em: 04 mar. 2025.

VERÍSSIMO, A. C. B.; SANTOS, A. M.; COSTA, F. S.; SILVA, R. S. Práticas **pedagógicas na educação infantil: A alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens.** Revista PUCRS, 8(1), 2016. p. 624-635. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas_pedagogicas_n a_educacao_infantil_a_alimentacao_como_campo_de_experiencia_e_um_prato_ch eio_de_aprendizagens.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.



CONVENÇÃO DE HAIA DE 1980: OS ASPECTOS CIVIS DO SEQUESTRO INTERNACIONAL DE CRIANÇAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL E ASPECTOS PRÁTICOS COM EXEMPLOS DE SUA EXECUÇÃO

ANNA MARIA SECCO AMORIM

Direito pela Faculdade Esamc (2020); Especialista em Direito Administrativo pela Faculdade FCE (2021);

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Com as mudanças sociais, sobretudo as que envolvem a formação e a dissolução familiar, adveio um novo problema, que é o sequestro dos próprios filhos. Tal fato decorre de um genitores da criança ser de nacionalidade diferente da do outro genitor, que está descontente com a decisão judicial daquele país, e, em função disso, retira de modo ilegal a criança que era mantida através da guarda legal do genitor que a possuía, de modo que o pai ou a mãe que fez a retirada ilegal da criança, se recusa a devolver o menor para quem tinha a sua guarda legal após o decurso de tempo determinado. Dessa forma, em 1980, foi criada em Haia, na Holanda, a Convenção dos Aspectos Civis do Sequestro Internacional de Crianças, a qual passou a vigorar em dezembro de 1983, sendo ratificada pelo Brasil em 1999, através da Lei 3.413 de 2000.

Palavras-chave: Direito Internacional; Tribunal Penal Internacional; Sequestro Internacional.

INTRODUÇÃO

Com o aumento do volume de circulação de pessoas no plano internacional, houve um crescimento exponencial dos casamentos entre pessoas de múltiplas nacionalidades e domicílios, com o consequente aumento no número de separações dessas uniões, passando, então, os filhos dessas uniões a ser o foco das disputas entre os pais.

A Convenção de 25 de outubro de 1980 combate a retenção ou remoção ilícita de crianças com até 16 anos pelos seus próprios genitores. Os casos mais comuns tratam de cônjuges que não detém a guarda dos seus filhos e vão para outro país, onde fixam nova residência, subtraindo a crianças do convívio do outro, ou, embora tivessem a autorização inicial para a viagem, ali retém indevidamente a criança.

A Convenção estabelece um sistema de cooperação jurídica internacional entre as autoridades centrais dos Estados Partes envolvidos, objetivando garantir um procedimento célere para o retorno da criança ilegalmente removida de sua residência habitual.

O trabalho em tela analisa e descreve a aplicação no Brasil da Convenção da Haia de 1980 sobre os aspectos civis do sequestro Internacional de crianças, a qual objetiva a solução do problema do unilateral e ilícito deslocamento transnacional de crianças, bem como aspectos práticos, exemplos de sua atuação e ementas atinentes ao assunto.

O método de pesquisa utilizado consiste em material bibliográfico, embasando-se em livros, artigos e legislações pertinentes ao tema.



CONVENÇÃO DE HAIA DE 1980

O presente artigo está estruturado em duas partes, compondo-se a primeira de conceituar o sequestro internacional, bem como analisar e descrever a aplicação no Brasil da Convenção da Haia de 1980 sobre os aspectos civis do sequestro Internacional de crianças, a qual objetiva a solução do problema do unilateral e ilícito deslocamento transnacional de crianças.

A segunda traz casos práticos da aplicação da supramencionada convenção, trazendo, ainda, seus principais aspectos e exemplos de sua atuação.

Em situações de normalidade, as escolhas que definem a criação de quaisquer crianças são atribuições inerentes aos pais. Caberá a eles, em paridade, o exercício do poder familiar em relação aos filhos, exercendo direitos e deveres previstos em leis internas e convenções internacionais.

Havendo divergências quanto aos rumos que devem ser dados à vida dessas crianças e adolescentes, o Poder Judiciário é acionado. Com efeito, em tais situações os conflitos paternos configuram lides que, em Estados de Direito, devem ser levadas à apreciação do Juiz, uma vez que a autotutela e o exercício arbitrário das próprias razões são vedados.

Nesse contexto, é imperativo ressaltar os conflitos causados por genitores que, visando exercer com exclusividade o direito de guarda e tentando suprimir a influência do outro genitor sobre a prole comum, transferem os filhos para outros países que não o de sua residência habitual.

Nesses casos, muitas vezes distorcendo fatos, os pais obtinham decisões judiciais locais que conferiam aparência legal às situações ilícitas criadas, sepultando permanentemente os direitos do outro genitor que ficou para trás.

Assim, a efetividade da justiça, aliada ao princípio do interesse superior da criança, serviu de mote para que a Conferência da Haia de Direito Internacional Privado, organização internacional centenária que tem como objetivo a uniformização de regras de direito interno de diversos países sobre matérias como a proteção à infância e à família, trouxesse o tema da subtração internacional de crianças a sua pauta.

Após quatro anos de debates, concluiu-se, em 25 de outubro de 1980, na cidade da Haia, na Holanda, a Convenção sobre os Aspectos Civis do Sequestro Internacional de Crianças.

A Convenção da Haia de 1980 entrou em vigor internacionalmente em 1º de dezembro de 1983. O Brasil, contudo, ratificou a Convenção apenas vinte anos após sua criação. O depósito do instrumento de adesão ocorreu em 19 de outubro de 1999 e o decreto presidencial de promulgação nº 3.413 data de 14 de abril de 2000, através do Decreto nº 3413/00, o qual busca combater a retenção ou remoção ilícita de crianças pelos seus próprios genitores.

Tal subtração internacional de crianças ou adolescentes é praticada por um dos genitores ou membro da família extensa que, sem a autorização do outro genitor ou guardião, e, em desrespeito ao direito de guarda e de visitas deste, retira a criança de seu país habitual para levá-la para outro, conforme artigo 1º, do Decreto 3413/00:

> Art. 1º A presente Convenção tem por objetivo:
>
> a) Assegurar o retorno imediato de crianças ilicitamente transferidas para qualquer Estado Contratante ou nele retidas indevidamente;
> b) Fazer respeitar de maneira efetiva nos outros Estados Contratantes os direitos de guarda e de visita existentes num Estado Contratante.

O referido tratado multilateral emergiu não como mecanismo para afastar o genitor subtrator da criança, mas para promoção da articulação desburocratizada das autoridades administrativas e judiciárias dos Estados contratantes a fim de resguardar o direito de guarda e de visitas e propiciar o retorno da criança no prazo de até seis semanas para o seu país de residência habitual.

A natureza da Convenção da Haia sobre os aspectos civis do Sequestro Internacional de Crianças é de norma-quadro de cooperação jurídica internacional, justamente por estabelecer obrigações recíprocas entre os Estados-Partes.

Um dos aspectos principais da Convenção é o mecanismo criado para evitar que as

dificuldades impostas pelas fronteiras estatais consolidasse a situação de transferência ou retenção ilícita da criança.

Desse modo, estabeleceu-se, em linhas gerais, que o foro competente para apreciação de questões sobre a guarda de menores é o correspondente ao local onde eles possuem residência habitual; que a retirada das crianças dos países de residência habitual sem autorização do co-detentor do direito de guarda é considerada ilícita e exige reparação pelos Estados envolvidos; e, que as decisões obtidas em ações de guarda manejadas para dar aparência ilícita à subtração do menor não podem influir nos processos de restituição da criança ao país de origem.

Percebe-se que, ao objetivar que as relações parentais sejam exercidas dentro da legalidade e que os vínculos familiares não sejam quebrados por atitudes unilaterais de qualquer dos pais, a Convenção da Haia protegeu o interesse de crianças e preservou a dignidade que a condição humana lhes garante.

Isto posto, a Convenção da Haia estabeleceu que os Estados-Partes devem cooperar entre si com o objetivo de restituir ao país de residência habitual toda e qualquer criança que tenha sido objeto de retenção ou transferência internacional ilícitas, isto é, quando há violação do direito de guarda de um dos genitores ou de qualquer outra pessoa ou instituição responsável pelo menor (artigo 3º).

O auxílio direto é o meio de cooperação jurídica internacional utilizado para aplicar, no Brasil, a Convenção da Haia sobre os Aspectos Civis do Sequestro Internacional de Crianças. Ele permite ao juiz brasileiro amplo conhecimento do mérito discutido no pedido de cooperação jurídica internacional, conferindo ao magistrado nacional a decisão sobre a ocorrência da ilicitude da transferência ou retenção de crianças, conforme a referida Convenção da Haia.

Às Autoridades Centrais compete adotar as providências necessárias à concretização dos objetivos previstos pela Convenção da Haia de 1980. Para isso, devem cooperar entre si e promover a colaboração entre as autoridades competentes dos seus respectivos Estados. O artigo 7º da Convenção exemplifica algumas das funções das Autoridades Centrais:

> a) localizar uma criança transferida ou retida ilicitamente;
>
> b) evitar novos danos à criança, ou prejuízos às partes interessadas, tomando ou fazendo tomar medidas preventivas;
>
> c) assegurar a entrega voluntária da criança ou facilitar uma solução amigável;
>
> d) proceder, quando desejável, à troca de informações relativas à situação social da criança;
>
> e) fornecer informações de caráter geral sobre a legislação de seu Estado relativa à aplicação da Convenção;
>
> f) dar início ou favorecer a abertura de processo judicial ou administrativo que vise o retomo da criança ou, quando for o caso, que permita a organização ou o exercício efetivo do direito de visita;
>
> g) acordar ou facilitar, conforme às circunstâncias, a obtenção de assistência judiciária e jurídica, incluindo a participação de um advogado;
>
> h) assegurar no plano administrativo, quando necessário e oportuno, o retorno sem perigo da criança;
>
> i) manterem-se mutuamente informados sobre o funcionamento da Convenção e, tanto quanto possível, eliminarem os obstáculos que eventualmente se opunham à aplicação desta.

No Brasil, após o recebimento do pedido de cooperação jurídica internacional pelo Estado brasileiro, estando presentes os requisitos administrativos para admissão do requerimento, a Autoridade Central brasileira busca solucionar a questão de forma amigável, com o envio de notificação administrativa à pessoa que mantém a criança no Brasil.

Havendo impossibilidade de solução amistosa, a Autoridade Central brasileira encaminha o caso à Advocacia-Geral da União, para análise jurídica e eventual promoção da ação judicial cabível.

Conforme definição do artigo 5º da citada Convenção, o "direito de guarda compreenderá os direitos relativos aos cuidados com a pessoa da criança, e, em particular, o direito de decidir sobre o lugar da sua residência".

Note-se que o pedido de restituição é cabível não só nos casos em que a guarda esteja sendo exercida de forma exclusiva por um dos genitores, mas também, quando tal

direito esteja sendo exercido de forma compartilhada - quer seja na vigência de uma relação conjugal, quer seja em situação de separação do casal - em razão de normas do ordenamento jurídico do país de residência habitual, por decisão judicial ou, ainda, por acordo celebrado entre os genitores.

Importante ressaltar, porém, que o direito de guarda, exclusivo ou compartilhado, deve estar sendo efetivamente exercido no período imediatamente anterior à subtração ou retenção ilícita.

Além disso, é cabível a restituição da criança ao local de residência habitual sempre que aquele que estiver requerendo tal medida seja titular de direitos relativos aos cuidados com a pessoa da criança e/ou detenha o direito de decidir sobre o lugar da residência da criança ou adolescente.

Destarte, sendo o objetivo da Convenção o retorno da criança ao seu país de origem, em regra, tal retorno deverá ser sempre determinado pelo juiz ou autoridade processante, determinando a cooperação recíproca entre Estados de forma a garantir o retorno da criança à sua residência antecedente, nos moldes do artigo 12, do Decreto 3413/00.

Ocorre que o juízo do local onde a criança se encontra apenas analisará a possibilidade do retorno da criança à moradia habitual, não regulando o direito de guarda ou visitas, conforme artigo 19, do Decreto 3.413/00, o qual explana que a decisão de retorno da criança não afeta os fundamentos do direito de guarda.

> Art. 19 Qualquer decisão sobre o retorno da criança, tomada nos termos da presente Convenção, não afetam os fundamentos do direito de guarda.

Assim é observado nos Tribunais Superiores:

> Direito Internacional Privado. Convenção Da Haia Sobre Aspectos Civis Do Sequestro Internacional De Crianças. Cooperação Jurídica entre Estados. Busca, Apreensão E Restituição De Infante. Guarda Compartilhada. Ocorrência De Retenção Ilícita Por Um Dos Genitores. Exceções Não Configuradas. Ônus Da Prova Que Incumbe à recorrente. retenção nova. necessidade de retorno da criança ao país de residência habitual, juízo natural competente para decidir sobre a sua guarda. 1. no caso concreto, a criança, nascida no brasil e portadora de dupla cidadania, tinha residência habitual na itália, sob a guarda compartilhada da mãe (cidadã brasileira) e do pai (cidadão italiano). em viagem de férias dos três ao brasil, a mãe reteve a criança neste país, informando ao seu então companheiro que ela e o filho não mais retornaram à itália. 2. nos termos do art. 3º da convenção da haia sobre aspectos civis do sequestro internacional de crianças, o "sequestro internacional" diz respeito ao deslocamento ilegal da criança de seu país e/ou sua retenção indevida em outro local que não o de sua residência habitual. 3. o escopo da convenção não se volta a debater o direito de guarda da criança, mas, sim, a assegurar o retorno da criança ao país de residência habitual, o qual é o juízo natural competente para julgar a sua guarda. 4. a presunção de retorno da criança não é absoluta, mas o ônus da prova da existência de exceção que justifique a permanência do infante incumbe à pessoa física, à instituição ou ao organismo que se opuser ao seu retorno. ademais, uma vez provada a existência de exceção, o julgador ou a autoridade tem a discricionariedade de formar seu convencimento no sentido do retorno ou da permanência da criança. 5. na hipótese dos autos, a genitora pleiteou a produção de prova pericial atinente às condições psíquicossociais da criança, tendo o magistrado a quo indeferido a perícia por entender que não haveria necessidade de parecer técnico em casos de retenção nova. Assim, viável o indeferimento da perícia com base no art. 12 da Convenção, pois o pai da criança foi célere no sentido de tomar as providências administrativas e diplomáticas pertinentes à repatriação, agindo dentro do tempo-limite de 1 ano recomendado pelo documento internacional, lapso dentro do qual, salvo exceção comprovada, a retenção nova da criança autoriza o seu retorno imediato. 6. O Brasil aderiu e ratificou a Convenção sobre os Aspectos Civis do Sequestro Internacional de Crianças, devendo cumpri-la de boa-fé, respeitadas, obviamente, eventuais exceções, as quais não foram comprovadas pela recorrente. Recurso especial conhecido em parte e, nesta parte, improvido (STJ – REsp: 1351325 RJ 2012/0227705-3, Relator: Ministro HUMBERTO MARTINS, Data de Julgamento: 10/12/2013, T2 – SEGUNDA TURMA, Data de Publicação: DJe 16/12/2013).

Outrossim, diferindo do conceito de criança e adolescente presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual dispõe que é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, a aplicação da Convenção da Haia cessa quando a criança atingir a idade de 16 anos, pois, em tese, os maiores de 16 anos já possuem discernimento e capacidade civil absoluta em alguns países, e relativa em outros, com base no artigo 4, da Convenção.

> Art 4º A Convenção aplica-se a qualquer criança que tenha residência habitual num Estado Contratante, imediatamente antes da violação do direito de guarda ou de visita. A aplicação da Convenção cessa quando a criança atingir a idade de dezesseis anos.

No Brasil, a Autoridade Central Administrativa Federal (ACAF) é a Secretaria Especial de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Caso uma criança brasileira seja levada ilicitamente, o responsável legal deve procurar a Autoridade Central Administrativa Federal brasileira, sendo mister que sejam fornecidas informações e documentos que comprovem os fatos alegados, e, caso cumpridos os requisitos legais, a ACAF receberá e analisará os requisitos formais do pedido de regresso do menor apresentado pela Autoridade Central estrangeira.

Presentes os requisitos, a ACAF comunicará a Interpol para a localização da criança, e, caso frustrada a conciliação, comunicará a Advocacia-Geral da União (AGU) para que ingresse com a ação de busca, apreensão e repatriação do menor.

No caso de crianças trazidas ao território nacional por estrangeiros que estejam em situação irregular no Brasil, a Polícia Federal pode atuar diretamente para que seja executada a deportação, a qual independe de ordem judicial.

A ação supramencionada é proposta pela União perante a Justiça Federal, pois, segundo preceitua o artigo 109, III, da CF, compete aos juízes federais julgar as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro ou organismo internacional.

> Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar: III - as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro ou organismo internacional;

Tendo em vista que o Brasil subscreveu e referendou a Convenção da Haia, é a União que ingressa com a ação, tendo em vista que o artigo 10, da Convenção, obriga o Estado no qual a criança se encontra a fazer com que sejam tomadas todas as medidas apropriadas para assegurar sua entrega voluntária.

Na demanda de busca, apreensão e regresso de criança vítima de sequestro internacional, o artigo 16 da Convenção da Haia contempla uma causa que limita a competência cognitiva do juiz. O referido dispositivo veda que o Estado para onde a criança tenha sido levada ou retida tome decisões sobre o fundo do direito de guarda.

A medida se justifica para não dar guarda a quem, ilicitamente, retirou a criança de sua residência habitual. Ademais, a própria Lei de Introdução ao Código Civil, que é norma de direito internacional privado, contempla, em seu artigo 7º, que a competência será a da residência habitual da pessoa para a resolução de questões atinentes ao direito de família, como, por exemplo, a guarda da criança.

Tal vedação, todavia, não é de caráter absoluto, eis que é possível que o regresso da criança seja negado se restar demonstrado que é inapropriada a devolução da criança ou que tenha decorrido tempo razoável sem que seja apresentado pedido de aplicação da Convenção, fazendo com que a criança já tenha se adaptado ao novo país de residência.

É relevante notar que o artigo 13, da Convenção da Haia, elenca algumas causas excludentes ao retorno da criança ao país onde originariamente residia, como, por exemplo, se restar provado que a pessoa, instituição ou organismo que tinha a seu cuidado a criança não exercia efetivamente o direito de guarda, ou que consentiu ou concordou posteriormente com a retenção ou transferência do menor, o Estado requerido não é obrigado a ordenar-lhe o retorno.

Também constitui causa que exclui o dever de regresso o fato de existir risco grave de a criança ficar sujeita a perigos de ordem física ou psíquica, ou, de qualquer outro modo, ficar numa situação intolerável.

A autoridade judicial ou administrativa pode também recusar-se a ordenar o retorno da criança se verificar que esta se opõe a ele e que a criança atingiu já idade e grau de maturidade para que seja apropriado levar

em consideração as suas opiniões sobre o assunto.

Segundo Nádia de Araújo, antes de o Brasil aderir às convenções internacionais, a problemática do sequestro internacional de menores não contava com nenhuma legislação referente ao tema.

Nas situações em que a criança era retirada do Brasil irregularmente, a parte interessada deveria ingressar na justiça estrangeira sem nenhum suporte do Estado brasileiro. Em sentido oposto, quando o destino do menor era o Brasil, a decisão de restituição tinha de passar por homologação prévia do Supremo Tribunal Federal, que não autorizava o exequatur às medidas de caráter executivo.

ASPECTOS PRÁTICOS E EXEMPLOS DE SUA EXECUÇÃO

O primeiro caso em que a Convenção sobre Sequestro foi aplicada no Brasil aconteceu na Seção Judiciária de Santos, na 3ª Região da Justiça Federal, porém por iniciativa privada.

Na ocasião, o pai, sueco e residente na Suécia, requereu a restituição da criança por parte da mãe, brasileira e residente no Brasil, sob a alegação de que a criança, brasileira, tinha sido transferida do local de sua residência habitual, Suécia, de forma irregular, com violação do direito de guarda conjunta.

O pedido foi fundamentado na Convenção sobre os Aspectos Civis do Sequestro Internacional de Crianças. Em sentença proferida em julho de 2001, a justiça considerou válido o pedido e ordenou o retorno da criança.

Outro caso interessante, o qual se embasou em estudo social acostado aos autos, é encontrado na Justiça Federal do Rio de Janeiro. Nos autos do processo nº 2003.5101016976-2, a magistrada federal, ao analisar o referido estudo, com base no artigo 13 da Convenção, julgou improcedente o pedido de regresso da Criança ao Estado de Israel, por ter sido testada provada a personalidade violenta do pai subtraído do direito de guarda pela mãe que fugiu com a filha para o Brasil.

A decisão embasou-se no princípio constitucional da proteção especial à criança. O caso, entretanto, não teve tanta repercussão na mídia, o que, em certa maneira, atribuiu maior liberdade de decisão à magistrada, que não encontrou pressão da sociedade internacional para que ocorresse o regresso da menor subtraída, em face do princípio da reciprocidade ao sistema internacional de cooperação.

O caso de maior destaque no Brasil é o do menino Sean Goldman. Sean, filho da brasileira Bruna Bianchi e do americano David Goldman, morou com os pais nos Estados Unidos de 2000 a 2004. Em 2004, com autorização do pai, Sean veio ao Brasil com a mãe, que decidiu permanecer no Brasil com o filho, comunicando ao marido o fim do relacionamento. David ajuizou ação para reaver a guarda do menor, porém a justiça decidiu de forma não favorável ao pai.

Bruna casou-se novamente, e em 2008 veio a falecer. Em junho de 2009, o juiz federal substituto Rafael de Souza Pereira Pinto, da 16º Vara Federal do Rio de Janeiro, ordenou o retorno de Sean ao pai em 48 horas, porém o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Marco Aurélio, suspendeu o retorno do menor. Contudo, em dezembro do mesmo ano, o também Ministro do STF, Gilmar Mendes, cassou a liminar que havia sido concedida, determinando o retorno do menor ao pai biológico. O caso alcançou tanta magnitude que chegou a ser assunto de reunião entre os Presidentes Lula, Barack Obama e a Secretária de Estado dos Estados Unidos Hillary Clinton.

Importante distinção se faz entre o sequestro internacional de menores e o tráfico internacional de menores, pois os aspectos civis do primeiro não se confundem com a conduta criminosa do segundo, vinculada ao interesse econômico por meio da escravidão e da exploração sexual de diversas formas. Da mesma forma , também, os aspectos civis do sequestro internacional de menores não se equivocam com os aspectos penais do sequestro de incapazes, tipificado no artigo 249, do Código Penal. Não sendo, no sequestro internacional de menores, o objetivo da Convenção punir criminalmente os genitores, mas, sim, responsabilizá-los civilmente, regulando o melhor interesse da criança.

O método de pesquisa utilizado consiste em material bibliográfico, embasando-se em livros, artigos e legislações atinentes ao tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesta pesquisa de cunho bibliográfico consiste em apresentar materiais como livros, artigos e legislações pertinentes ao tema. E mostrar como o sequestro internacional de menores, de que se trata no trabalho em tela, refere-se à remoção ou retenção ilícita da criança por um de seus genitores para um país que não seja o de sua residência habitual.

A Convenção objetiva que a criança retorne imediatamente ao país de origem, não julgando questões atinentes à guarda e visitas. Destarte, a autoridade central é o órgão nacional interno responsável pela condução da cooperação jurídica com outros Estados ou organizações internacionais.

Cabe a ela receber, analisar, adequar, transmitir e acompanhar os pedidos de cooperação, realizando sobre estes o juízo preliminar de admissibilidade, levando em conta a legislação nacional e os tratados vigentes, bem como normativos, práticas e costumes nacionais e internacionais.

Sendo competente, ainda, pela busca da melhoria da cooperação, tornando-a mais célere e efetiva. Outrossim, diferindo do que dispõe o ECA, a presente convenção trata apenas de crianças menores de 16 (dezesseis) anos, estabelecendo a competência do Juízo da residência habitual da criança para o julgamento das questões relativas ao direito de guarda e a Justiça Federal para questões inerentes ao sequestro internacional, conforme artigo 109, inciso III, da Constituição Federal.

Em suma, estampa-se cristalino que a Convenção de Haia trouxe muitos benefícios para o âmbito nacional. Ocorre que, é relevante notar o lapso temporal nos casos atinentes ao sequestro internacional, os quais possuem um prazo muito maior que o máximo estabelecido de até 6 (seis) semanas para o retorno da criança ao seu país de residência, mostrando-se imperativo que haja um maior rigor das autoridades responsáveis para respeitar a regra, alcançando uma maior agilidade no julgamento da lide, e objetivando o melhor para a criança.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, Nádia de. **Direito internacional privado: teoria e prática brasileira.** Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

BERENICE DIAS, Maria. **Manual de Direito das Famílias.** 8º. ed. rev. atual. São Paulo: Editora Revista do Tribunais, 2011.

MERIDA, Carolina Helena Lucas. **Sequestro interparental: o novo direito das crianças.** Revista Internacional de Direito e Cidadania, 2011.

RODRIGUES, Silvio. **Direito de família.** v. 6.São Paulo: Saraiva, 2002.

TOMASZEWSKI, Adauto de Almeida. **Teoria e prática do Direito das Famílias.** Florianópolis: Conceito Editorial, 2014.

SITES:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3413.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

http://www.stf.jus.br/convencaohaia/cms/verTexto.asp?pagina=conferenciaInternacional

https://www.cnj.jus.br/poder-judiciario/relacoes-internacionais/apostila-da-haia/paises-signatarios/

https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-151/guarda-compartilhada/

https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-sequestro-internacional-de-criancas/

https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/outras-publicacoes/manual-haia-baixa-resolucao.pdf/

https://www.migalhas.com.br/depeso/253765/sequestro-internacional-de-criancas

https://juristas.com.br/2020/02/06/competencia-para-o-julgamento-dos-pedidos-de-busca-e-apreensao-ou-de-guarda-de-menores-fundamentados-na-convencao-de-haia-sobre-os-aspectos-civis-do-sequestro-internacional-de-criancas/

https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/cooperacao-internacional/subtracao-internacional/arquivos/cartilha-agu.pdf



ARTE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

CAROLINE NUNES ALECRIM

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Especialista em Formação em Educação a distância pela Universidade Paulista(2020); Coordenadora Pedagógica – na Prefeitura Municipal de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, proporcionando aos alunos um meio de expressão pessoal e incentivo ao pensamento inovador. Este estudo explora como as atividades artísticas, como pintura, música, teatro e dança, podem estimular a criatividade, aprimorar habilidades críticas e promover a resolução de problemas de forma imaginativa. Além disso, a integração das artes no currículo escolar cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a experimentação e a diversidade de ideias, preparando os alunos para os desafios da era contemporânea. A pesquisa se fundamenta em teorias educacionais e estudos de caso que demonstram os benefícios das práticas artísticas no contexto educacional.

Palavras-chave: Arte; Criatividade; Pensamento Inovador; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A arte tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da criatividade, desempenhando um papel vital na formação dos alunos em todos os níveis educacionais.

No contexto educacional, a incorporação de atividades artísticas, como pintura, música, teatro e dança, proporciona aos estudantes não apenas um meio de expressão pessoal, mas também um incentivo ao pensamento inovador e à resolução de problemas de forma imaginativa.

Ao engajar os alunos em práticas artísticas, os educadores criam um ambiente de aprendizagem que valoriza a experimentação, a diversidade de ideias e a originalidade. Essas experiências não apenas promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, mas também ajudam os alunos a explorar diferentes perspectivas e a desenvolver uma mentalidade aberta e flexível.

Além disso, as artes oferecem um espaço seguro para que os alunos possam experimentar, errar e aprender com seus erros, reforçando a importância do processo criativo.

Desse modo, este artigo tem como objetivo discutir como a arte pode ser utilizada como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. Através da análise de teorias educacionais e estudos de caso, será demonstrado como as práticas artísticas podem enriquecer o currículo escolar e preparar os alunos para os desafios da era contemporânea, onde a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora é cada vez mais valorizada.



DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE

Segundo estudos, a importância da criatividade na educação é amplamente reconhecida por educadores e pesquisadores. A criatividade não apenas enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Em um ambiente educativo que valoriza a criatividade, os alunos são incentivados a explorar suas ideias, experimentar novas abordagens e expressar-se de maneiras únicas. Isso não só promove o crescimento pessoal, mas também a capacidade de inovar e adaptar-se a diferentes situações (ANDRADE, 2020)

Além disso, de acordo com pesquisas, a criatividade é uma habilidade crucial no mercado de trabalho do século XXI. Profissionais criativos são valorizados por sua capacidade de pensar fora da caixa, encontrar soluções inovadoras e contribuir para o desenvolvimento de produtos e serviços diferenciados. A criatividade também está relacionada a outras competências importantes, como o pensamento crítico, a colaboração e a comunicação eficaz, que são altamente desejáveis em diversas áreas profissionais (ANDRADE, 2020).

Para outros autores (2019), no contexto escolar, a promoção da criatividade pode ser alcançada através de diversas estratégias e práticas pedagógicas. As atividades artísticas, como pintura, música, teatro e dança, são poderosas ferramentas para estimular a criatividade, pois oferecem oportunidades para a expressão pessoal e o pensamento original. Além disso, a integração das artes no currículo escolar ajuda a criar um ambiente de aprendizagem que valoriza a experimentação e a diversidade de ideias (COSTA et al. 2019).

Assim, conforme esses estudos, outro aspecto importante é a criação de um ambiente escolar que apoie e incentive a criatividade. Isso inclui fornecer recursos adequados, como materiais artísticos e tecnologia, e promover uma cultura escolar que valorize a inovação e a originalidade. Professores capacitados para fomentar a criatividade são fundamentais, e a formação continuada dos educadores deve incluir estratégias para desenvolver o potencial criativo dos alunos (COSTA et al. 2019).

O Papel das Artes Visuais no Desenvolvimento Criativo

Segundo estudos feitos, dentre eles, o de Nobre (2010), artes visuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criatividade dos alunos, oferecendo um meio poderoso para a expressão pessoal e o pensamento inovador. Atividades artísticas como pintura, desenho, escultura e design gráfico permitem que os estudantes explorem sua imaginação, experimentem com diferentes técnicas e materiais, e desenvolvam habilidades críticas essenciais para a resolução de problemas de maneira criativa (NOBRE, 2010).

No contexto educacional, as artes visuais proporcionam um espaço onde os alunos podem experimentar livremente, sem medo de cometer erros. Este ambiente de experimentação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que os estudantes explorem novas ideias e abordagens, aprendam com seus erros e aprimorem suas habilidades ao longo do tempo. Através do processo artístico, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma divergente, ou seja, gerar múltiplas soluções possíveis para um problema, o que é uma competência crucial para a inovação (NOBRE, 2010).

Além disso, outros estudos mostram que, as artes visuais incentivam a observação cuidadosa e a apreciação dos detalhes, habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento. Ao desenhar ou pintar, por exemplo, os alunos precisam prestar atenção aos elementos visuais ao seu redor, como formas, cores, texturas e proporções. Essa atenção aos detalhes aprimora a capacidade de percepção e análise, que são habilidades valiosas não apenas nas artes, mas também nas ciências, na matemática e em outras disciplinas acadêmicas (READ, 2001).

Segundo esses estudos, as atividades artísticas também promovem a auto expressão e a exploração da identidade pessoal. Ao criar obras de arte, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências, sentimentos e perspectivas, o que pode levar a um maior autoconhecimento e autoestima. A expressão artística permite que os estudantes comuniquem ideias e emoções de maneiras que muitas vezes não são possíveis através da linguagem verbal, proporcionando um meio alternativo de comunicação e conexão com os outros (READ, 2001).

Para os estudiosos, exemplos de atividades artísticas que promovem a criatividade incluem projetos de arte colaborativa, onde os alunos trabalham juntos para criar murais, instalações ou exposições. Esses projetos incentivam a cooperação, a troca de ideias e a valorização das contribuições individuais dentro de um esforço coletivo. Além disso, atividades como a criação de portfólios de arte, onde os alunos podem documentar e refletir sobre seu progresso ao longo do tempo, ajudam a desenvolver habilidades metacognitivas e a capacidade de autoavaliação (READ, 2001).

Música e Criatividade

Pesquisas mostram que a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, influenciando positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Através da prática musical, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes sons, ritmos e melodias, o que estimula a imaginação e o pensamento inovador. Além disso, a música proporciona um meio poderoso de expressão pessoal, permitindo que os alunos comuniquem suas emoções e ideias de maneira única (DUARTE, 2011).

Nesse contexto educacional, a música é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da criatividade. Através de atividades musicais, os alunos são incentivados a experimentar e improvisar, explorando novas possibilidades sonoras e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas. Por exemplo, composições musicais e improvisações permitem que os estudantes criem suas próprias peças musicais, combinando diferentes elementos de maneira inovadora. Esse processo de criação musical promove o pensamento divergente, uma habilidade essencial para a geração de novas ideias (DUARTE, 2011).

Além disso, a música tem o poder de desenvolver competências emocionais e sociais. A participação em grupos musicais, como corais e bandas, promove a colaboração e o trabalho em equipe, ensinando os alunos a ouvir e respeitar as contribuições dos outros. Através da prática musical coletiva, os estudantes aprendem a coordenar suas ações com as de seus colegas, desenvolvendo habilidades de comunicação e cooperação. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, pois envolvem a capacidade de trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns (DUARTE, 2011).

Outras pesquisas também apontam que atividades musicais específicas podem ser utilizadas para incentivar a expressão criativa. Por exemplo, exercícios de composição permitem que os alunos criem suas próprias músicas, utilizando diferentes instrumentos e explorando diversos estilos musicais. A improvisação, por sua vez, desafia os estudantes a pensar rapidamente e a criar novas melodias e ritmos em tempo real, o que estimula o pensamento criativo e a flexibilidade cognitiva. (IAVELBERG, 2017).

A tecnologia também desempenha um papel importante na educação musical contemporânea. Ferramentas digitais, como softwares de composição e aplicativos de produção musical, oferecem novas oportunidades para a criação e exploração musical. Esses recursos permitem que os alunos experimentem com diferentes sons e efeitos, componham suas próprias músicas e colaborem com colegas, independentemente de sua localização geográfica. A tecnologia, portanto, expande as possibilidades criativas e torna a prática musical mais acessível e inclusiva (IAVELBERG, 2017).

Teatro e Expressão Criativa

Para outros autores, o teatro é uma das formas de arte mais ricas e multifacetadas, proporcionando um meio poderoso para o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal. A prática teatral envolve uma combinação de habilidades, como atuação, escrita, direção e produção, que juntas estimulam o pensamento inovador e a capacidade de resolução de problemas. No contexto educacional, o teatro oferece aos alunos oportunidades únicas para explorar suas emoções, desenvolver empatia e aprimorar habilidades sociais e comunicativas (CARVALHO et al., 2020).

Para os autores, participar de atividades teatrais permite que os alunos se envolvam em um processo criativo que requer imaginação e flexibilidade cognitiva. Ao interpretar personagens e situações, os estudantes são desafiados a pensar de maneira divergente, explorando diferentes perspectivas e soluções para os problemas apresentados nas peças. Essa abordagem não apenas desenvolve a criatividade, mas também promove o pensamento crítico e a capacidade de analisar e compreender comportamentos humanos complexos (CARVALHO et al., 2020).

Além disso, o teatro é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia. Ao vivenciar as experiências de diferentes personagens, os alunos aprendem a entender e a apreciar as emoções e os pontos de vista dos outros. Essa habilidade de se colocar no lugar do outro é fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que são essenciais para a colaboração e a convivência harmoniosa na sociedade (CARVALHO et al., 2020).

O teatro também oferece um espaço seguro para a experimentação e a expressão pessoal. Os alunos podem explorar diferentes aspectos de sua identidade e experimentar novas formas de se comunicar e interagir. Ao criar e apresentar peças teatrais, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas ideias e emoções de maneira criativa, fortalecendo sua autoestima e confiança. Essa capacidade de expressão é particularmente importante para alunos que podem ter dificuldades em se comunicar verbalmente em outros contextos (CARVALHO et al., 2020).

E, segundo esses autores, exercícios teatrais específicos podem ser utilizados para estimular a criatividade e a inovação. Por exemplo, jogos de improvisação desafiam os alunos a pensar rapidamente e a criar respostas espontâneas para situações inesperadas. Esse tipo de atividade desenvolve a capacidade de adaptação e a flexibilidade cognitiva, habilidades cruciais para a resolução de problemas e a inovação. Além disso, a escrita de roteiros e a criação de histórias permitem que os alunos explorem sua imaginação e desenvolvam habilidades narrativas (CARVALHO et al., 2020).

De acordo com Costa et al. (2019), a tecnologia também pode ser integrada ao ensino de teatro para ampliar as possibilidades criativas. Ferramentas digitais, como softwares de edição de vídeo e plataformas de compartilhamento de conteúdo, permitem que os alunos experimentem com diferentes formas de produção teatral e colaborem com colegas de outras localidades. Isso não só expande o alcance das atividades teatrais, mas também enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais dinâmica e interativa (COSTA et al., 2019).

Em resumo, o teatro é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal dos alunos. Através da prática teatral, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas emoções, desenvolver empatia e aprimorar habilidades comunicativas e sociais. A integração do teatro no currículo escolar não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do futuro com criatividade e inovação (COSTA et al., 2019).

O Dança e Movimento Criativo

Retornando a Nobre et al. (2019), a dança é uma forma de arte que combina movimento, expressão e criatividade, proporcionando uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos. Através da dança, os estudantes têm a oportunidade de explorar seu corpo e suas emoções, desenvolver habilidades motoras e aprimorar sua capacidade de comunicação não verbal. No contexto educacional, a dança pode desempenhar um papel fundamental na promoção da criatividade, oferecendo um meio dinâmico e envolvente para a expressão pessoal e o pensamento inovador (NOBRE et al., 2019).

A prática da dança incentiva a experimentação e a improvisação, elementos essenciais para o desenvolvimento da criatividade. Ao explorar diferentes movimentos e estilos de dança, os alunos são desafiados a pensar de maneira divergente, criando novas combinações e sequências de movimento. Esse processo de experimentação permite que os estudantes desenvolvam a flexibilidade cognitiva e a capacidade de resolver problemas de forma criativa, habilidades que são transferíveis para outras áreas do conhecimento e da vida (NOBRE et al., 2019).

Além disso, a dança promove o autoconhecimento e a autoestima, à medida que os alunos aprendem a se expressar e a se comunicar através do movimento. A prática regular da dança ajuda os estudantes a desenvolver uma maior consciência corporal, melhorando sua postura, coordenação e equilíbrio. Essa consciência corporal, por sua vez, contribui para a confiança e a autoimagem positiva, aspectos fundamentais para o bem-estar emocional e social dos alunos (NOBRE et al., 2019).

A dança também oferece oportunidades para a colaboração e a interação social. Atividades de dança em grupo, como coreografias e performances, incentivam os alunos a trabalhar juntos, a compartilhar ideias e a respeitar as contribuições dos outros. Esse ambiente colaborativo favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe. Ao mesmo tempo, os alunos aprendem a apreciar a diversidade e a riqueza cultural de diferentes estilos de dança, promovendo uma maior compreensão e respeito pelas diferenças (NOBRE et al., 2019).

Para os autores (2019),exemplos de projetos de dança que promovem a criatividade incluem oficinas de improvisação, onde os alunos são incentivados a criar movimentos espontaneamente em resposta a diferentes estímulos, como música, imagens ou palavras. Esses exercícios ajudam os estudantes a desenvolver a capacidade de pensar rapidamente e de adaptar seus movimentos a diferentes contextos. Além disso, a criação de coreografias permite que os alunos explorem sua imaginação e habilidades de planejamento, enquanto trabalham juntos para criar uma performance coesa e expressiva (NOBRE et al., 2019).

E, junto à integração da tecnologia na educação em dança pode ampliar ainda mais as possibilidades criativas. Ferramentas digitais, como aplicativos de edição de vídeo e plataformas de compartilhamento de conteúdo, permitem que os alunos registrem e analisem seus movimentos, recebam feedback e colaborem com colegas de outras localidades. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também torna a prática da dança mais acessível e inclusiva (NOBRE et al., 2019).

Integração das Artes no Currículo Escolar

Para Sousa (2003), a integração das artes no currículo escolar é uma estratégia fundamental para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e promover o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, a empatia e o pensamento crítico. Incorporar disciplinas artísticas como artes visuais, música, teatro e dança no currículo escolar não apenas valoriza a diversidade de formas de expressão, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais holístico e inclusivo (SOUSA, 2003).

Uma das principais vantagens da integração das artes no currículo é a promoção do aprendizado interdisciplinar. As artes podem ser utilizadas para explorar conceitos de outras disciplinas de maneira inovadora e envolvente. Por exemplo, uma aula de história da arte pode incluir a análise de obras de diferentes períodos históricos, ajudando os alunos a contextualizar eventos e tendências culturais. Da mesma forma, projetos de artes visuais podem ser usados para reforçar conceitos de matemática, como geometria e proporções, através da criação de obras que envolvem cálculos precisos (SOUSA, 2003).

Além disso, as atividades artísticas incentivam a participação ativa e o engajamento dos alunos. Através da criação de projetos artísticos, os estudantes têm a oportunidade de explorar suas próprias ideias e desenvolver habilidades de resolução de problemas. A experimentação e a colaboração são incentivadas, promovendo um ambiente de aprendizagem onde a inovação e a originalidade são valorizadas. Esse tipo de abordagem não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe (SOUSA, 2003).

Esses estudos mostram que, estratégias para integrar as artes no currículo escolar incluem a criação de projetos interdisciplinares que combinem diferentes formas de expressão artística com outras disciplinas acadêmicas. Por exemplo, um projeto de teatro pode ser desenvolvido em conjunto com aulas de literatura, onde os alunos adaptam e encenam peças baseadas em livros que estão estudando. Esse tipo de atividade não só reforça a compreensão do material literário, mas também desenvolve habilidades de atuação, direção e produção teatral (SOUSA, 2003).

Além disso, é importante que as escolas ofereçam oportunidades para a formação continuada dos professores, capacitando-os para integrar as artes em suas práticas pedagógicas de maneira eficaz. Oficinas, cursos de atualização e programas de desenvolvimento profissional podem fornecer aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para utilizar as artes como uma ferramenta de ensino poderosa. A formação continuada também permite que os professores se mantenham atualizados sobre novas tendências e inovações na educação artística, garantindo que suas práticas permaneçam relevantes e eficazes (SOUSA, 2003).

A integração das artes no currículo escolar também requer um compromisso das instituições de ensino em proporcionar os recursos e o apoio necessários. Isso inclui a disponibilização de materiais artísticos, espaços adequados para a prática das artes e acesso a tecnologias que podem enriquecer a experiência de aprendizado. Além disso, o apoio administrativo e a colaboração entre professores de diferentes disciplinas são fundamentais para a implementação bem-sucedida de projetos interdisciplinares (SOUSA, 2003).

A Valorização das Artes na Formação dos Professores

A valorização das artes na formação dos professores é essencial para assegurar que os educadores estejam preparados para integrar práticas artísticas em suas metodologias de ensino de maneira eficaz e inovadora. A formação docente que inclui componentes artísticos não apenas enriquece a experiência educacional dos professores, mas também os capacita a utilizar as artes como ferramentas poderosas para promover o desenvolvimento holístico dos alunos (IAVELBERG, 2017)

Uma das principais razões para valorizar as artes na formação dos professores é o impacto positivo que essas práticas têm no desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade pedagógica. Professores que possuem uma formação sólida em artes são mais propensos a experimentar novas abordagens e a adaptar suas práticas para atender às necessidades diversas dos alunos. A familiaridade com diferentes formas de expressão artística, como artes visuais, música, teatro e dança, permite que os educadores incorporem atividades criativas em suas aulas, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente (IAVELBERG, 2017)

Além disso, para esses estudos, a formação em artes proporciona aos professores uma compreensão mais profunda da importância da expressão pessoal e da diversidade de perspectivas. Isso é especialmente relevante em um ambiente educacional inclusivo, onde é essencial reconhecer e valorizar as experiências e os pontos de vista únicos de cada aluno. Professores com formação em artes estão melhor preparados para criar ambientes de aprendizagem que incentivem a participação ativa, a colaboração e a exploração criativa (IAVELBERG, 2017).

Programas de formação continuada que incluem componentes artísticos são fundamentais para garantir que os professores estejam atualizados com as últimas tendências e inovações na educação artística. Oficinas, cursos de atualização e programas de desenvolvimento profissional podem fornecer aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para integrar as artes em suas práticas pedagógicas de maneira eficaz. Esses programas também oferecem oportunidades para que os professores compartilhem suas experiências e aprendam com os colegas, promovendo uma cultura de colaboração e inovação (IAVELBERG, 2017).

Além disso, a valorização das artes na formação dos professores contribui para o bem-estar emocional e profissional dos educadores. A prática artística pode ser uma forma de auto expressão e alívio do estresse, proporcionando aos professores um meio de explorar e processar suas próprias emoções. Esse aspecto é particularmente importante em uma profissão que muitas vezes envolve altos níveis de pressão e responsabilidade (IAVELBERG, 2017)

Assim, para promover a valorização das artes na formação dos professores, é essencial que as políticas educacionais e as instituições de ensino apoiem essa abordagem. Isso inclui a inclusão de disciplinas artísticas nos currículos dos cursos de formação de professores, bem como a oferta de programas de formação continuada que enfatizem a importância das artes. Além disso, é importante que as escolas e os sistemas educacionais reconheçam e valorizem os benefícios das artes, proporcionando recursos e suporte para a integração dessas práticas no ensino diário (IAVELBERG, 2017)

Perspectivas Futuras para a Educação Artística

De acordo com estudos, à medida que avançamos para o futuro, a educação artística está destinada a evoluir e se transformar, aproveitando as novas tecnologias e abordagens pedagógicas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. As perspectivas futuras para a educação artística são promissoras, com inovações que prometem tornar o ensino das artes mais acessível, inclusivo e dinâmico (ANDRADE, 2020).

Uma das tendências emergentes mais significativas é a integração da tecnologia no ensino das artes. Ferramentas digitais, como softwares de design gráfico, aplicativos de música e plataformas de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV), estão revolucionando a maneira como os alunos interagem com as artes. Essas tecnologias permitem que os estudantes experimentem e criem de maneiras totalmente novas, explorando possibilidades que antes eram inimagináveis. Por exemplo, a RA pode ser usada para sobrepor informações digitais sobre obras de arte reais, proporcionando uma compreensão mais profunda e interativa dos conceitos artísticos. A RV pode transportar os alunos para museus virtuais ou performances teatrais imersivas, expandindo os limites físicos da sala de aula (ANDRADE, 2020).

Outra perspectiva futura, presentes nas pesquisas, é a personalização do ensino das artes. As tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) e aprendizado de máquina (AM) têm o potencial de adaptar as experiências de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos. Plataformas de aprendizagem adaptativa podem analisar o progresso dos estudantes e fornecer atividades personalizadas, garantindo que cada aluno receba o nível adequado de desafio e suporte. Essa abordagem não só aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove um desenvolvimento mais eficaz de suas habilidades artísticas (ANDRADE, 2020)

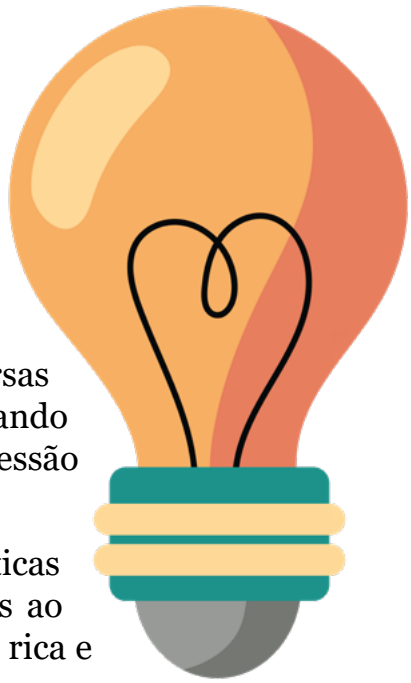
A interdisciplinaridade também desempenha um papel crucial no futuro da educação artística. A combinação das artes com outras disciplinas, como ciências, matemática e literatura, pode criar experiências de aprendizagem mais ricas e integradas. Projetos interdisciplinares permitem que os alunos apliquem conceitos de diferentes áreas de conhecimento em contextos artísticos, desenvolvendo uma compreensão mais holística e profunda. Por exemplo, um projeto que combina teatro e história pode ajudar os alunos a explorar eventos históricos através de dramatizações, tornando o aprendizado mais envolvente e memorável (ANDRADE, 2020).

Além disso, a educação artística do futuro será cada vez mais inclusiva e equitativa. As políticas públicas e as iniciativas educacionais estarão focadas em garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação artística de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica. Programas específicos para atender às necessidades de alunos com deficiência também serão uma prioridade, utilizando tecnologias assistivas para garantir a plena participação de todos os estudantes nas atividades artísticas (ANDRADE, 2020).

Para o autor, a valorização da diversidade cultural será outra tendência importante. A educação artística do futuro celebrará e incorporará as diferentes tradições e práticas artísticas de diversas culturas, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor. Isso não só ajudará os alunos a desenvolver uma apreciação pela diversidade cultural, mas também os preparará para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado (ANDRADE, 2020)

Finalmente, a formação continuada dos professores será fundamental para o sucesso dessas inovações na educação artística. Programas de desenvolvimento profissional que incluam componentes artísticos e tecnológicos garantirão que os educadores estejam bem-preparados para integrar essas novas ferramentas e abordagens em suas práticas pedagógicas. A colaboração entre professores, artistas e especialistas em tecnologia também será essencial para criar um ambiente de aprendizado vibrante e inovador (ANDRADE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Segundo pesquisas analisadas, neste trabalho, a arte, em suas diversas formas, desempenha um papel fundamental na educação, proporcionando um meio poderoso para o desenvolvimento da criatividade, da expressão pessoal e do pensamento crítico.

Desse modo, este artigo explora como diferentes manifestações artísticas – como artes visuais, música, teatro e dança – podem ser integradas ao currículo escolar para promover uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

Os estudos bibliográficos mostram também que as atividades artísticas oferecem aos alunos a oportunidade de experimentar, inovar e desenvolver habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. Através da pintura, do desenho, da música, do teatro e da dança, os estudantes não apenas exploram sua imaginação e criatividade, mas também desenvolvem competências socioemocionais, como empatia, comunicação e colaboração. A prática artística permite que os alunos se expressem de maneiras únicas, fortalecendo sua autoestima e autoconfiança.

Com o levantamento bibliográfico, Além disso, a integração das artes no currículo escolar promove a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento e apliquem conceitos de maneira prática e inovadora. A educação artística também desempenha um papel importante na inclusão e na valorização da diversidade cultural, proporcionando um ambiente de aprendizado que celebra e incorpora diferentes tradições e perspectivas.

Dessa forma, pode-se perceber que o futuro da educação artística é promissor, com inovações tecnológicas que têm o potencial de transformar a maneira como ensinamos e aprendemos artes. Ferramentas digitais, como realidade aumentada e virtual, inteligência artificial e plataformas de aprendizagem adaptativa, oferecem novas oportunidades para a criação e exploração artística, tornando o ensino das artes mais acessível e inclusivo.

E, para garantir o sucesso dessas inovações, as pesquisas revelam que é essencial que as políticas públicas apoiem a educação artística através de investimentos adequados, formação continuada dos professores e promoção da inclusão e da equidade no acesso às artes. A valorização das artes na formação dos professores é crucial para capacitar os educadores a integrar práticas artísticas em suas metodologias de ensino de maneira eficaz e inovadora.

Em suma, pode-se considerar que a arte é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a criatividade, a empatia e o pensamento crítico. Através da integração das artes no currículo escolar e do apoio contínuo às práticas artísticas, podemos garantir uma educação mais rica, inclusiva e relevante para todos os alunos, preparando-os para os desafios e as oportunidades do futuro.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, Euzânia. **A Arte Tecendo Fios para uma Educação Sensível.** Campinas: Editora Alínea, 2020.

CARVALHO, Carla; SOUZA, Marco Aurélio Cruz da. **Arte e Estética na Educação:** Pesquisa e Processos. Curitiba: Editora Appris, 2020.

COSTA, Daniel Santos; BASSANI, Tiago Samuel. **Arte na Educação Básica – Experiências, Processos, Práticas Contemporâneas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

DUARTE, Maria de Souza. **A Educação pela Arte: O Caso Brasília**. Brasília: Thesaurus, 1983.

_____. **A Educação pela Arte: O Caso Garagem**. Brasília: UnB, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: Fluxos na Sala de Aula.** Porto Alegre: Penso, 2017.

MIRANDA, Orlando. **A Educação pela Arte.** Rio de Janeiro: Funarte, 2011.

NOBRE, Fernanda; SILVA NETO, José Pedro. **Olhar, Ouvir, Tocar: Experiência da Educação pela Arte.** São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2010.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação –** Terceiro Volume. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.



O BRINCAR LIVRE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

DANIELA GOMES DA SILVA

Graduada em História (UNIBAN- 2007), Pedagogia (UNINOVE-2012) e Geografia (FIAR - Faculdades Integradas de Ariquemes-2016), Lato Sensu em Gestão Ambiental - 2010 (CLARETIANO-2010). Bacharelado em Direito (UNIP-2002). Professora de Educação Infantil (PEI). No CEU - CEI Casa Blanca.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Durante a pesquisa pretende-se mostrar possibilidades e experiências com crianças e bebês na primeira infância envolvendo o brincar livre e sua importância para as crianças e bebês. Traz autores que demonstram como este brincar é importante para esta faixa etária , ampliando o conhecimento através do brincar. Este artigo oferece uma visão ampla sobre como brincar é essencial no desenvolvimento da criança, abordando diferentes aspectos do desenvolvimento e o papel crucial que os educadores têm nesse processo. O brincar livre na primeira infância é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo um espaço para a exploração espontânea, a criatividade e a socialização. Para bebês e crianças pequenas, essa forma de brincar é ainda mais significativa, pois promove a descoberta do corpo, do ambiente e das relações sociais de maneira natural e sem pressão externa. O brincar livre, nesse contexto, não está limitado a brinquedos ou atividades estruturadas, mas envolve uma interação livre. Com bebês, por exemplo, o brincar livre pode envolver atividades que estimulam o desenvolvimento motor, como engatinhar, pegar objetos, ou rolar, permitindo que eles experimentem e explorem suas capacidades motoras. Essas experiências, embora simples, são fundamentais para o fortalecimento muscular e a cooperação motora. O brincar livre também é uma oportunidade para o desenvolvimento sensorial, com a exploração de diferentes texturas, sons e cores, que contribuem para o amadurecimento dos sentidos do bebê. Para crianças um pouco mais velhas, o brincar livre pode incluir atividades mais complexas, como a construção com blocos, o jogo simbólico, ou a interação com outros, o que favorece a criatividade, a resolução de problemas e a aprendizagem social.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período fundamental para o desenvolvimento humano, onde as bases cognitivas, emocionais, sociais e físicas podem se estruturar e se consolidar. Durante essa fase, as crianças passam por transformações significativas, e suas interações com o ambiente e com os outros desempenham um papel crucial na formação de suas habilidades e capacidades.

Entre as práticas que mais favorecem o desenvolvimento saudável nesse estágio, o brincar livre se destaca como uma das mais importantes. O brincar livre, que é uma atividade espontânea e não estruturada realizada pelas crianças sem imposições ou regras, é um direito fundamental e uma necessidade vital para o crescimento pleno dos bebês e crianças.

O brincar livre não se limita a uma simples experiência ou a uma forma de lazer; ele é, na verdade, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança e bebê.

Quando as crianças e bebês brincam livremente, elas têm a oportunidade de explorar e investigar o mundo ao seu redor de maneira ativa, utilizando a criatividade, a imaginação e a autonomia. Nesse contexto, o brincar livre contribui significativamente para aprendizagem.



A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Com base nos estudos de Piaget (1960), a primeira infância, que compreende o período entre o nascimento e os três anos de idade, é uma fase decisiva para o desenvolvimento humano. O período crucial para o desenvolvimento humano. Durante esses primeiros anos, o cérebro da criança passa por um intenso processo de amadurecimento e desenvolvimento, formando as bases para todas as suas futuras aprendizagens. O desenvolvimento cognitivo, que diz respeito às funções mentais envolvidas no conhecimento, percepção, memória, linguagem, resolução de problemas e tomada de decisões.

O desenvolvimento cognitivo de bebês e crianças entre 0 a 3 anos é um processo fundamental que envolve uma série de transformações nas funções mentais responsáveis pelo conhecimento, percepção, memória, linguagem, resolução de problemas e tomada de decisões (PIAGET, 1960).

Essa fase é crucial para a formação das bases que permitirão que a criança interaja de forma cada vez mais ativa. Como foi dito, o cérebro infantil é altamente plástico, ou seja, possui uma grande capacidade de adaptação e aprendizagem. Nesse sentido, as experiências vividas pelas crianças nesta fase têm um papel determinante na formação de suas habilidades cognitivas e, consequentemente, no seu desenvolvimento (PIAGET, 1960).

O desenvolvimento cognitivo refere-se ao processo pelo qual as crianças adquiriram, organizam e aplicam conhecimentos ao longo de suas vidas. Ele envolve uma série de habilidades mentais que são fundamentais para a compreensão do mundo e para a adaptação a diferentes situações. Essas habilidades incluem a percepção, a memória, a linguagem, a resolução de problemas e a tomada de decisões, que são aspectos centrais do funcionamento cognitivo humano. Neste artigo, vamos explorar como essas funções mentais se desenvolvem, como elas se inter-relacionam e a sua importância no cotidiano humano (PIAGET, 1960).

CONHECIMENTOS E SUAS BASES COGNITIVAS

De acordo com outros pesquisadores, o conhecimento é o resultado da experiência e da aprendizagem, sendo uma construção mental baseada nas interações com o ambiente. Para adquirir e aplicar conhecimento, o indivíduo utiliza várias funções cognitivas, como a percepção, memória e linguagem. O desenvolvimento do conhecimento começa desde a infância, quando a criança começa a explorar o mundo ao seu redor, organizando informações e estabelecendo relações entre elas. No entanto, o conhecimento também está em constante evolução ao longo da vida, com influências culturais, educacionais e contextuais (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A) Percepção: A Porta de Entrada para o Conhecimento

A percepção é o processo pelo qual os indivíduos organizam e interpretam as informações sensoriais que recebem do ambiente. Ela envolve não apenas os sentidos, como visão, audição e tato, mas também processos cognitivos superiores que influenciam a interpretação dos estímulos. O desenvolvimento da percepção ocorre ao longo da infância, começando com a percepção de estímulos simples, como cores e sons, e evoluindo para a capacidade de entender estímulos mais complexos, como a linguagem e os padrões sociais. A percepção também está intimamente ligada ao aprendizado, pois as pessoas interpretam e reinterpretam os mundos à medida que novas informações se tornam disponíveis (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

B) Memória: Armazenamento e Recuperação de Informações

A memória é uma função cognitiva essencial para o desenvolvimento e para a preservação do conhecimento. Ela envolve o processo de codificação, armazenamento e recuperação de informações. O desenvolvimento da memória ocorre ao longo da infância, passando pela aquisição de memórias sensoriais, episódicas (relacionadas a eventos) e semânticas (relacionadas a conhecimentos gerais). A memória de trabalho, que permite que as informações sejam manipuladas temporariamente durante a resolução de tarefas, é uma das primeiras formas de memória a se desenvolver, enquanto

a memória de longo prazo se aprimora com a experiência e a prática. A memória também é fundamental para o processo de aprendizagem, pois permite que as pessoas construam novas representações do mundo e acessem essas informações quando necessário (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

C) Linguagem: A Chave para a Comunicação e a Expansão do Conhecimento

A linguagem é uma função cognitiva que desempenha um papel crucial no desenvolvimento do conhecimento e na comunicação entre as pessoas. A capacidade de aprender e usar a linguagem começa muito cedo, quando as crianças começam a entender e produzir palavras e frases. À medida que crescem, as crianças desenvolvem habilidades mais complexas de linguagem, como a capacidade de usar a gramática corretamente, compreender metáforas e expressar pensamentos abstratos. A linguagem não apenas facilita a comunicação, mas também é uma ferramenta fundamental para o raciocínio e a resolução de problemas. A capacidade de organizar pensamentos em palavras e frases permite que os indivíduos compartilhem conhecimentos, aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades cognitivas mais avançadas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

D) Resolução de Problemas: Desafio e Adaptação Cognitiva

A resolução de problemas envolve a aplicação de várias funções cognitivas para superar desafios e alcançar objetivos. Desde as tarefas mais simples até as mais complexas, a resolução de problemas envolve identificar o problema, gerar possíveis soluções, avaliar essas soluções e aplicar a mais adequada. Esse processo está intimamente ligado ao pensamento crítico e à criatividade. O desenvolvimento da habilidade de resolver problemas depende da maturação das funções executivas, que incluem planejamento, organização e regulação emocional. Essas habilidades se desenvolvem ao longo da infância e adolescência, sendo fundamentais para a adaptação a novas situações e para a tomada de decisões eficazes em contextos diversos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

E) Tomada de Decisões: Escolhas e Racionalidade

A tomada de decisões é uma função cognitiva que envolve avaliar diferentes alternativas e escolher a mais adequada com base em informações disponíveis. O desenvolvimento dessa habilidade começa com decisões simples na infância e evolui para escolhas mais complexas na vida adulta. A capacidade de tomar decisões envolve processos como julgamento, análise de riscos, avaliação de consequências e controle emocional. O desenvolvimento das funções executivas é crucial nesse processo, pois permite que os indivíduos façam escolhas racionais e considerem os impactos de suas decisões no futuro. A tomada de decisões também está relacionada à inteligência emocional, uma vez que as emoções podem influenciar o julgamento e as escolhas feitas pelas pessoas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

F) Interconexão das Funções Cognitivas

É importante destacar que essas funções cognitivas não operam isoladamente, mas estão interconectadas e se influenciam mutuamente. Por exemplo, a percepção de um problema pode ser influenciada pela memória de experiências passadas, e a linguagem pode ser usada para organizar o pensamento durante a resolução de problemas. O desenvolvimento cognitivo envolve o aprimoramento dessas funções e sua integração, permitindo que o indivíduo se torne mais eficiente na adaptação ao ambiente e na interação com outras pessoas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e contínuo, no qual diferentes funções mentais, como percepção, memória, linguagem, resolução de problemas e tomada de decisões, desempenham papéis essenciais na formação do conhecimento e na adaptação ao mundo. A interconexão dessas funções e o seu aprimoramento ao longo da vida são fundamentais para a construção de uma mente capaz de enfrentar desafios e compreender a complexidade da realidade. Entender como essas funções se desenvolvem pode ajudar a melhorar as estratégias educacionais e promover o bem-estar psicológico e cognitivo em diferentes fases da vida. O brincar é um grande facilitador para que todas essas habilidades se desenvolvam (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Viu-se que na primeira infância tem fases e aspectos principais, nessa etapa o brincar não se limita a uma simples atividade recreativa, mas é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do bebê. Na perspectiva de uma pedagogia participativa os sujeitos e suas atitudes necessitam ser compreendidas nos contextos, relacionadas aos espaços e tempos de vida. O brincar, conforme definido por Goldschmied e Jackson (2006), se constitui enquanto um suporte para que ela possa se localizar nesse novo ambiente e experimentar uma sensação de bem-estar, lidar com simplicidade diante daquilo que é específico e acolher essa demanda, mostra-se efetivo, pois afinal, em algum momento, a criança/bebê deixa de brincar .

Tardos e Szanto (2004) consideram como sendo a observação a quando o educador tem um estudo minucioso com vasta produção de dados, quando está presente no brincar.

Através do brincar, a criança aprende sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, é essencial compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

Chama a atenção como alguns educadores observam e positivam a agência da criança, suasiniciativas,seusmovimentos de corpo, seus olhares, isto é, sua capacidade comunicativa nas linguagens com as quais têm propriedade e seus inúmeros modos de resolver as situações. Elas conversam e procuram a partir de seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil, especialmente das funções dos objetos de apego ou transicionais, fazer uma releitura do acontecido e com isso ressignificar o que acontece com as crianças e criam possibilidades interpretativas e de ação propositiva relacionada a relação aos objetos especiais (WINNICOTT, 1990).

O brincar é uma das principais experiências pelas quais as crianças exploram e compreendem o mundo. Durante as brincadeiras, elas experimentam novas situações, resolvem problemas e desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como a percepção, a memória e a criatividade. As atividades lúdicas, como jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras de faz de conta, estimulam a imaginação, a linguagem e o raciocínio lógico (WINNICOTT, 1990).

O brincar é também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimentodashabilidades sociais e emocionais da criança. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com suas próprias emoções, a compreender as emoções dos outros e a desenvolver empatia. Brincadeiras em grupo, como jogos de tabuleiro, pega-pega ou até mesmo brincadeiras de faz de conta, permitem que as crianças pratiquem a cooperação e construam relações saudáveis (WINNICOTT, 1990).

Os educadores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente que favoreça o brincar. Para que o brincar tenha um impacto positivo no desenvolvimento da criança, é necessário que os educadores ofereçam estímulos adequados e proporcionem espaços seguros para que as crianças possam brincar livremente. Além disso, podem atuar como mediadores das brincadeiras, enriquecendo as experiências e ajudando a criança a extrair mais aprendizado das crianças e bebês (WINNICOTT, 1990).

Nas pedagogias transmissíveis, a proposta pedagógica geralmente está firmemente estruturada a partir de pressupostos externos à realidade vivida, e espera-se que as crianças se adaptem, docilmente, às sugestões indicadas apesar de não ter uma proposta efetivamente delineada em seu planejamento agia frente à criança a partir do “direito adulto” de considerar o que é melhor para a criança e, naquele momento, isso significava ficar sentada à sombra.

Apesar da contínua resistência de algumas crianças, a educadora insiste sem escutar ou procurar compreender o que está ocorrendo na situação onde a criança brinca livremente. Se na educação infantil a prática transmissiva é marcada por um planejamento fechado, a concepção transmissiva pode se manifestar quando os profissionais não refletem sobre suas atuações ou tem dificuldade em escutar e imprimir um olhar sensível, dialogando com aquilo que as crianças mostram.

O contato com a natureza, o uso da área externa pelos bebês e crianças, como um ambiente propício para inúmeras investigações sobre o mundo e todos os elementos que o constituem, tem sido apontado como importante elemento em uma pedagogia de creche como os estudos desenvolvidos por (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A Pedagogia-em-Participação destaca, inclusive, que a permeabilidade com o exterior e a interação com a natureza devam ser consideradas como elementos intencionalmente planejados pelo educador, pois ao abrir-se para o exterior valoriza a curiosidade e a necessidade natural de exploração dos bebês (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

Os educadores, por exemplo, podem planejar atividades lúdicas que incentivam a criatividade, a resolução de problemas e a interação social. Já as famílias podem garantir que as crianças tenham acesso a brinquedos variados e oportunidades para brincar ao ar livre, além de se envolverem nas brincadeiras (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

- Proporcionando brinquedos e materiais variados, como blocos de construção, livros e brinquedos interativos.
- Participando das brincadeiras e criando um ambiente de apoio emocional, onde a criança se sinta segura para explorar e aprender.
- Incentivando o brincar ao ar livre e a interação com outras crianças, proporcionando um ambiente saudável e enriquecedor.

O brincar é, sem dúvida, uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Através do brincar, as crianças não só se divertem, mas também aprendem, crescem e se desenvolvem de maneira cognitiva, emocional, social e motora.

Por isso, é essencial que educadores, famílias e a sociedade como um todo reconheçam o valor do brincar e ofereçam oportunidades adequadas para que as crianças possam explorar, criar e aprender por meio dessa atividade. O brincar é, portanto, uma base sólida para a construção de um futuro mais saudável, criativo e empático para todos (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

O BRINCAR LIVRE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Como se viu no início deste artigo primeira infância, fase crucial para o desenvolvimento humano, engloba os primeiros anos de vida e é marcada por um período de intensas transformações cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Nesse período, o brincar exerce papel central, especialmente o brincar livre, que permite à criança explorar o mundo à sua volta de maneira espontânea e criativa. Este artigo se propõe a discutir a importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil, com base em autores que abordam esse tema, como Piaget, Vygotsky, Montessori, além de pesquisadores contemporâneos que reforçam o papel do brincar no processo de aprendizagem e crescimento das crianças e bebês (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

No brincar livre é a experiência em que a criança escolhe, sem imposições externas, o que fazer, com quem brincar ou bebê como se organizar. Esse tipo de brincadeira é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais, pois permite que a criança experimente diferentes papéis, explore novos ambientes e desenvolva suas próprias ideias e soluções para problemas. O brincar livre é oposto à brincadeira guiada ou estruturada, que é direcionada por regras e objetivos estabelecidos. Neste momento o educador é observador, entrou na brincadeira se a criança ou bebê convidá-lo (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

No contexto do brincar livre, o comportamento do educador é fundamental para criar um ambiente seguro, estimulante e propício ao desenvolvimento da criança. Embora o brincar livre se caracteriza pela autonomia da criança em suas escolhas e ações, o educador desempenha um papel crucial no suporte e na facilitação desse processo. O comportamento do educador no brincar livre deve ser caracterizado por atitudes e posturas essenciais.

Alguns comportamentos que o educador deve adotar como um observador atento no brincar livre, não interferir diretamente nas atividades das crianças e bebês, mas sim observar com atenção as escolhas, as interações e os comportamentos das crianças durante o brincar (GUNNARSSON, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

A observação permite que o educador compreenda as necessidades, os interesses e os desafios das crianças, além de identificar momentos em que ele pode oferecer apoio ou direcionamento, caso necessário. Ser facilitador e mediador, trazer materiais em quantidade e variedade suficiente nos ambientes que ocorrem interações mais potentes.

Promotor da autonomia, educador deve ser alguém que promova a autonomia da criança, respeitando seu direito de escolher o que brincar, com quem brincar e como se organizar. O brincar livre, como o próprio nome sugere, envolve a liberdade da criança em suas escolhas. O educador, portanto, não deve impor atividades ou regras excessivas, mas criar condições para que a criança desenvolva sua própria capacidade de decisão e resolução de problemas.

Montessori defende que uma criança deveria ser protagonista de seu próprio aprendizado. Para ela, o educador deveria criar um ambiente onde as crianças tenham liberdade para explorar, experimentar e aprender por meio de suas próprias experiências. Assim, a postura do educador é de apoiar a criança no desenvolvimento de suas próprias escolhas, ao invés de importar com atividades programadas (MONTESSORI, 1949/2020).

Embora o educador deva respeitar a autonomia das crianças e bebês durante o brincar livre, ele também serve como modelo de comportamento. A maneira como o educador interage com as crianças, como resolver conflitos, como lidar com desafios e como demonstrar empatia.

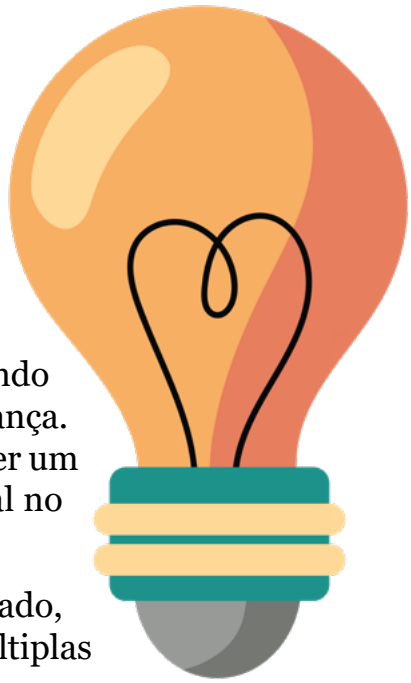
O educador deve ser um modelo de respeito, paciência e colaboração, e suas atitudes devem refletir valores como respeito mútuo, gentileza, empatia e cooperação. Isso é particularmente importante porque as crianças estão constantemente observando e imitando os adultos, e o educador deve estar consciente de que suas ações e palavras impactam diretamente o comportamento (MONTESSORI, 1949/2020).

Outro comportamento importante do educador no brincar livre é o de cultivar a criatividade e a imaginação das crianças. Ele pode oferecer materiais variados e não estruturados, como blocos de construção, papel, tintas, cordas e outros objetos que despertem a criatividade e permitam que a criança chore, imagine e experimente (MONTESSORI, 1949/2020).

O brincar livre na primeira infância é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e bebês. Contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, motoras e sociais, permitindo que uma criança e bebês se tornem indivíduos mais criativos e empáticos. Autores como Piaget, Vygotsky e Montessori abordam a importância do brincar, cada um de sua perspectiva teórica, mas todos concordam que o brincar livre são experiências que possibilitam interações e aprendizagens (MONTESSORI, 1949/2020).

Num mundo cada vez mais voltado para a educação estruturada e direcionada, é essencial que educadores da infância reconheçam a importância do brincar livre como um direito e uma necessidade para bem-estar físico e emocional. Ao invés de limitar a brincadeira das crianças às atividades estruturadas, devem-se garantir espaços e tempos adequados para que elas possam brincar livremente, explorando e aprendendo de forma autônoma e criativa. O brincar livre, portanto, não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio vital para o crescimento saudável da criança e dos bebês (MONTESSORI, 1949/2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O brincar livre é uma atividade essencial na primeira infância, sendo reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo deste artigo, foi possível perceber como essa prática, ao oferecer um ambiente de liberdade e espontaneidade, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.

O brincar livre não é apenas uma forma simples de brincar desordenado, mas uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das múltiplas facetas do ser humano, formando as bases de suas futuras habilidades.

O desenvolvimento cognitivo da criança na primeira infância é profundamente investigado pela experiência do brincar livre. Piaget, um dos maiores teóricos do desenvolvimento infantil, enfatizou que o brincar é uma forma natural através da qual a criança organiza e estrutura seus conhecimentos.

No brincar livre, a criança não se limita a seguir regras ou estruturas pré-estabelecidas, mas cria seus próprios entendimentos sobre o mundo ao seu redor, formulando hipóteses e testando-as. Ela é, assim, a protagonista do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e conhecimento.

REFERÊNCIAS



ARAÚJO, S. B. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

_____. COSTA, H. **Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança.** Cadernos de Educação de Infância, Lisboa, n. 91, 2010, p. 8-10.

BRUNER, J. **Atos de significado.** Lisboa. Edições 70, 1990. BRUNER, J. Cultura da educação, Lisboa: Edições 70, 2000.

CARDOSO, G. B. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância). Universidade do Minho, Braga, 2012.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais.** São Carlos, Universidade Federal de São Carlos (Centro de Educação e Ciências Humanas), 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. DEWEY, J. Democracia e educação. Lisboa: Plátano, 2007.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida cotidiana.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

FORMOSINHO, J. **A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). Modelos pedagógicos para a educação em creche. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

_____. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M.(Org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro .São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. MACHADO, J. **O anónimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com GARCIA,** Andréa Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas.** São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2007.o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente –** (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949/ 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

PIAGET, **Seis Estudos de Psicologia.** (Trad. M. A. M. D'Amorim e P. S. L. Silva). Rio de Janeiro: Forense, 1960.

PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** São Paulo: Artmed, 2007.

PIRES, C. **A voz da criança sobre a inovação pedagógica.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2013.



A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO

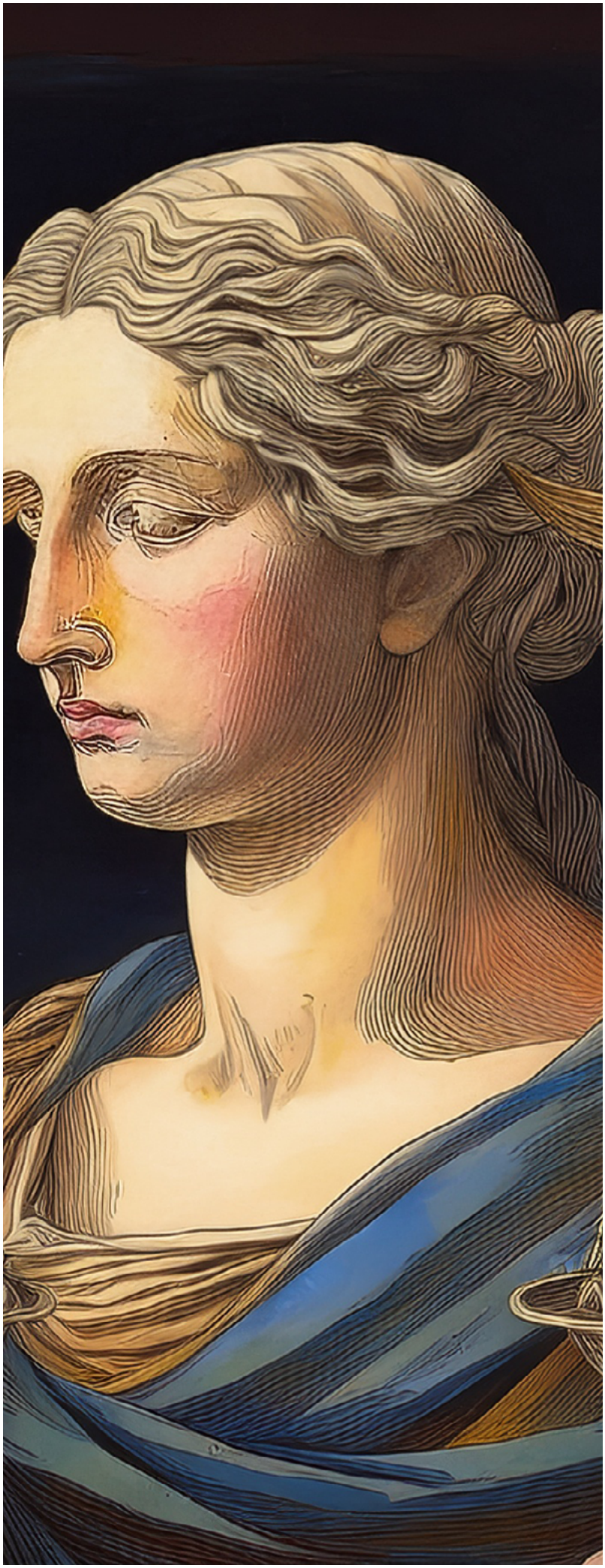
EDUARDO REZENDE ESTEVES

Mestrando em Direitos Humanos (UNIFIEO-SP). Especialista em Direito Penal e Processo Penal, FEAD, 2017. Graduado em Direito pela UNIARA (2013). Procurador do Município e Advogado. E-mail: eduredm@gmail.com

MARIA CRISTINA ZAINAGHI

Doutora em Direito pela PUC - SP e Mestre em Direito pela Universidade Mackenzie. Advogada. Professora no Programa de Mestrado da UNIFIEO. Membro da ACLASP - Academia de Ciências, Letras e Artes de São Paulo, onde ocupa a Cadeira nº 01 patrono por Esther de Figueiredo Ferraz. Associada do CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. E-mail: criszainaghi@uol.com.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo trata a Filosofia como fonte do conhecimento humano, discorrendo desde sua conceituação, observando as origens entre os gregos de época remota, breve análise sobre a junção filosófica e normativa na Filosofia do Direito e ainda sobre o dogmatismo jurídico. Buscou-se conhecimentos específicos e atualizados em plataformas digitais de comprovada autenticidade disponibilizadas para consulta, assim como obras de autoria certificada para ter maior fundamentação em discorrer sobre o tema. O objetivo do presente trabalho é realizar uma análise da filosofia e ressaltar sua importância para o desenvolvimento do conhecimento humano. A metodologia utilizada é de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Justiça; Filosofia; Direito; Dogmatismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância da filosofia para a construção do pensamento, analisando sua função no desenvolvimento do pensamento e conhecimento humano, verificando ainda a relevância para construção do conhecimento.

A filosofia, frequentemente vista como uma disciplina abstrata e distante da realidade cotidiana, desempenha um papel fundamental na formação e evolução do conhecimento humano. Desde os diálogos iniciais de Sócrates na Atenas antiga até as discussões contemporâneas sobre a natureza da consciência e da realidade, a filosofia tem sido uma força motriz essencial que molda nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Ao explorar questões sobre a existência, a moralidade, a lógica e a verdade, a filosofia não apenas desafia e refinar nossas concepções prévias, mas também estabelece as bases sobre as quais outras áreas do conhecimento são construídas.

Através da reflexão crítica e do questionamento sistemático, a filosofia nos incentiva a examinar as premissas preconcebidas aos nossos pensamentos e crenças. Esse processo de questionamento profundo leva ao desenvolvimento de novas ideias e teorias que, muitas vezes, transcendem os limites da filosofia e se traduzem em avanços significativos em ciências naturais, ciências sociais, e artes. Por exemplo, a ética filosófica influenciou a formulação de leis e políticas públicas, enquanto a lógica filosófica serviu como fundamento para o desenvolvimento da matemática e da ciência da computação.

Além disso, a filosofia fornece as ferramentas necessárias para analisar e interpretar fenômenos complexos, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva que é crucial em um mundo em constante mudança. Ao questionar a natureza do conhecimento e da verdade, a filosofia ajuda a moldar a maneira como entendemos as novas descobertas e desafios que enfrentamos.

Neste artigo científico, a metodologia adotada foi a revisão de bibliografia, que consistiu na análise crítica de obras e artigos relevantes sobre a filosofia e, particularmente, a filosofia do direito. Inicialmente, foi realizada uma seleção rigorosa de fontes, priorizando textos clássicos e contemporâneos que abordam os principais conceitos e debates filosóficos.



CONCEITO DE FILOSOFIA

Na definição etimológica, o termo "filosofia" é a união das palavras gregas amor (philo) e sabedoria (sophia), o que leva ao significado de amor à sabedoria ou melhor dizendo, amor ao conhecimento. Na realidade, a palavra define um estudo de questões gerais, fundamentais e aleatórias sobre a existência humana, valores, razão, pensamento, etc, que despertam questionamento no indivíduo e, embora sem comprovação oficial, sua criação com esse significado é atribuída a Pitágoras, filósofo grego da Antiguidade (HOUAISS).

No Dicionário online Houaiss1, aparece com dupla significação:

> FILOSOFIA
>
> amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância [segundo autores clássicos, sentido original do termo, atribuído ao filósofo grego Pitágoras (sVI a.C.).].
>
> FILOSOFIA
>
> no platonismo, investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real, ultrapassando a opinião irrefletida do senso comum que se mantém cativa da realidade empírica e das aparências sensíveis.

Entende-se que a Filosofia é uma atividade mental (intelectual) que não se limita a determinado aspecto da existência ou segmento social. Ao contrário, sua abrangência é total, ilimitada, só dependente da condição e nível de conhecimento já absorvido pelo filósofo em atitude isolada ou diálogo com outros.

Os pensadores antigos formularam questões e buscaram entendimento com minuciosa investigação ao conhecimento e, muito das noções que temos hoje, advém dessa busca incessante desde Platão, Aristóteles, etc., pois, como afirmou Sócrates, um desses grandes filósofos gregos, “uma vida sem exame não é digna de ser vivida”2.

Os primeiros filósofos gregos da Antiguidade não se consideravam sábios, diante da realidade que se lhes impunha e que julgavam ignorar muito. Diziam-se “amigos da sabedoria”, por isso filósofos3.

No transcorrer do tempo vieram outros grandes pensadores que deixaram importantes ensinamentos: Descartes, Kant, Nietzsche, Habermas.

A título de exemplo, citamos o pensamento de Kant, quando faz alusão à ideia para se atingir a Paz Perpétua, deverá a constituição civil de cada estado ser republicana; aduzindo que o diploma deve ser fundado nos princípios da liberdade dos membros da sociedade, dependência a uma mesma legislação (enquanto súditos) e a lei da igualdade enquanto cidadãos4 (KANT,2008, p.11).

Para Miguel Reale5:

> A Filosofia, por ser a expressão mais alta da amizade pela sabedoria, tende a não se contentar com uma resposta, enquanto esta não atinja a essência, a razão última de um dado "campo" de problemas. Há certa verdade, portanto, quando se diz que a Filosofia é a ciência das causas primeiras ou das razões últimas: trata-se, porém, mais de uma inclinação ou orientação perene para a verdade última, do que a posse da verdade plena.

Bittar e Almeida, no introdutório da obra Curso de Filosofia do Direito, tratam da Filosofia relacionando-a com seu símbolo Coruja e sintetizam a escolha na frase “A atitude de vigília da coruja é uma atitude que atravessa as sombras, que se mantém desperta enquanto tudo em volta parece descansar; seu olhar não somente atravessa as sombras, mas, sobretudo, se volta para todos os lados”6.

Ainda para os autores Bittar e Almeida, “O amor à sabedoria implica em uma atitude perante o mundo de busca incessante pelo conhecimento [...] o cultivo à vontade de descobrir, investigar, desbravar, escarafunchar a história, procurar, se embrenhar...”7 e essas características se

1 Dicionário eletrônico Houaiss, disponível em: https://houaiss.uol.com.br/, acesso em 10 fev. 2025.
2 Platão, Apologia de Sócrates, capítulo XXVI, p. 26.
3 REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 5.
4 KANT, Immanuel. A paz Perpétua. Um Projeto Filosófico. Tradução Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008, p. 11.
5 REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 6.
6 BITTAR, Eduardo. C. B e ALMEIDA, Guilherme de Assis, Curso de Filosofia do Direito, 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 1.
7 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 1.

confundem na personalidade do filósofo e o diferenciam de outros,

> De um tanto de observação se reveste a atividade do filósofo, por isso, a visão do filósofo não se confunde com a visão determinada e específica que, por exemplo, se terá no âmbito de uma ciência qualquer, como a do químico ou a do físico. A visão do filósofo não é a de um especialista, mas a de um conhecedor de diversas das perspectivas em que se inscreve a vivência mundana e suas questões, em geral, seus grandes dilemas. Seu conhecimento se distende, geralmente, em direção a questões abrangentes, as quais enfrenta observando os diversos aspectos nelas implicados, de modo integral, com visão holística. Sua visão não é a visão local, a do cientista, mas a visão geral, abrangente, pois as questões que aportam em sua escrivaninha são elas também abrangentes. Aliás, as suas questões, antes de específicas, são as questões que mais primariamente se oferecem como enigmáticas para a condição humana, e às quais todos acabamos nos fazendo. O filósofo lida com questões aporéticas (Que é o ser? Qual a natureza humana? Qual o sentido da vida? Qual a melhor forma de governo? Como se pode definir a justiça?), e são essas mesmas que o instiga à busca do conhecimento, incessante, diuturno, insaciável, arguto, lançando sobre as coisas o seu olhar de coruja, na medida em que é um amante (phílon) da sabedoria (sophía)8.

Reale afirma que a filosofia não existiria se todos os filósofos chegassem sempre a um denominador conjunto e conclusivo, por tratar-se, ao contrário, de uma atividade em contínuo trabalho mental conduzida pela intenção de buscar a renovação de ideias, a universalidade dos problemas, de acordo com situações, locais e épocas que podem ocasionar mudanças ao questionamento original.

Para ele, “o que distingue, porém, a Filosofia é que as perguntas formuladas por Platão ou Aristóteles, Descartes ou Kant, não perdem a sua atualidade, visto possuírem um significado universal, que ultrapassa os horizontes dos ciclos históricos”9.

> A Filosofia deve ser vista como atividade perene do espírito, como paixão pela verdade essencial e, nesse sentido, realiza, em seu mais alto grau e consequência, a qualidade inerente a toda ciência: a insatisfação dos resultados e a procura cuidadosa de mais claros fundamentos, sem outra finalidade além da puramente especulativa. Isto não significa, porém, que o filósofo não possa ou não deva empenhar-se por suas ideias: o que é incompatível com a pesquisa filosófica é a conversão da ação prática e, sobretudo, do empenho político-social, em razão e meta do filosofar10.

Não existe um conceito único sobre a filosofia e não poderia existir visto que a atividade fez parte de diversos momentos da história do homem e se manteve questionadora através dos séculos com diferenciadas formas de pensar e agir, conduzindo a humanidade para uma procura racional sobre si próprio e sobre as realidades resultantes de ações humanas.

A ORIGEM DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

É essencial conhecer como se desenvolveu a construção do pensamento filosófico através dos tempos. Na verdade, é um retrato da evolução intelectual humana e do desenvolvimento das primeiras teorias sobre os seres e o mundo. É preciso observar que a partir do questionamento desses primeiros filósofos mudam-se os parâmetros até então incutidos nos povos antigos.

O homem deixa de crer em mitos como única explicação para sua origem, dos objetos e demais seres vivos e passa a buscar explicações para os próprios padrões de comportamento e para os da natureza que produziam modificações. O Universo ou Cosmo passa a ser foco da atenção e compreendido pela razão e a lógica (derivantes do grego lógos).

8 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 3.
9 REALE, op. cit., p. 8.
10 REALE, op. cit., p. 9.

Nesse período, entre os séculos VII e V a.C., as noções dos gregos Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito e Parmênides dão início às teorias sobre os seres e o mundo usando como foco de atenção a natureza (do grego physi), que para eles continha todas as respostas sobre o mundo e seus fenômenos.

Apesar de todos buscarem saber sobre o princípio que deu origem a todas as coisas, não usaram da mesma linha de pensamento. O interesse básico, razão da existência, um conceito conhecido como arkhé, acabou com diferentes propostas que variaram desde o ar, água, fogo, átomos e números.

Esse período conhecido como pré-socrático, precedeu ao mais importante filósofo da Antiguidade, Sócrates, que viveu entre 470 e 499 a.C., é chamado de pai da filosofia, e teve como foco da sua atenção os cidadãos a quem criticava quanto aos comportamentos. Em meio a uma sociedade que desenvolvia a argumentação retórica, construiu um método para buscar a verdade.

Foi a época, na Grécia, dos debates públicos onde o mais importante neles era sai/r-se bem em argumentações, mesmo que as informações não fossem verídicas. Ao que usavam essa técnica deu-se o nome de relativistas.

De outro lado, estavam os sofistas, pessoas que por dinheiro forneciam informações a outras pessoas interessadas em cargos políticos, sem que estas tivessem compromisso com fatos e verdades, com a própria política e novas ideias. Para o sofismo a verdade é uma técnica, a maneira de manipular o conhecimento e convencer os ouvintes sobre sua argumentação. Através do convencimento, da persuasão, impede-se o raciocínio do cidadão e ficam informações que apesar de parecerem válidas, não se constituem numa verdade, num fato.

Nesse contexto de disputa política e nenhum compromisso com a verdade, Sócrates, que não aceitava o relativismo, construiu seu método para convencimento do ouvinte, mas de forma livre usando o raciocínio para criar as próprias concepções. Propunha que o conhecimento pudesse ser ampliado e as ações de cada cidadão devem ser condizentes com as informações que tenha.

Para Sócrates, existem verdades universais que a tudo podem ser empregadas, independente de tempo ou lugar, mas só podem ser acessadas pelo homem através da reflexão. E nessa senda de ideias se entende que as informações devem passar pelo crivo da consciência para serem validadas

A progressão de ideias, conceitos e vertentes filosóficas que vieram a seguir, descortinou o saber para os estudiosos e criou muitas linhas de pensamentos próprias dos vários filósofos que existiram, e ainda existem, espalhados pelo mundo.

> No fundo, o que tenta a muitos pensadores de nossos dias é o superamento, em uma nova e poderosa síntese, de explicações incompletas ou unilaterais, ora polarizadas no sentido do sujeito, ora convergidas inteiramente para a transcendência do objeto. [...] Se Dilthey vislumbra na história da Filosofia, como sistema vivo de atitudes e de ideias, um movimento pendular do espírito, entre uma concepção do eu e uma concepção do universo, entre uma tendência fundamental para o subjetivo e outra para a objetividade, talvez será certo dizer que há momentos na história em que se busca superar aquele ritmo pendular em busca de uma unidade ambivalente11.

De certa forma a palavra conhecimento é ambígua, pois se refere, ao mesmo tempo, ao ato de conhecer, quanto ao que se obtém devido ao ato. Trata-se de um processo, não é finito e é transmissível, mas, exige racionalidade e a reflexão.

> Desde longa data, a filosofia passou a caminhar em dissintonia com os reclamos do senso comum. Mais que isso, em função do grande grau de tecnicismo e estilismo, a própria linguagem filosófica tornou-se inacessível aos leitores não especializados e/ou familiarizados com as nuanças filosóficas. O mesmo se pode dizer com relação à ciência e suas tecnologias

11 REALE, op. cit. P. 51.

> do verbo, do discurso, das fórmulas, dos elementos químicos, dos usos. . . O que não se leva, normalmente, que as impressões do senso comum são falsas e que as construções da ciência e da filosofia são impermeáveis. Está criada a inviabilidade de comunicação; ambos os polos de difusão de sentido estão valorizando as experiências advindas do polo oposto.O resultado dessa situação é o que se vê em todas as partes: o senso comum diz, a ciência e a filosofia devem desdizer; o senso comum teme, a filosofia deve espantar o temor; o senso comum intui, a ciência e a filosofia banalizam; o senso comum aceita, a filosofia e a ciência repelem; a filosofia e a ciência dizem, o senso comum repele como ditames incompreensíveis, ou como assunto para especialistas [. . .]12.

A palavra conhecimento tem sua origem etimológica no Latim cognoscere, cujo significado é ato de conhecer. Em uma explicação básica é a forma de compreender a realidade e fundamenta-se tanto nos sentidos, como na percepção; na imaginação tanto quanto no intelecto, na ideia de verdade como de falsidade.

Existem quatro dimensões principais relacionadas ao conhecimento, ou seja, os tipos mais habituais: religioso, científico, filosófico ou empírico.

a. Conhecimento religioso: também tem como objetivo explicar o Universo, sua formação e totalidade e para tal fundamenta-se na fé, em crença aos textos sagrados e em revelações divinas. Não se trata de compreensão racional das verdades, para as quais inclusive nem se busca comprovação científica, visto que são dogmas que devem ser aceitos sem questionamentos.

b. Conhecimento Científico: ao contrário do anterior, essa palavra que vem do latim ciência, tem que ser comprovado, validado por demonstrações e experimentações. Condensa em si, todos os tipos de conhecimentos adquiridos por estudos e ações práticas desenvolvidas na busca por soluções de questionamentos. Resulta de procedimento metódico e se compõe de três elementos: observação, experimentação e leis.

c. Conhecimento Filosófico: apesar de ser racional ele provém de questionamentos subjetivos que obrigaram o ser humano a desenvolver em si a capacidade de aprofundar-se em reflexões sobre assuntos subjetivos, conceituais e imateriais. Essa é sua importância: desenvolver nos indivíduos a capacidade de reflexão e de desenvolvimento do raciocínio. Nem sempre é possível sua verificação, mas procura sempre pela verdade sobre tudo que existe.

d. Conhecimento Empírico: cujo significado em grego é experiência, resulta de observação do cotidiano, uma dedução de forma particular de simples observação. Trata-se do senso comum. Algo ou constatação que passa a ser tida como verdade universal e coletiva, é passada entre gerações, mas não tem comprovação científica. Pode-se saber, que determinada ação provoca uma reação. Sem que se saiba o que conduz a ação a ter reação. Algumas vezes, apesar do uso, é um erro.

> Se, no início da história do pensamento, a filosofia correspondia ao saber sobre tudo e todas as coisas (sobre o ser, suas contingências, seus atributos, suas qualidades, os juízos a seu respeito. . .), esse saber foi-se, paulatinamente, fragmentando em províncias que se chamam ciências. Cada ciência possui seu próprio objeto de estudo específico, e seu território científico, forçosamente, possui uma área de competência indelegável. Mais que isso, com a especialização das ciências, com seus ramos, braços, derivações. . ., tornou-se necessária a especialização também dos métodos por elas adotados, de modo que se possa dizer que cada ciência possui seu método próprio13.

12 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 44.
13 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 40.

A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM O DIREITO

Apesar de pouco reconhecida em sua importância, a Filosofia do Direito tem sido participante ativa em vários momentos épicos da História, principalmente em disputas políticas e sociais como, por exemplo, a própria Revolução Francesa que motivada por ideias jurídicas levou a Europa a repensar tratamentos humanitários reservando o direito à liberdade e igualdade entre os cidadãos.

Envolvida por certo desconhecimento geral das pessoas, a Filosofia do Direito procura se impor até mesmo no campo jurídico e demonstrar sua necessidade, mas convive por vezes com a pouca relevância que tem entre seus próprios beneficiados. De um lado, o filósofo a ignora por ter pouco interesse em seu conhecimento específico jurídico. Por outro lado, por vezes é o próprio jurista que não lhe dá o devido valor por não a entender como disciplina prática e não reconhecer sua utilidade na vida forense.

Embora possam parecer antagônicas à primeira vista, tanto a Filosofia quanto o Direito oferecem profundas reflexões sobre a condição humana e a maneira como lidamos com as complexidades do cotidiano. A Filosofia examina as questões fundamentais da existência, enquanto o Direito busca estabelecer um conjunto de normas e regras que orientam o comportamento social.

O estudo da Filosofia do Direito vai além da análise dos sistemas jurídicos, pois se engaja com correntes filosóficas consolidadas e busca compreender como normas, conceitos e princípios se interrelacionam e moldam o ordenamento jurídico.

Assim, a Filosofia do Direito não apenas explora a base teórica dos sistemas legais, mas também promove um diálogo contínuo entre o pensamento filosófico e a prática jurídica,

> Por mais que o homem descubra e certifique verdades e seja capaz de atingir leis ou princípios, seus conhecimentos da realidade, sic et simpliciter, não envolvem a obrigatoriedade da ação. Que devemos fazer? Como devemos nos conduzir? Que vale o homem no plano da conduta? O fato de sermos hoje mais ricos de conhecimentos do que o homem selvagem terá, porventura, influído na bondade do próprio homem? O fato de ser portador da maior soma de conhecimentos leva o homem a reconhecer o caminho de seu dever?14.

Analisando o pensamento de Hegel, em relação ao ordenamento jurídico, Salgado15 afirma que “a moderna Filosofia do Direito estabelece seu foro científico na preocupação de pensar com rigor o fundamento último de racionalidade do direito”.

Atualmente, no ritmo alucinante da vida humana, entre catástrofes e tecnologia, com disparates sendo cometidos a todos os instantes, às vezes por pretensos motivos patrióticos e disputas territoriais, a reflexão filosófica para compreender a complexidade das sociedades e atualizar os sistemas jurídicos torna-se essencial desde que baseando-se num sistema de leis igualitário entre os seres humanos, não opressivo, mas justo.

Nessa questão, é indiscutível que o auxílio da filosofia se faz imprescindível.

Lessa, na Introdução da obra Estudos da Filosofia do Direito, ensina que16:

> A tarefa da Filosofia do Direito é a de apontar soluções jurídicas que, embora não estejam previstas no texto formal, sejam, entretanto, a resposta justa à necessidade do momento. Esta busca integra uma ideia do direito. A Filosofia do Direito é uma abordagem que data de fins do século XVIII.

Concordando, Bobbio afirma “os tratados de direito natural do século XVII e XVIII são em sua maioria os precedentes históricos dos estudos de filosofia do direito do século XIX e tratados de filosofia do direito e filosofia política”17.

14 REALE, op. cit., p. 34-35.
15 SALGADO, Joaquim Carlos. A Idéia de Justiça em Hegel. São Paulo: Loyola, 1996, p. 13.
16 LESSA, Pedro. Estudos de filosofia do Direito. Rio, Ed. Jornal do Comércio, 1912, p. II.
17 BOBBIO, N. — Nature et fonction de la philosophie du droit. Archives de Philosophie du Droit — Paris (7) — 1962: 1/12.

O DIREITO COMO ORGANISMO VIVO E MUTÁVEL FRENTE A DOGMÁTICA JURÍDICA

Que o Direito é um organismo vivo não se discute, pois ele acopla conhecimento variado em múltiplas áreas e organiza o caos, independente da vontade dos partícipes, através de seus ordenamentos.

Mas, não existe consenso entre os autores sobre considerar-se o Direito como ciência devido a questão de seu método e objeto de conhecimento. Nisso reside a problemática, pois para alguns juristas o Direito, longe de ser uma ciência, é uma atividade intelectual cujo objetivo é o conhecimento racional e sistemático de fenômenos jurídicos que se aliam a um conhecimento unívoco e pouco variável.

Em síntese, a ciência do Direito é tratada como dogmática e estática. Uma forma de pensamento que se fundamenta em dois postulados básicos: inegabilidade dos pontos de partida (o que corresponde a ser um dogma) e a exigência de soluções aos questionamentos postos em discussão.

Sua participação é a avaliação sobre o conteúdo de leis e códigos, e fazer a distinção entre eles conforme as áreas onde serão melhor aplicados, procurando classificar, definir e adequá-los às necessidades da realidade apresentada no meio social, sem discutir a conveniência dessas normas jurídicas. É responsável por definir e sistematizar o conjunto normativo aplicado pelo órgão federativo para a sociedade onde está inserido de forma que as decisões judiciais sejam cumpridas.

> O que imprime, o que pode imprimir aos estudos jurídicos um cunho científico, é a filosofia do direito. Sem ela a tarefa do jurista se reduz a um esforço inferior por interpretar e aplicar preceitos, de cujo verdadeiro e profundo sentido não lhe é dado compenetrar-se. Não pode haver sem ela compreensão e amor da justiça, nem legisladores que elaborem sábias leis, juízes consagrados ao culto inteligente e sincero do direito, administradores realmente empenhados em bem lhe executar as prescrições, advogados que sobreponham o egoístico interesse do exercício da profissão à elevada utilidade, ou, melhor, à necessidade superior da conservação e do progresso da sociedade pela exata observância das leis. Faltando o conhecimento dos princípios do direito, fica este sendo mera arte, cujos preceitos facilmente se desvirtuam na prática, aplicando-se ao talante das conveniências individuais18.

No entanto, ainda se constitui num ponto conflitante e sem definição que intriga muitos dos juristas. Conhecimento ou Ciência? Se é conhecimento ela é mutável, apesar de seus conceitos a considerarem descritiva.

Como ciência o Direito deve trabalhar com questões humanas e estas são variáveis, nada estáticas ou com vínculo à norma definida. Ao contrário, as normas devem ser descritivas e estarem preparadas para possíveis modificações decorrentes do progresso social.

> Nesse sentido, o que mais intriga a maioria dos juristas é como a ciência se constitui, se há divergências sobre a sua real existência (método e objeto). A dificuldade surge no aspecto da existência de uma ciência autônoma do Direito, o que traz à discussão se os fenômenos jurídicos podem ser ou não objeto de reflexão e análise sob os diversos pontos de vista de outros ramos do saber19.

Sem definição sobre essa dúvida, é interessante a diversidade de pensamentos entre autores sobre a possibilidade humana quanto ao conhecimento em sua totalidade sobre determinadas questões, o que se transforma em constante busca por certezas. Resultaram em duas linhas de reação: ceticismo e dogmatismo.

O Ceticismo vem de skeptikós significando “que observa” e tem diferentes graduações. Usando como exemplo essa procura pela verdade absoluta do conhecimento temos os seguintes tipos de céticos:

1) observa, reflete e conclui que não existe como garantir que o conhecimento total seja uma possibilidade.

18 REALE, op. cit., p. 287.
19 LA TORRE, Angel. Introdução ao Direito. Coimbra: Almedina, 1978, p. 124.

2) tem o que observa e decide que o conhecimento total é impossível.

3) o cético moderado aceita uma forma relativa de conhecimento e reconhece limites para a total apreensão da realidade. Ou aceita que apesar de impossível encontrar a certeza, deve-se continuar nessa busca.

4) o cético radical considera que se é impossível, melhor renunciar a procura pelo conhecimento e prefere a indiferença absoluta sobre tudo.

Há o dogmático que se funda em um pensamento ou doutrina, tomando-o como certeza de atingir a verdade. De forma que, ao tomar-se uma ideia como verdade absoluta, ocorre o aprisionamento do pensamento em uma verdade considerada fundamental e indiscutível, um dogma que não permite a adequação às mudanças que a progressão do mundo mostra.

Em termos relativos ao conhecimento, propõe que o espírito humano é realmente capaz de atingir a certeza, ter total domínio sobre a realidade. O que leva o dogmático a parar de procurar se aprofundar em reflexões quando considera ter chegado à conclusão que essa é total e imutável.

Dogmas religiosos exemplificam essa definição, pois são considerados como verdades fundamentais de uma doutrina e inquestionáveis por tratar-se de fé.

Transpondo características do dogmatismo para o Direito como ciência, temos a Dogmática Jurídica, assunto controverso e relevante, tratado por Warat em Ensino e Saber Jurídico:

> Dogmática jurídica é a atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo juízo de valor. É a tentativa de formular uma teoria sistemática do direito positivo baseada em sua aceitação acrítica, e que, mediante a elaboração conceitual do direito estabelecido, explicaria sua coerência denotando a pseudológica que o ordena20.

Seguindo no assunto, alguns autores afirmam que a Dogmática Jurídica e a Ciência do Direito, embora sem que se confundam em uma só ciência, têm em comum o mesmo objeto de estudo, no caso o Direito Positivo.

Opinião que não atinge unanimidade, principalmente levando-se em conta que para se conceituar algo é preciso existir um problema que dá origem a questão, como explica Elías Diaz21:

> Não se entende plenamente o mundo jurídico se o sistema normativo (Ciência do Direito) se insula e separa da realidade, em que nasce é a que se aplica (Sociologia do Direito) e do sistema de legitimidade que o inspira e deve sempre possibilitar e favorecer a sua própria crítica racional (Filosofia do Direito). Uma compreensão totalizadora da realidade jurídica exige a complementaridade, ou melhor, a recíproca e mútua interdependência destas três perspectivas que cabe diferenciar ao falar do direito: perspectiva científico-normativa, sociológica e filosófica.

Japiassu entende que "a verdadeira ciência seria um conhecimento independente dos sistemas sociais e econômicos. Seria um conhecimento que, baseando-se no modelo fornecido pela física, se impõe como uma espécie de ideal absoluto"22.

Argumentando que o saber jurídico não possui caráter científico, Coelho23 afirma "em verdade constitui uma tecnologia a serviço dos operadores do direito; e assim, a chamada ciência do direito consiste numa retórica destinada a persuadir alguém a respeito de uma verdade que é sempre subjetiva".

20 Paulo de Tarso Ramos Ribeiro em Dogmática jurídica e a crise de legitimação do Estado Moderno, R. Inf. legisl., Brasília, a 26, n 102, abr-jun, 1989, p. 117.
21 In Sociologia y filosofia del derecho. Madrid: Taurus, 1976. p. 54. In p. 170 Revista da EMERJ, v.4, n.16, 2001.
22 JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975, p. 9.
23 COELHO, Luiz Fernando. A Teoria Crítica do Direito na Pós-Modernidade. Comunicação apresentada ao XVIII Congresso Mundial da Associação de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, La Plata, Buenos Aires, 1997, p. 3.

Na realidade, o tema requer estudo profundo, independente de opiniões abalizadas por procederem de autores renomados, e é real a dificuldade em se caracterizar cientificidade no Direito, sem, contudo, existir a conclusão que não pode ser uma ciência.

Adotou-se, o uso da expressão "ciência jurídica" realçando seu caráter normativo, visto que é o que fornece parâmetros de normas positivas do dever de cada cidadão, no meio social das sociedades reguladas por ele.

Valendo-se da posição de Reale24 concorda-se que "a Ciência do Direito tem sido definida como ciência positivada no tempo e no espaço".

É indiscutível e a história humana comprova que a noção de jurisprudência existe desde a própria constituição do Direito nas sociedades antigas, a exemplo de Roma. O que alguns estudiosos julgam ser ideal é que a jurisprudência romana ceda lugar a Dogmática Jurídica com a proposta de formular e sintetizar conceitos jurídicos do direito positivo, considerando-o como ponto inicial inatacável, de forma a transformá-los em dogma.

> No estudo do direito, são disciplinas dogmáticas: direito constitucional, civil, comercial, penal, tributário, processual, previdenciário, trabalhista, etc. As citadas disciplinas são regidas pelo princípio da inegabilidade dos pontos de partida (o dogma, a lei). O princípio da legalidade, inscrito na Constituição Federal, é uma premissa desse gênero, posto que obriga o agente do direito a pensar os problemas a partir da lei, conforme à lei, para além da lei, mas nunca contra a lei. Assim, uma disciplina pode ser definida como dogmática na medida em que considera certas premissas como vinculantes para o estudo25.

Analisando-se a questão é preciso registrar que Ciência do Direito é stricto sensu, definida sob o ponto de vista objetivo e subjetivo. O objetivo trata como conjunto de conhecimentos elencados formando um sistema coerente com pretensão de verdadeiros. Tratada com teor subjetivo é o conhecimento de certas coisas por suas causas e leis. Em resumo, é uma investigação metódica e radical do segmento jurídico, trabalhando de forma sistematizada com os conhecimentos resultados da investigação.

Inquestionavelmente, a ciência do direito é fonte de conhecimento, mas não se trata de uma constituição do Direito, embora exista entre os adeptos da jurisprudência tradicional uma opinião se impondo como se para ela fosse dada a condição de elaborar o Direito.

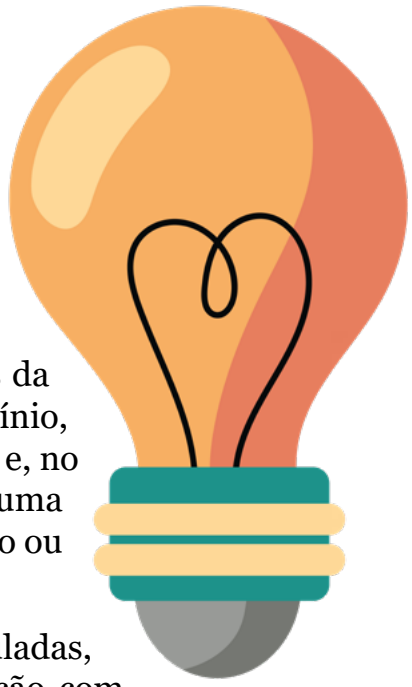
No entanto, é justo que se avalie a contemporaneidade e urgência de decisões, adequando toda e qualquer normatização às reais necessidades da vida humana de hoje, lembrando, inclusive da posição de Azevedo, na introdução de sua obra Justiça Distributiva, ao dizer que26:

> Não se trata de teorizar sobre a justiça ou sobre as relações do direito com a sociedade, uma vez que o juiz, ocupado que deve estar em dirimir os litígios com a maior brevidade possível, não tem tempo para isto. Mas sabem o jurista e o juiz e o sente o povo que "as soluções jurídicas em geral e as decisões judiciais em particular apenas se justificam na medida em que respondem aos reclamos da vida humana, em certo contexto cultural, em dado momento histórico".

Em síntese a questão dogmática jurídica, como em tudo que não se tenha chegado a uma decisão irreversível, ainda necessita de muita análise.

24 REALE, op. cit., p. 17.
25 ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. Pessoa Portadora de Deficiência: Direitos e Garantias.2. ed., São Paulo: Editora Damásio de Jesus. 2005, p. 22.
26 AZEVEDO, Plauto Faraco de. Justiça distributiva e aplicação do direito. Porto Alegre: S. a. Fabris, 1983.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerando o tema em que o foco, optou-se por buscar as origens da história humana e seu envolvimento com o aspecto mental do raciocínio, na busca por respostas aos seus questionamentos íntimos como pessoa e, no correr do tempo, quanto ao seu posicionamento na condição de ente numa vida em grupo. O dilema é traduzido na simples posição de ser “humano ou cidadão”.

Nesse levantamento desenvolvido como pesquisa nas opiniões já veiculadas, foi possível observar a trajetória do conhecimento e sua íntima ligação com a Filosofia, visto ter sido assim denominada por justamente representar amor à sabedoria.

É admirável verificar a potencialidade dedutiva do homem primário que, sem ajuda tecnológica e usando de seu poder intuitivo, desbravou horizontes que até hoje ainda são reconhecidos como verdades intocáveis, enquanto outros serviram de base para maior aprofundamento e resultaram na organização normativa de leis e decretos, dando origem ao Direito.

A relação entre filosofia e direito é profunda e extensa, o que reflete em uma busca por uma compreensão mais ampla das normas que regem a sociedade. De sorte que, a filosofia questiona os motivos da criação da norma e o direito estuda a sua aplicação e resultados sociais.

Na área jurídica que até hoje não se encontrou como Ciência ou teia filosófica, o saber ultrapassou fronteiras, questionou tudo e todos, mas pouco definiu, e criou normas para vivência em sociedade.

A tentativa de entender a ciência e a filosofia de é louvável, dada a condição do homem que também não se definiu ainda se é racional em tudo e com isso possa viver ordeiramente em grupo, ou se pode se conduzir como um animal em defesa de seus únicos interesses e de sua territorialidade, traduzida hoje em riqueza e poder econômico.

Nesse imbróglio, para aumentar o indefinido e complicar a praticidade de decisões que deveriam ser de rápido posicionamento, principalmente em casos da flagrante transgressão de direitos, surge a Dogmática Jurídica questionando se o melhor é caracterizar cientificidade no Direito e transformar seus princípios em dogmas imutáveis, assemelhando-os aos de fé, ou se buscando coerência no fato de que a mente humana tem possibilidade de ir cada vez mais à frente em suas buscas pelo saber, permitir que essa procura se faça cada vez mais presente a vida do homem em sociedade.

A racionalização dos operadores jurídicos, equilibrando-se tecnicidade e conhecimentos filosóficos e dogmáticos, é o que propiciará o desenvolvimento do Direito e da sociedade. As pessoas são seres complexos e necessitam de respostas, igualmente, complexas para seus questionamentos internos.

REFERÊNCIAS



ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa Portadora de Deficiência: Direitos e Garantias.** 2. ed., São Paulo: Editora Damásio de Jesus. 2005.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Justiça distributiva e aplicação do direito.** Porto Alegre: S. A. Fabris, 1983.

BITTAR, Eduardo. C. B e ALMEIDA, Guilherme de Assis, **Curso de Filosofia do Direito,** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BOBBIO, N. — **Nature et fonction de la philosophie du droit. Archives de Philosophie du Droit** — Paris (7) — 1962: 1 /1 2.

COELHO, Luiz Fernando. **A Teoria Crítica do Direito na Pós-Modernidad**e. Comunicação apresentada ao XVIII Congresso Mundial da Associação de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, La Plata, Buenos Aires, 1997.

DÍAZ, Elíaz. **Sociologia y filosofia del derecho.** Madrid: Taurus, 1976. p. 54. In p. 170 Revista da EMERJ, v.4, n.16, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

KANT, Immanuel. **A paz Perpétua. Um Projeto Filosófico.** Tradução Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.Disponível em: https://www.academia.edu/10709098/Kant_immanuel_paz_perpetua, acesso: 30 jan. 2025.

LA TORRE, Angel. **Introdução ao Direito.** Coimbra: Almedina, 1978.

LESSA, Pedro. **Estudos de filosofia do Direito**. Rio, Ed. Jornal do Comércio, 1912.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates, versão eletrônica;** Virtualbooks, disponível em: https://www.baixelivros.com.br/download-gratuito?Apologia-de-Socrates.pdf, acesso em 9 fev. 2025.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito.** 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A Ideia de Justiça em Hegel.** São Paulo: Loyola, 1996.

WARAT, Luís Alberto. **Ensino e Saber Jurídico.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca. 1977



APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI

Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Interlagos (FINTEC) (2001); Graduação em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz (2004); Graduação em Gestão Escolar pela UNAR (2014) Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Matemática na EMEF Joaquim Candido de Azevedo Marques e na E.E Plínio Negrão.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo geral analisar como o professor pode intervir junto ao aluno do Ensino Fundamental l que apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, devido ao transtorno de Déficit de atenção. Foi estudado também que é preciso aprimorar estratégias de ensino para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, atendendo às suas necessidades. Vimos que os caminhos da aprendizagem envolvem a análise do aluno de maneira interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento e analisando a aprendizagem no contexto escolar, familiar; e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico. O processo interventivo realizado na escola propicia o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas especificamente no ato da leitura e escrita em alunos do fundamental I com TDAH. Este artigo utilizou-se da pesquisa bibliográfica fundamentada em autores especialistas da área.

Palavras-chave: TDH; Hiperatividade; Dificuldade de Aprendizagem; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

As escolas mudam constantemente suas práticas pedagógicas com o objetivo de melhorar a aprendizagem, mas mesmo com diferentes concepções teóricas, estas mudanças não são mudanças reais frente aos problemas dos alunos. Nesse sentido, acredita-se que as dificuldades de aprendizagem somente serão vencidas por meio da interação da família, escola, professores e psicopedagogos.

Como objetivo específico, procura-se buscar ações que deem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo alternativas para o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo da criança, com um caráter preventivo e formativo. Outro objetivo, é criar um processo interventivo realizado na escola, que propicie o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas especificamente no ato da leitura e escrita em alunos do fundamental I com TDAH (Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade).

Segundo a postura sócio construtivista, a alfabetização é um processo de interação com a língua escrita, em que o grande desafio não é apenas decodificar, mas também compreender os usos sociais da escrita. Um ser alfabetizado é aquele capaz de utilizar a escrita como um instrumento que lhe permite sugerir, pensar, apreciar, se comunicar, ou seja, entrar na cultura escrita e ser membro de pleno direito.

A relevância deste estudo está no fato de ser grande o número de crianças portadoras do TDAH nas escolas, tendo em vista a frequente queixa do baixo desempenho dos alunos, falta de concentração, atitudes impróprias e comportamentos inadequados desses alunos. Nesse sentido, como o professor pode obter melhores resultados pedagógicos e favorecer a inclusão deste aluno?

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica dos seguintes teóricos: Ferreiro, (1985), Fernandez, (2001), Pain (1992), Oliveira (2009) e Piaget (1975).



O LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDAH)

A importância de atividades lúdicas, não está somente para complementar o acompanhamento, seja este fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, de crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, pode também beneficiar a aprendizagem das atividades propostas no dia-a-dia da sala de aula em escolas, favorecendo a inclusão destas crianças que necessitam de apoio e atenção, bem como de profissionais que estejam capacitados promovendo possibilidades para a criança criar, superar os desafios.

Esse desequilíbrio bioquímico impede crianças de focar a atenção numa determinada tarefa, fazendo com que prestem atenção a todos os estímulos do ambiente, inclusive àqueles que não são úteis, como por exemplo, um lápis que cai ao chão, as cores das roupas dos colegas etc., situações que as impedem de manter a atenção, a concentração e a resolver tarefas pontualmente solicitadas.

O lúdico: jogos e brincadeiras vêm beneficiar a aprendizagem contribuir para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1998):

> O lúdico atua nas atividades intelectuais da criança, o que se torna indispensável para a prática de um contexto educativo. Brincando que a criança adquire aprendizado e explora o mundo que a rodeia, tomando cada vez mais conhecimento do que está a sua volta. (PIAGET, 1998, p.47).

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Trabalhar atividades significativas, lúdicas, de pesquisa, literária é imprescindível para que a criança compreenda a abordagem dos aspectos formais do sistema de leitura e escrita. Algumas atividades devem ser previstas para desenvolver atitudes e valores nos alunos em relação à leitura, como gostar de ler livros diversificados, frequentar bibliotecas, valorizar a leitura como fonte de entretenimento, cuidar dos livros e demais materiais escritos, bem como, procurar informações em jornais e revistas,

> Falar de aprendizagem no interior da instituição educacional é falar de um contínuo movimento de interações entre os agentes educativos, que resulta em trocas, descobertas, construção e reconstrução tanto do conhecimento quanto das relações e ações (BARBOSA, 2001, p. 31).

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada. A teoria da equilibração de Piaget (1975) elucida-nos claramente.

Ele afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrado, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a realidade enquanto o aluno aprende,

> A aprendizagem é fator decisivo para a vida e sobrevivência do indivíduo, é por meio dela, que o homem se afirma como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence (PAIN, 1992 p.23).

Essa mesma autora nos diz que o aluno, uma vez inserido nesse contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, porém essas respostas são inadequadas, é um sinal de descompensação.

Se a aprendizagem for significativa, o prazer de decifrar algo se desloca para o prazer da compreensão do texto e da atribuição de sentido a ele e para Paín, (1989), quando o aluno encontra um sentido naquilo que lê, descobre também uma fonte de afeto. Em 1989, Paín escreveu que a alfabetização deve ser um momento de alegria e, em grande parte, cabe ao professor propiciar esse ambiente na sala de aula.

É o que ainda nos mostra Fernández, (2001) a importância da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos.

Esta consideração também nos remete a relação professor-aluno, para essa mesma autora, "quando aprendemos, aprendemos com alguém, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar". "A aprendizagem é um fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida".

De acordo com a definição de Vygotsky (1984, p. 114) o brinquedo é um recurso que promove experiências agradáveis à criança, desempenhando um papel de grande importância para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança.

O jogo está presente como um papel de fundamental importância na educação. Jogando, a criança entra em contato com outras crianças, aprende a respeitar os diferentes pontos de vista, e isso irá favorecer a saída de seu egocentrismo original. Raciocinar de forma lógica, lidar com regras, questões de associação, socialização e apropriação, solucionar problemas, construir hipóteses, ter personalidade ativa e desenvolver as variadas formas de linguagem entre as crianças são algumas possibilidades de desenvolver habilidades durante atividades lúdicas.

Sabemos que o portador do TDAH, inicialmente, possui muitas dificuldades de aproveitamento dos benefícios dos jogos e brincadeiras, tão presentes nas escolas. O que se coloca em questão não é a incapacidade devido ao transtorno, mas atividades direcionadas para que atuem "confrontando" a dificuldade de concentração e foco de crianças, evidenciando sua capacidade de criação e interação com a atividade proposta.

É necessário que o professor seja ativo e reconheça as necessidades da criança e/ou de seu aluno. Ele deve ter a capacidade e a habilidade de criar espaços e momentos em que haja jogos e brincadeiras, considerando a individualidade de cada um, utilizando recursos adequados, apropriados para o uso, estabelecer propostas que propiciem a aprendizagem, que estimule a capacidade criativa do aluno e que favoreça a interação coletiva do grupo.

Piaget (1990) fala que jogando, a criança constrói a sua aprendizagem e, consequentemente, sua capacidade de comunicação e socialização com o meio onde convive. Atividades com jogos promovem interação, trabalho em equipe e cooperação no grupo.

> As atividades lúdicas tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes e as crianças e/ou alunos se sentem mais encorajados. Acrescenta Piaget (1975) que, os jogos em si não carregam a capacidade de desenvolvimento conceitual, porém podem suprir certas necessidades e funções vitais ao desenvolvimento intelectual (KISHIMOTO 1996).

Algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho. Os Jogos com regras: a criança poderá desenvolver suas habilidades de raciocínio, autoimagem; saber lidar com as frustrações. Brincadeiras de representar: os diálogos e a troca de papéis favorecem a criança a "ver com mais clareza seu jeito de ser".

Uso de sucata: as crianças com TDAH podem utilizar sua criatividade. O trabalho com o barro e/ou massinhas de modelar favorecem a concentração. Jogos que alternam expansão de percepção e liberação do movimento com foco em figuras, seus detalhes e na concentração de ações. Outras atividades de construções criativas manuais em que se usa a força com as mãos utilizando pincéis de várias texturas, giz de cera colorido.

Atividades com o corpo: imitando movimentos corporais, imagens e elementos. Exemplo: estátua. Andar e contar histórias sobre situações de tensão e relaxamento, rápido e lento. Exercício de detalhes de quem descobre mais rápido.

Exemplo: Cara a Cara. Jogos com movimentos que requeiram atenção e rapidez diante de um sinal.

As atividades lúdicas dentro de uma perspectiva de trazer benefícios para um portador de TDAH contribuem para que a capacidade de criação e participação de crianças com este transtorno seja mais ativa e presentes nas atividades, promovem o prazer do brincar e interagir, por meio de jogos e brincadeiras, com situações que as impulsionam a refletir e atuar de forma mais independente, sobre os desafios que lhe são propostos.

Sendo assim, um planejamento escolar deve atender a todas as necessidades que se possam encontrar numa sala de aula e, o professor deve estar atento e preparado para intervir de forma significativa promovendo um espaço prazeroso de aprendizado, se beneficiando do lúdico no seu trabalho pedagógico.

O professor precisa analisar sinais quando a criança está muito agitada, e tem dificuldade de assimilar a matéria. No recreio a criança se mete em confusões ou às vezes brinca sozinha, chama a atenção ou seu comportamento torna-se alienado.

As meninas que têm essa síndrome são mais desatentas, conversam demais ou ficam isoladas. Os meninos não mantêm amigos por muito tempo, são barulhentos e sempre interrompem a aula. O cuidado que os professores devem ter na escola é de não concluir precipitadamente e julgar a criança como rebelde. Por terem uma doença que gera problemas para se concentrar, elas nem levam em conta as ordens que recebem.

De acordo com Dias, (1999, p. 92), não é da alçada do professor ou da escola diagnosticar o aluno, mas cabe analisar o aluno e falar com os pais para encaminhar a um especialista. A dificuldade para aprender é certa, pois o comportamento de hiperatividade causa a distração. A criança apresenta desordem comportamental e dificuldade para aprender e a ler. Esta dificuldade acarreta o desinteresse pelas atividades da escola, que comprometem o desempenho e o resultado escolar. Muitos alunos deixam a escola e vão se dedicar ao trabalho, que, muitas vezes, é pouco qualificado,

> Quando adultos, têm raciocínio rápido, mas grande dificuldade de concentração durante aulas duradouras. Os hiperativos apresentam alterações na chamada memória de curto período, e isto se deve à baixa capacidade de atenção e a pouca concentração. As mães referem que, quando solicitam algo à criança, esta retorna após alguns minutos perguntando qual foi a solicitação, pois esqueceu-se do pedido que lhe fora feito. Esta falta de memória já é, por si só, um fator de baixo rendimento escolar que quando associado à hiperatividade agrava o quadro (TOPCZEWSKI, 1999, p. 57).

Conforme Bastos, (2000), existem crianças que falam demais, não têm controle, às vezes são líderes, ou às vezes são deixadas de lado pelo grupo, por causa de sua hiperatividade e ação. A criança com hiperatividade não reage quando o professor intervém, sendo assim o professor tem que adaptar a sua metodologia e o modo de ensinar para com esses alunos.

Essa síndrome pode ter variados sintomas e também graus de intensidade. Nem todos os sintomas de comportamento do TDAH têm a mesma maneira em todas as crianças.

A escola e a família são responsáveis por integrar a criança na sociedade, contribuem para adequar e desenvolver socialmente a criança, por meio de atividades em grupo, de maneira que habilite a sua participação e o seu relacionamento, proporcionando nessas crianças o sentimento de ser um ser social (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

A criança necessita se envolver com o grupo, senão haverá pouca participação nas atividades e, ela se isolará e baixará seu desempenho escolar. Roman e Steyer (2001) advertem que é importante estabelecer uma rotina escolar. A rotina possibilita a segurança emocional e a organização interna de cada criança, socializa através das normas do convívio em grupo, e forma vínculos para adquirir informações em todos os campos de desenvolvimento (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

A HIPERATIVIDADE E SEU HISTÓRICO

O DDA/H, (Disfunção de Déficit de Atenção) é um distúrbio neurobiológico crônico, quer dizer, de longa duração, podendo persistir por toda a vida da pessoa, que tem início na infância, que compromete o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e que se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

A causa o DDA/H não se conhece ainda, porém, estudos recentes, utilizando técnicas de neuroimagem, têm revelado que existe uma menor atividade na parte mais anterior do cérebro, chamada de córtex pré-frontal, especialmente no lado direito do cérebro, e também de certas regiões profundas do cérebro que estão conectadas ao lobo frontal. Outros trabalhos têm mostrado a maior incidência de DDA/H quando a mãe faz uso de álcool ou fumo na gravidez e quando a criança nasce com baixo peso (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

Os sinais de quem tem DDA/H são: a pessoa apresenta com frequência, características como: não presta atenção nas minúcias e erra por ser descuidado nas lições da escola, no trabalho, ou em várias atividades; (b) sente dificuldade em prestar atenção em outros serviços ou jogos. (Muitas pessoas com DDA/H jamais leram um livro até o final); parece não escutar quando lhe dirigem a palavra. (as mães e esposas acham até que a pessoa é surda); não segue instruções e não acabam as lições da escola, serviços de casa, ou mesmo obrigações profissionais; têm problemas para fazer organizações, não se envolvem em trabalhos que demandem esforços mentais, como trabalhos da escola (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

Outros problemas podem ter consequências e podem ser confundidos com TDAH: situações familiares desfavoráveis, como por exemplo, um casal em briga ou em vias de separação, ou a existência de um pai alcoólatra, podem ser a causa para uma criança se apresentar desatenta e inquieta. As dificuldades sensoriais, como uma diminuição da audição ou da visão, às vezes ainda não detectadas, são capazes de deixar uma criança desinteressada e desatenta, e até mesmo inquieta (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998).

O uso de certos medicamentos também pode provocar a hiperatividade, o mesmo se dando com certas intoxicações; uma pessoa pode ser desatenta, ou então muito inquieta e impulsiva; sofrer de doenças da glândula tireóide; alguns distúrbios psiquiátricos, como a depressão, o distúrbio bipolar, os quadros de ansiedade, com frequência se confundem bastante com o DDA/H.

> Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998, p. 113).

Foi na década de 1960 que se teve a definição desse Transtorno, do ponto de vista funcional, caracterizando a hiperatividade como síndrome de conduta e atividade motora em demasia como sintoma principal. (BENCZIK, 2000). Somente nas décadas de 70 a 90 foram feitos estudos para a nominação para classificar Internacionalmente essa Doença - CID, que teve várias modificações.

Em 1994 o Manual Diagnóstico das Doenças Mentais, fez a nomeação do Transtorno como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade fazendo a divisão em dois grupos de sintomas para fazer o diagnóstico: desatenção e hiperatividade/impulsividade. As observações clínicas foram mais verificadas a partir de 1960, ficando mais clara que a síndrome possuía certa procedência biológica e quem sabe até genética.

> No final dos anos 60, muitos acreditavam que o transtorno era uma tentativa de livrar os pais de culpa por seus filhos mimados e mal comportados. Depois deste período de incerteza novas descobertas começaram a ser feitas ligando estes problemas associados com certos tipos de neurotransmissores (BASTOS & BUENO, 2000, p. 70).

Logo depois de estudarem muito, houve novos esclarecimentos de que essa doença estava ligada às alterações do metabolismo cerebral, abolindo categoricamente com as incertezas da real existência dessa síndrome ser de fundo não biológico. Ansiedade, inquietação, euforia e distrações recorrentes, significam muito mais do que uma etapa na vida da criança: os excessos de conduta não são um período atípico, para aqueles que têm o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), essa doença crônica e precoce causa falha no desempenho cerebral que são responsáveis pela atenção e memória (BASTOS & BUENO, 2000).

O TDAH tem origem genética e tem como fatores dominantes, e não essencialmente simultâneos, a falta de atenção, a impulsividade e a hiperatividade, e também influências externas, como traumas até mesmo cerebrais, infecções, desnutrição ou dependência química dos pais.

O TDAH pode surgir desde a gravidez, quando a criança se move muito, ou mesmo durante o seu crescimento, até os sete anos de idade. Se ela não tiver tratamento será distraída, não terá concentração e falhará na coordenação das ideias (BASTOS & BUENO, 2000).

Essa síndrome, muitas vezes, afeta a vida no dia-a-dia da família, que necessita ter muita paciência, porque esse transtorno é visto como um dos fundamentais problemas de aprendizagem e da falta de sucesso na escola, se não tiver diagnóstico precoce, deixa a criança incapacitada de ser clara em se expressar, com humor inconstante, distraída, inquieta e impulsiva,

> O TDAH como sendo um transtorno de desenvolvimento do autocontrole, que consiste em problemas com os períodos de atenção, com controle do impulso e com nível de atividade. Sendo que estes problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento (BARKLEY, 2002).

Esse Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um tema importante para os pais, alunos e professores, pois poderá implicar na aprendizagem. Muitos especialistas estudam sobre o TDAH para entender melhor o mundo das crianças que têm esse transtorno.

Conforme Topczewski (1999, p. 23) a hiperatividade é um desvio de comportamento, que se caracteriza pela excessiva modificação de atitudes, causando pouca conexão com suas tarefas. A criança que tem hiperatividade, de repente modifica totalmente a sua conduta e se fixa em uma única atividade, não aceitando regras e limites,

> Apesar de várias pesquisas feitas neste âmbito, as causas precisas são desconhecidas. O Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade é um dos transtornos mentais mais comuns na infância e adolescência sendo caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. O TDAH é um dos transtornos mentais que mais incide sobre crianças e adolescentes e está frequentemente associado a problemas com a vida acadêmica, social e profissional. Na maioria dos casos os sintomas permanecem durante a vida adulta (KESSLER et al., 2005 apud COUTINHO et al., 2007).

Os meninos (9%) têm mais essa síndrome do que as meninas (3%). Portanto, a hiperatividade abrange mais os meninos do que as meninas enquanto a desatenção predomina mais nas meninas.

O educador tenta esgotar todas as tentativas para ajudar uma criança e ainda assim perceber que o resultado foi abaixo do esperado. Tomando por referência Topczewski, (2000), o aprendizado é uma tarefa primária do ser humano, que tem na nossa cultura o seu ponto alto associado à escolaridade.

É esse tipo de aprendizado que move o indivíduo em direção ao desenvolvimento intelectual, criativo e produtivo, levando-o a se tornar um vencedor, pois amplia as suas possibilidades de crescimento (TOPCZEWSKI, 2000, p. 13).

A partir desta colocação, questões relacionadas ao aprendizado se constituem um grande desafio para mestres em sala de aula, pois crianças que sofrem com o TDAH, apresentam dificuldade em acompanhar os conteúdos. Certamente enfrentarão obstáculos futuros no que tange a oportunidades, colocação no mercado de trabalho e ascensão social. O aprendizado de conteúdos está associado ao enriquecimento do intelecto como também visa o crescimento social. No caso da criança hiperativa é preocupante a questão da falta de concentração, o não controle de impulsos, a irritabilidade, pois são pontos relevantes para o processo de aprendizado. A criança que não para nunca e não consegue por um instante se concentrar, certamente não pode usufruir de momentos de socialização e aprendizagem.

Para o hiperativo (TDAH) o tempo de compreensão, realização e finalização não podem ser estipuladas. Requerendo muita paciência do professor, pois com certeza, essas crianças irão requerer a sua ajuda para avançar. Nestes casos nota-se com clareza que o maior entrave ao aprendizado da criança é a falta de concentração, associada ao impulso de querer acabar logo. Uma simples atividade consome quase que uma eternidade em se tratando de tempo. A criança se comporta com aflição ao perceber que as demais já concluíram,

> A experiência motora propicia o amplo desenvolvimento dos diferentes componentes da motricidade, tais como a coordenação, o equilíbrio e o esquema corporal. Esse desenvolvimento é fundamental, particularmente, na infância, para o desenvolvimento das diversas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, galopar, arremessar e rebater (PAPST; MARQUES, 2009, p. 2).

Nenhum ser humano é igual ao outro e em relação à aprendizagem não é diferente, cada criança tem o seu próprio tempo, mas os documentos norteadores da prática pedagógica auxiliados por teorias de aprendizado explicitam fases da idade que são consideradas limite para aquisição de certas competências. Estas quando no tempo esperado não são alcançadas, é momento de repensar a prática do professor ou então observar se a criança apresenta algum traço indicativo de dificuldade no processo de aprendizado.

No que diz respeito a tempo para aprendizado, o desenvolvimento motor serve de referencial para observações, pois há um limite temporal para que as crianças consigam desenvolver certas habilidades neste campo, ao professor cabe estimular o aluno com brincadeiras, desenhos, e atividades que envolvam o equilíbrio caso o resultado não obedeça aos padrões esperados, é tempo de intervenção de outros profissionais ligados à educação e aprendizagem.

Ainda sobre tempo para o aprendizado de crianças hiperativas, Goldstein & Goldstein, (1994) dizem, estas crianças não estão devaneando, mas estão interessadas em alguma coisa diferente daquilo que o professor possa estar focalizando no momento, a criança hiperativa geralmente se envolve em assuntos ou situações improdutivas que destoam do grupo e perde o foco a ser tratado no momento da aula. A criança hiperativa age com comportamento destoante, em relação às outras crianças e não reage às intervenções feitas pelo professor.

A FALTA DE CONCENTRAÇÃO

A concentração das crianças hiperativas, não ocorre como em crianças não hiperativas, pois não prestar atenção e agir por conta própria em algumas situações é esperado em qualquer criança, nestes casos o centro da atenção segundo Goldstein & Goldstein (1994, p.64,65) estaria trabalhando para aumentar a concentração da criança e diminuir a sua dispersão durante as aulas para que ruídos e eventos externos não impeçam que ela preste atenção e complete seu trabalho.

Diante do que fora citado acima é possível compreender quando Goldstein & Goldstein dizem que:

> As crianças hiperativas são possuidoras de centro de atenção que não está funcionando bem. Esta disfunção leva a problemas de desempenho. Muitas vezes as crianças são impulsivas e agem rapidamente, quando precisam ser racionais. Nem sempre são capazes de se concentrar e terminar seu trabalho, a menos que seja interessante ou lhe ofereçam recompensas externas (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1994, p. 65).

E chegam a concluir que, o mau funcionamento do centro de atenção, pode ser considerado como uma das prováveis causas de comportamento hiperativo. E assim é possível perceber a diferença entre hiperatividade e dificuldades de aprendizado. A dificuldade de aprendizado decorre da disfunção nos hemisférios cerebrais, as informações não são bem transmitidas de uma parte a outra do cérebro. Na hiperatividade, entretanto as informações podem ser transmitidas com eficácia e eficiência de uma parte a outra do cérebro, mas a disfunção do centro de atenção impede que a criança se concentre ou preste atenção, e controle os seus impulsos.

O resultado é visto nas classes escolares, pelo baixo aproveitamento dos conteúdos por parte da criança e índices elevados de repetência, além dos constantes encaminhamentos a profissionais ligados a áreas afins à educação, no intuito de ajudar e orientar a pais desesperados por conta das dificuldades de aprendizagem dos filhos.

DESAFIOS DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS HIPERATIVAS (TDAH)

A difusão das teorias psicológicas e pedagógicas, embora tenha trazido muitos benefícios ao desenvolvimento infantil, também trouxe dúvidas e dilemas no que se refere à educação (ARAÚJO E SPERB, 2009, p.192).

São evidentes as dificuldades encontradas tanto pela escola quanto pelas mães, no que diz respeito a impor limites às crianças. Ambas demonstram sentimento de culpa e frustração, por fracassarem. A escola se sente apoiada ao recorrer às teorias pedagógicas que surgiram, em busca de orientação para nortear a prática pedagógica e conseguem êxito, contudo referente a sanar ou orientar possíveis dificuldades comportamentais no ambiente educacional se sentem desorientadas.

No caso da criança hiperativa, por conta do comportamento impulsivo e desatento, às interações consideradas normais tendem a passar por tensão. A criança hiperativa sofre com uma baixa autoestima, e tem dificuldade em estabelecer relações sociais. Ainda reforçando o pensamento das autoras, convém dizer que a escola, por sua vez, além de ser uma instituição responsável pelo desenvolvimento do conhecimento formal, também desempenha um papel importante no estabelecimento dos limites infantis.

Por serem a casa e a escola consideradas espaços de convívio social, ambas devem desempenhar papel fundamental no processo de construção de limites. Sobre as dificuldades decorrentes de um comportamento sem limites, Sam Goldstein & Michael Goldstein afirmam que:

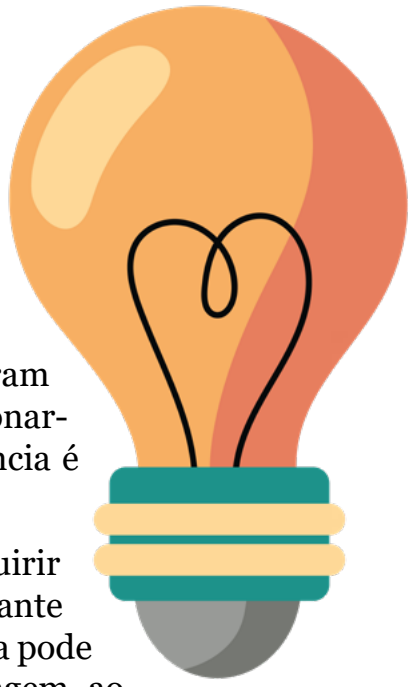
> Um bom desempenho escolar tem se tornado cada vez mais dependente da capacidade de uma criança de se concentrar durante longos períodos de tempo, de ficar sentada quieta de ficar fazendo a lição e esperar meses até receber um boletim escolar como recompensa pelas centenas de horas de trabalho (SAM GOLDSTEIN e MICHAEL GOLDSTEIN, 1994, p. 110).

Na escola, a experiência dessa criança é um verdadeiro caos, os problemas são habituais e as queixas são muitas. Os pais de crianças com TDAH sentem-se frustrados sempre que são convocados para a reunião escolar, por causa do mau comportamento do seu filho na escola.

Na sala de aula o aluno hiperativo em situações triviais precisa sempre da pronta intervenção do professor. O aluno hiperativo se frustra com tudo que não dá certo, resolvendo com agressividade. Estão sempre interrompendo a aula, resultando em instabilidade no ambiente.

Na prática pedagógica do professor com o aluno TDAH, o ambiente da sala de aula deve se ajustar com atividades que enfrente as dificuldades da criança hiperativa: O aluno hiperativo deve ser levado para frente da sala e ficar sentado junto ao professor, para que este possa ver quando o aluno estiver se dispersando; o professor precisa evitar o excesso de cartazes e atividades muito coloridas no mural da sala, uma vez que estes facilmente desviam a atenção; os combinados devem ser reforçados diariamente com o aluno hiperativo, pois servirão para reforçar a necessidade de estar na sala de aula e controlar conversas e saída da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste trabalho concluiu-se que crianças com TDAH se consideram incapazes, tendo baixa autoestima e apresentam dificuldades em relacionar-se socialmente, são muito agitadas, concentram-se pouco e sua paciência é limitada.

O principal desafio dos pais e professores é ajudar a criança a adquirir confiança em si mesma e a acreditar na própria capacidade. É importante saber que as pessoas aprendem de diferentes maneiras e que sua energia pode ser direcionada para encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, ao invés de procurar maneiras de esconder suas dificuldades.

O professor ao deparar-se com as dificuldades de aprendizagem, deve se informar, orientar-se e a coordenação deve encaminhar o aluno para psicopedagogos que podem auxiliar a escola a encontrar instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

O tratamento de crianças com TDAH exige uma união de profissionais das áreas médica, saúde mental e pedagógica, e parceria com os pais. O trabalho coletivo entre pais, professores, psicólogos e médicos permitirá à criança incluir-se em uma rotina estruturada em seu cotidiano, criando assim possibilidades de desenvolverem uma vida normal.

Para motivar o aluno é preciso investir num desenvolvimento interativo, criativo e lúdico. Estabelecer comparações objetivas entre textos diferentes e as diversas maneiras de utilizar a escrita socialmente. É necessário também favorecer a troca de experiências, tendo em vista o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade. Os profissionais da educação, especialmente os que trabalham com a alfabetização devem considerar as dificuldades individuais dos alunos e utilizar-se de estratégias que possam auxiliá-lo como as citadas neste trabalho.

A partir deste estudo percebeu-se que os problemas na aprendizagem no geral, requerem um olhar atento dos profissionais da educação, e quanto mais cedo for detectado, com certeza o resultado será significativo.

REFERÊNCIAS



ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção (http://www.tdah.org.br/) acessado em: 11/04/2013.
DSM – IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais.** 4ª edição. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

ANDRADE, Ênio Roberto de. **Indisciplinado ou hiperativo.** Nova Escola, São Paulo, n. 132, maio de 2000.

ARAUJO, G. B.; SPERB, T. M. **Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Trad. Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASTOS, Fernando L.; BUENO, Marcelo C. Diabinhos: **Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

COUTINHO, Gabriel et al. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: contribuição diagnóstica de avaliação computadorizada de atenção visual**. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 34, n. 5, 2007.

DIAS, José Augusto. **Gestão da Escola. Básica**. In: Meneses, João Gualberto de Carvalho. Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1999. p. 268-282.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1985. 144p.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GENTILE, Paola. Indisciplinado ou hiperativo. Nova Escola, São Paulo, n. 132, maio. 2000.

GOLDSTEIN & GOLDSTEIN. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** São Paulo: Papirus,1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996. PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas.** 24. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ONÃTIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática.** São Paulo: Ática, 2009.

PAÍN Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1992.

PIAGET, Jean. **A teoria de Piaget.** In: MUSSEN, P. H. (org). Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em T.D.A.H: transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.



O ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

Formada em Pedagogia - Licenciatura e Bacharelado. Pós Graduada em Alfabetização e Letramento. Leciono na Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo, CEMEI Pinheirinho D'água ciclo Ed Infantil.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, entretanto como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e a cultura Afro-Brasileira, que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para se desvencilhar dos ensinos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distancia da classe mais baixa entre outros, bem assim como também a a influência da cultura afro no Brasil, assim com o uso do ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas: dificuldades e oportunidades. O Projeto de Lei 10.639 traz mudanças na Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Educação; História; Cultura Afro.

INTRODUÇÃO

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade.

Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade.

Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é uma medida crucial para promover a equidade e combater o racismo estrutural que permeia nossa sociedade.

Ao longo da história, os povos africanos e afrodescendentes enfrentaram e ainda enfrentam diversas formas de discriminação e marginalização. Infelizmente, muitas vezes essas histórias foram negligenciadas ou distorcidas nos currículos escolares, perpetuando assim uma visão eurocêntrica e racista do mundo.

Ao incorporar de forma significativa o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, estamos reconhecendo a contribuição desses povos para a formação da identidade nacional e global, bem como para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, como a arte, a música, a literatura, a ciência e a política.

Ao incorporar esses conteúdos nos currículos, as escolas contribuem para a construção de uma consciência crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade cultural e histórica do Brasil de maneira mais completa.

A compreensão das raízes africanas na formação do país é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A história e a cultura afro-brasileira e africana são ricas em contribuições nas áreas da arte, música, religião, ciência, tecnologia, entre outras. Inserir esses elementos nos currículos não apenas resgata a verdadeira história do Brasil, mas também proporciona aos alunos uma visão mais ampla e precisa da construção da sociedade em que vivemos.

Além disso, a presença dos afrodescendentes na história do Brasil muitas vezes é marginalizada ou omitida nos livros didáticos e materiais educativos. A inclusão desses temas nos currículos escolares desafia essa visão eurocêntrica e permite que os estudantes tenham acesso a uma narrativa mais inclusiva e justa.

A educação é uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade, e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente.

Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes afrodescendentes, proporcionando uma representação mais positiva e precisa de sua história e cultura, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial.

A valorização da diversidade é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa, e a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares é um meio eficaz de disseminar esse valor desde a educação básica. Dessa forma, os estudantes estarão mais aptos a compreender e respeitar a pluralidade cultural que compõe o tecido social brasileiro.

Em última análise, a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não apenas contribui para a formação integral dos estudantes, mas também representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de discriminação racial.

Essa abordagem educacional é um passo significativo na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural que persiste em nossa sociedade.

Ao integrar esses conteúdos nos currículos, as escolas podem proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade étnica e cultural do Brasil. Os alunos têm a oportunidade de conhecer as tradições, a história e os impactos das culturas afro-brasileira e africana na construção da nação, promovendo, assim, um respeito mais profundo pela pluralidade cultural existente.

Além disso, o estudo dessas temáticas contribui para a promoção da autoestima e identidade positiva entre os estudantes afrodescendentes, ao oferecerem referências históricas e culturais que muitas vezes foram negligenciadas. Essa abordagem não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também fomenta a consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um importante avanço nesse sentido.

Contudo, é essencial que haja uma implementação efetiva e contínua dessa legislação, proporcionando formação adequada aos professores, desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a promoção de práticas pedagógicas que incorporem de maneira significativa esses conteúdos.

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não é apenas uma questão de representatividade, mas uma estratégia eficaz para a construção de uma consciência coletiva que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural do Brasil.



CONCEITUANDO A LEI

Para Candau (2008), essa estratégia educacional não apenas busca corrigir a ausência histórica e cultural de grupos étnicos marginalizados nos livros didáticos e no ensino, mas também visa promover um entendimento mais profundo sobre as raízes da formação da sociedade brasileira.

Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes, os estudantes são instigados a refletir sobre as injustiças históricas e a compreender a complexidade das relações raciais no país.

De acordo com Lima (2006), a educação que abraça a diversidade é um passo crucial para combater a discriminação racial desde cedo, proporcionando aos alunos uma perspectiva crítica sobre o papel histórico desses grupos na construção da nação. A integração da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas curriculares não se limita ao mero cumprimento de uma legislação, mas sim à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar temas como a resistência negra, a influência africana na música, na religiosidade, na culinária e em outras manifestações culturais, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais ampla pela riqueza da diversidade cultural brasileira.

Isso não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva, na qual todas as contribuições são valorizadas e celebradas.

Sendo assim, para Neves (2005), ao incluir a perspectiva afro-brasileira nos currículos, a educação se torna um espaço propício para o diálogo intercultural, incentivando o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos étnicos.

Essa abordagem não apenas combate o preconceito, mas também prepara os alunos para atuarem como cidadãos conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, para Gomes (2015), a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares transcende a sala de aula, influenciando a construção de uma consciência coletiva que reconhece e valoriza a diversidade como um dos pilares fundamentais da identidade nacional.

Essa abordagem educacional não apenas molda indivíduos mais informados e sensíveis, mas também contribui para a construção de um país mais equitativo e respeitoso com suas raízes culturais variadas.

Essa abordagem inclusiva não apenas molda a percepção individual dos alunos, mas também tem um impacto significativo na sociedade em geral.

Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como um componente integral da identidade nacional, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa. (Brasil, 2010).

A consciência coletiva que surge dessa inclusão promove a quebra de estereótipos e preconceitos arraigados, criando um ambiente propício para o diálogo intercultural e a valorização das diferentes contribuições para a formação da nação.

Isso não apenas enriquece a compreensão histórica dos estudantes, mas também fortalece os laços de solidariedade e empatia entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil (BRASIL, 2010).

A educação inclusiva, que abraça a multiplicidade de perspectivas culturais, gera cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa consciência coletiva transcende os limites da sala de aula, refletindo-se em práticas sociais, políticas e culturais mais igualitárias e representativas.

Para Candau (2008), a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos não é apenas uma medida educacional, mas uma estratégia para promover a equidade e a justiça social.

Ela influencia a construção de uma identidade nacional que celebra suas raízes diversas, reconhecendo a importância de todas as contribuições para a formação do tecido social brasileiro.

Sendo assim, para Neves (2005), ao formar cidadãos que compreendem e valorizam a diversidade cultural, a educação se torna uma ferramenta poderosa na desconstrução de práticas discriminatórias e na promoção de uma convivência pacífica e respeitosa.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, portanto, não é apenas um ato de justiça histórica, mas um investimento no fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

Para Candau (2008), embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). Escolha do tema Afro descendência, veio em mente desde o momento do projeto de pesquisa aplicada, no qual foi visto e percebido a necessidade de ver e saber como a questão era tratada e trabalhada na escola.

A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Sendo assim, para Neves (2005), tais relações de poder são presente em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

Para Candau (2008), Para tentar alcançar esse objetivo, a proposta de Lei n.10639/03 altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Candau (2008) destacou a importância de compreender a Educação Infantil como uma fase específica do processo educativo, caracterizada pelo desenvolvimento infantil único e peculiar. Para Freire, a infância não é uma simples preparação para a fase seguinte da escolaridade, mas uma etapa crucial por si só, na qual as crianças começam a construir seus conhecimentos de maneira ativa e lúdica.

Ao considerar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, Freire enfatizou que a Educação Infantil deveria ser sensível às fases pelas quais as crianças passam, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem respeita a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente educacional que estimula a curiosidade,

a exploração e a expressão criativa. (Brasil, 2010).

A visão de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Ele defende a ideia de que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em experiências significativas, nas quais podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e sociais, e construir suas próprias compreensões.

Para Freire, uma abordagem pedagógica eficaz na Educação Infantil deve ser sensível às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças, respeitando sua curiosidade natural e criando um ambiente que as encoraje a questionar, experimentar e interagir. Isso implica uma mudança no papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica com as crianças.

Sendo assim, para Neves (2005), a perspectiva de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de reconhecer as etapas do desenvolvimento infantil e adaptar as práticas educacionais de acordo com essas fases. Essa abordagem contribui para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas, preparando-as não apenas para os desafios educacionais subsequentes, mas também para uma vida cidadã ativa e consciente.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores neste nível educativo.

Para Candau (2008), ao incorporar de forma significativa o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, estamos reconhecendo a contribuição desses povos para a formação da identidade nacional e global, bem como para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, como a arte, a música, a literatura, a ciência e a política.

Para Neves (2005), a história e cultura afro-brasileira e africana são elementos fundamentais para compreendermos a complexidade e a riqueza da sociedade brasileira e mundial. Desde os tempos mais remotos, as culturas africanas contribuíram para moldar as sociedades em que vivemos hoje, seja por meio de suas tradições religiosas, seus sistemas de organização social, suas técnicas agrícolas, entre outros aspectos (BRASIL, 2010).

No contexto brasileiro, a presença africana é inegável e sua influência está presente em diversos aspectos da cultura nacional. Desde a culinária até as expressões artísticas, passando pela língua e pelas práticas religiosas, a herança africana está entrelaçada com a identidade brasileira de maneira indissociável.

No entanto, por muito tempo, essa contribuição foi negligenciada ou mesmo invisibilizada nos currículos escolares. A história oficial muitas vezes deixou de reconhecer a importância dos povos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil e de outras nações. Isso gerou um vácuo de conhecimento e perpetua estereótipos e preconceitos em relação aos afrodescendentes.

Ao incluirmos o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, estamos promovendo a valorização da diversidade e o combate ao racismo estrutural. Estamos oferecendo aos estudantes uma visão mais ampla e plural do mundo, que reconhece a contribuição de diferentes grupos para a construção da sociedade em que vivemos (BRASIL, 2010).

Além disso, ao conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana, os estudantes têm a oportunidade de se identificar e se reconhecer na narrativa histórica, fortalecendo sua autoestima e sua identidade cultural. Eles também podem desenvolver uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais e às formas de opressão que ainda persistem em nossa sociedade.

No campo da arte, por exemplo, a influência africana é visível em diversas manifestações, como a música, a dança, o teatro, a literatura e as artes visuais. Muitos dos nossos ritmos musicais mais populares, como o samba e o maracatu, têm suas raízes na cultura africana. Da mesma forma, escritores e artistas afrodescendentes têm produzido obras de grande relevância, que enriquecem o nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2010).

Para Candau (2008), na ciência, os povos africanos e seus descendentes também têm feito contribuições significativas ao longo da história. No entanto, essas contribuições nem sempre foram devidamente reconhecidas ou valorizadas. Ao estudarmos a história da ciência, é importante resgatar o papel de cientistas afrodescendentes e suas descobertas, para que possamos ampliar nossa compreensão sobre o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade.

Para Lima (2006), na política, a luta pela igualdade racial e pela justiça social tem sido uma bandeira histórica dos movimentos negros no Brasil e em todo o mundo. Conhecer essa história é fundamental para compreendermos os desafios enfrentados pela população afrodescendente e para buscarmos caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, ao incorporarmos o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, estamos não apenas reconhecendo a contribuição desses povos para a formação da identidade nacional e global, mas também promovendo a valorização da diversidade, o combate ao racismo e a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática (BRASIL, 2010).

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita às mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geográficos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia

necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire (2004), a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

É importante tratar tais assuntos na escola, como diz a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica, e modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

A Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, representa um marco crucial na busca por uma educação mais inclusiva e justa. Ao estabelecer essa obrigatoriedade, a legislação reconhece a necessidade de corrigir distorções históricas, promovendo uma abordagem que contemple a diversidade étnico-cultural do Brasil.

Ao trazer para o currículo escolar temas como a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente para a construção da sociedade brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira, a legislação visa combater estereótipos, preconceitos e promover a igualdade racial. Essa iniciativa não apenas atende a uma demanda por justiça histórica, mas também fortalece a construção de uma identidade nacional mais plural e integradora.

De acordo com Freire (2004), a educação, ao abordar esses temas, não apenas cumpre uma exigência legal, mas se torna um agente de transformação social. Através do conhecimento e da compreensão das contribuições afro-brasileiras, os estudantes são capacitados a questionar as desigualdades presentes na sociedade e a se tornarem agentes de mudança, promovendo a igualdade e o respeito mútuo.

Além disso, a Lei nº. 10.639/2003 também destaca a importância da formação de professores para a implementação efetiva desses conteúdos, incentivando práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as questões raciais. Isso implica em uma constante atualização e sensibilização dos educadores, para que possam transmitir de maneira adequada e engajada os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira aos seus alunos.

Assim, a legislação não apenas reforça a importância do combate ao racismo estrutural, mas também destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessa lei é um passo significativo na promoção da igualdade racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um país mais igualitário e respeitoso com suas raízes culturais diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Essa abordagem enriquecedora do currículo escolar, que incorpora a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente e a valorização da cultura afro-brasileira, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção da igualdade racial. Ao proporcionar uma compreensão mais profunda das contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, a legislação busca criar uma consciência coletiva que transcende preconceitos arraigados.

De acordo com Lima (2006), ao conhecer a rica história africana, os estudantes têm a oportunidade de romper com narrativas eurocêntricas dominantes e desafiar estigmas que perpetuam desigualdades raciais. A inclusão desses temas no currículo escolar não apenas destaca a diversidade cultural do Brasil, mas também contribui para a construção de uma narrativa nacional mais inclusiva e precisa.

Além disso, ao abordar a resistência negra, a legislação proporciona uma perspectiva crítica sobre a luta contra a opressão e a busca por direitos civis. Essa abordagem não apenas fortalece a autoestima dos estudantes afrodescendentes, mas também educa todos os alunos sobre a importância da justiça social e da solidariedade na construção de uma sociedade mais equitativa. (GOMES, 2019).

A valorização da cultura afro-brasileira no currículo não apenas celebra manifestações artísticas, religiosas e sociais, mas também fomenta o respeito e a apreciação pela diversidade cultural. Ao compreender a influência africana nas tradições brasileiras, os alunos desenvolvem uma visão mais holística e respeitosa da herança cultural do país.

De acordo com Lima (2006), essa abordagem educacional não se limita à sala de aula; ela se estende para além dos muros escolares, influenciando a maneira como as futuras gerações percebem e interagem com a sociedade. A legislação, ao propor essa inclusão curricular, reconhece a educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada como um componente essencial da identidade nacional.

A legislação, ao propor essa inclusão curricular, reconhece a educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada como um componente essencial da identidade nacional. Essa abordagem reflete uma compreensão mais ampla da educação, que vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos e busca incorporar valores de equidade e respeito à diversidade cultural, social e individual. Ao integrar tais elementos no currículo, a legislação visa preparar os alunos para atuar de forma crítica e consciente em um mundo cada vez mais interconectado e multicultural.

Esse movimento legislativo não só promove a inclusão de diferentes perspectivas e histórias no ambiente escolar, como também incentiva o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos alunos.

A promoção de um ambiente educacional inclusivo permite que os estudantes aprendam a valorizar e respeitar as diferenças, fortalecendo o tecido social e preparando-os para enfrentar e superar preconceitos e discriminações que possam surgir em sua vida cotidiana.

Além disso, ao reconhecer a diversidade como um ativo fundamental para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, a legislação busca criar um senso de pertencimento e identidade para todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou características pessoais.

De acordo com Lima (2006), a implementação efetiva dessa inclusão curricular requer um esforço conjunto de gestores educacionais, professores e comunidades escolares. É fundamental que os educadores recebam formação contínua e apoio para incorporar esses novos conteúdos e abordagens em suas práticas pedagógicas.

A capacitação docente deve ser uma prioridade, garantindo que os professores não apenas compreendam a importância da diversidade, mas também desenvolvam estratégias para abordá-la de maneira sensível e eficaz. Dessa forma, a educação pode atuar como um agente catalisador de mudanças sociais positivas, refletindo e promovendo os valores de respeito, justiça e igualdade.

De acordo com Lima (2006), é essencial que as escolas criem um ambiente que celebre a diversidade e incentive a participação ativa de todos os alunos. Atividades curriculares e extracurriculares que promovam o intercâmbio cultural, o debate construtivo e o engajamento com diferentes perspectivas podem enriquecer a experiência educacional e fortalecer a compreensão mútua entre os estudantes. Projetos colaborativos, debates e eventos culturais são apenas algumas das formas de envolver os alunos em uma exploração profunda das questões relacionadas à diversidade e inclusão.

A legislação também prevê mecanismos de avaliação e monitoramento para assegurar que os objetivos de inclusão e diversidade sejam efetivamente alcançados. A coleta de dados, a análise de resultados e o feedback contínuo são essenciais para identificar áreas de sucesso e desafios, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas educacionais. Essas avaliações devem considerar tanto o impacto sobre o desempenho acadêmico quanto sobre o clima escolar e a experiência dos alunos.

Em suma, a inclusão curricular proposta pela legislação representa um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao reconhecer e valorizar a diversidade como um componente central da identidade nacional e como um recurso para a construção de uma sociedade mais justa, a legislação promove um ambiente educacional que prepara os alunos para serem cidadãos mais informados, empáticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Esse processo de transformação educacional é um reflexo do compromisso com uma sociedade que respeita e celebra suas diferenças, buscando sempre a justiça e a igualdade para todos.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** 2019.

LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na educação brasileira**. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.



DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A LUDOPEDAGOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

FABIANA VALQUIRIA DE LIMA CAMARGO CORREA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduação em Geografia pela Universidade de Santos. Especialista em Docência Nível Superior. Professora da Rede Estadual de São Paulo – Geografia e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal da Cidade de São Paulo, Assistente de Direção na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo aborda criticamente a problemática da ludopedagogia, uma abordagem educacional que utiliza o jogo como uma ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem. Exploramos os desafios e dilemas enfrentados ao implementar a ludopedagogia, bem como as reflexões necessárias para superar essas dificuldades e promover uma prática mais eficaz e inclusiva. Além disso, discutimos as questões éticas, pedagógicas e sociais relacionadas à ludopedagogia e identificamos áreas de pesquisa futura. A pesquisa é embasada em estudiosos como Kishimoto (1996), Piaget (1978) e de acordo com as diretrizes educacionais brasileiras, a BNCC (Base Curricular Nacional Comum Curricular).

Palavras-chave: Ferramenta; Processo; Desafios; Inovadora.

INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, forneceremos uma visão geral da ludopedagogia e destacamos sua importância como uma abordagem inovadora para a educação, reconhecendo as questões e desafios associados à sua implementação e prática.

Ao abordar a Complexidade da Implementação da ludopedagogia, discutiremos os desafios práticos enfrentados pelos educadores ao incorporar a ludopedagogia em suas práticas pedagógicas, incluindo questões relacionadas à seleção e adaptação de jogos educacionais, a integração do jogo com o currículo formal, e a formação e suporte dos educadores.

Exploraremos as questões éticas e sociais levantadas pela ludopedagogia, discutindo preocupações sobre a equidade no acesso aos recursos lúdicos, o impacto do jogo na socialização e comportamento dos alunos, além das representações culturais e de gênero nos jogos educacionais, refletindo sob a análise de Piaget (1975) sobre o aspecto cognitivo das reações sensório-motoras.

Levantaremos a discussão sobre os desafios pedagógicos associados à ludopedagogia, a necessidade de alinhar os objetivos de aprendizagem com as atividades lúdicas, a avaliação da eficácia do ensino por meio do jogo e a integração de práticas lúdicas com abordagens mais tradicionais de ensino, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Exploraremos tanto os benefícios quanto os desafios da ludopedagogia na educação contemporânea, analisaremos estudos de caso, revisões de literatura e experiências práticas para fornecer uma visão abrangente sobre como a Ludopedagogia está sendo aplicada em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo, discutindo estratégias e recomendações para superar os desafios e maximizar os benefícios dessa abordagem inovadora, analisando os estudos de Kishimoto (1996).

Este artigo busca destacar a importância da ludopedagogia como uma abordagem promissora para a educação do século XXI, ao mesmo tempo em que reconhece e enfrenta os desafios inerentes à sua implementação. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para o avanço do debate sobre práticas educacionais inovadoras e eficazes que promovam o desenvolvimento integral dos alunos em um mundo em constante mudança.



O QUE É LUDOPEDAGOGIA

A Ludopedagogia é uma parte da pedagogia empenhada a estudar a interferência do recurso lúdico na educação, como um instrumento para intenções pedagógicas de acordo com as orientações educacionais atuais.

A criança se desenvolve pelo ato de brincar e a Ludopedagogia se encontra ligada a elementos psicomotores adquiridos somente pelo ato de brincar. Esta relação é importante principalmente na primeira infância, pois, é por meio do lúdico que a criança constrói sua visão em relação ao próprio corpo e mente, formando a sua personalidade, ao lidar com o corpo em movimento e pensamento participativo.

Sob essa ótica, é preciso valorizar o lúdico e a psicomotricidade no contexto escolar e, consequentemente, a construção de um novo pensamento para que a criança desenvolva a sua identidade e a formação crítica.

A criança desenvolve a capacidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações e integrar percepções através de ferramentas lúdicas, como jogos, games, teatro, música e cinema. Um dos propósitos da ludicidade é a construção de valores sociais e afetivos, além de desenvolver os campos intelectual e motor.

De acordo com as diretrizes educacionais brasileiras, o lúdico deve ser estimulado na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, dentro da sala de aula. A Base Nacional Curricular Comum (2018, p.43) apresenta que,

> A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 43)

Dessa forma, a criança passa do desenho de objetos ao desenho de letras, por exemplo, em forma de brincadeira, através de experiências agradáveis e significativas. Os recursos lúdicos podem ser utilizados em qualquer fase do desenvolvimento infantil, com abordagens pertinentes a cada faixa etária.

A gamificação, por exemplo, é uma técnica usada até mesmo na instrução de adultos, como uma forma lúdica de ensinar. Os estudos podem e devem ser acompanhados de diversão, dinâmicas interessantes e criativas, jogos e atividades que estimulem o aluno a aquisição do saber, por ser uma estratégia mais rica, eficiente e prazerosa. É notório que ao utilizar o brincar no ambiente escolar, há uma motivação maior no desenvolvimento de aspectos físicos, inteligência socioemocional e habilidades cognitivas.

Com o uso do lúdico é possível promover benefícios para os alunos:

- Experimentar novas situações;
- Estimular a memória;
- Desenvolver aspectos físicos;
- Desinibir;
- Entender regras sociais, etc.

Quando a criança entra em contato, de forma lúdica, com situações novas ou presentes em seu dia a dia, adquire oportunidade para entender como agir ou encontrar soluções para o cotidiano.

Além de oferecer tais benefícios, o brincar ajuda a transformar temas e conteúdos maçantes em atividades mais interessantes para a criança, podendo aumentar a frequência, diminuir a violência dentro da escola e motivar a socialização e o respeito às diferenças. Atuando no desenvolvimento cognitivo e sensório-motor, a atividade lúdica torna-se um modo eficiente e gostoso de aprender, considerando os conhecimentos prévios da criança. O jogo tem um papel muito importante na educação infantil e para a vida de uma criança, pois ao brincar a criança espontaneamente adquire uma aprendizagem mais prazerosa Piaget (1978, p. 208) afirma que:

> O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc. o que comportava ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc, [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (PIAGET, 1978, p. 208).

Para que a ludicidade seja realmente eficaz no processo educativo, é preciso que os professores e educadores se atentem aos objetivos que pretendem alcançar com cada atividade e à maneira como cada criança reage e responde a elas, identificando quais são as facilidades e dificuldades de cada aluno, de forma individualizada.

LUDOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA COMO UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E BENEFÍCIOS

De acordo com estudos, nos últimos anos, temos testemunhado um crescente interesse na aplicação da Ludopedagogia como uma abordagem inovadora para a educação. A Ludopedagogia, que combina os princípios do lúdico e da pedagogia, oferece uma maneira única e eficaz de engajar os alunos, promover a aprendizagem significativa e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI (KISHIMOTO, 1996).

Ao integrar elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras e atividades práticas, com os princípios pedagógicos sólidos, a Ludopedagogia cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Essa abordagem reconhece a importância do jogo na formação do pensamento crítico, criativo e colaborativo dos alunos, enquanto também visa alcançar objetivos educacionais específicos.

No entanto, apesar dos inegáveis benefícios da Ludopedagogia, também reconhecemos os desafios e questões associados à sua implementação e prática. Questões como a resistência à mudança por parte de alguns educadores, a falta de recursos adequados e a necessidade de capacitação profissional são apenas alguns dos desafios que enfrentamos ao adotar essa abordagem inovadora (KISHIMOTO, 1996).

As práticas inovadoras da Ludopedagogia na educação oferecem uma série de benefícios significativos, incluindo:

- Engajamento dos Alunos: As atividades lúdicas capturam o interesse dos alunos de uma forma que as abordagens tradicionais muitas vezes não conseguem. O uso de jogos, brincadeiras e atividades práticas torna o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador para os alunos.
- Aprendizagem Significativa: A Ludopedagogia enfatiza a aprendizagem através da experiência e da experimentação. Os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos de forma prática e concreta, o que facilita uma compreensão mais profunda e duradoura.
- Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Emocionais: As atividades lúdicas promovem a colaboração, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, ajudando os alunos a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.
- Estímulo à Criatividade e Imaginação: A Ludopedagogia encoraja os alunos a pensar de forma criativa e a explorar novas ideias. As atividades lúdicas oferecem um espaço seguro para

experimentação e inovação, o que ajuda a nutrir a criatividade e a imaginação dos alunos. Adaptação a Diferentes Estilos de Aprendizagem: As atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades e preferências individuais dos alunos. Isso permite que cada aluno se envolva no processo de aprendizagem de uma maneira que seja mais eficaz para eles.

- Redução do Estresse e da Ansiedade: As atividades lúdicas proporcionam um ambiente descontraído e divertido, o que pode ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade associados à aprendizagem. Isso cria um clima mais positivo e propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.
- As práticas inovadoras da Ludopedagogia na educação oferecem uma variedade de benefícios que podem melhorar significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos e promover o seu desenvolvimento integral.
- Apesar dos benefícios, a Ludopedagogia também enfrenta alguns desafios na sua implementação na educação, incluindo:
- Resistência à Mudança: Alguns educadores podem resistir à adoção da Ludopedagogia devido à sua natureza inovadora e à falta de familiaridade com as práticas lúdicas. Isso pode dificultar a aceitação e implementação dessa abordagem nas escolas.
- Falta de Recursos Adequados: A implementação eficaz da Ludopedagogia muitas vezes requer recursos adicionais, como materiais educativos específicos, jogos, equipamentos e espaço adequado para atividades práticas. A falta de acesso a esses recursos pode representar um desafio significativo para algumas instituições educacionais.
- Necessidade de Capacitação Profissional: Os educadores precisam de treinamento e capacitação adequados para integrar efetivamente práticas lúdicas em sua pedagogia. A falta de oportunidades de desenvolvimento profissional pode dificultar a habilidade dos educadores em implementar a Ludopedagogia de forma eficaz.
- Avaliação da Aprendizagem: Avaliar o progresso dos alunos e o impacto das práticas lúdicas na aprendizagem pode ser um desafio. Muitas vezes, os métodos tradicionais de avaliação não são adequados para medir o aprendizado adquirido por meio de atividades lúdicas, o que pode dificultar a prestação de contas e a demonstração de resultados.
- Equidade e Acessibilidade: Garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a experiências lúdicas de alta qualidade pode ser um desafio. Barreiras como custo, localização geográfica e acesso a tecnologia podem limitar a participação de alguns alunos em atividades lúdicas.
- Integração Curricular: Integrar práticas lúdicas de forma significativa ao currículo escolar pode ser um desafio. É importante garantir que as atividades lúdicas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais.

Superar esses desafios requer um compromisso contínuo por parte de educadores, gestores escolares, formuladores de políticas e outros interessados em promover uma educação mais inovadora e inclusiva (KISHIMOTO, 1996).

QUESTÕES ÉTICAS E SOCIAIS QUE DEVEM SER CONSIDERADAS

A Ludopedagogia, assim como qualquer abordagem educacional, levanta uma série de questões éticas e sociais que devem ser consideradas. Algumas das principais questões incluem (KISHIMOTO, 1996):

- Equidade e Acesso: Garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a experiências lúdicas de alta qualidade é uma questão ética importante. Barreiras como custo, localização geográfica e acesso a recursos podem afetar a capacidade de alguns alunos participarem plenamente das atividades lúdicas.
- Inclusão e Diversidade: As práticas lúdicas devem ser inclusivas e sensíveis à diversidade de experiências, culturas e necessidades dos alunos. Isso inclui considerar como as atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou diferentes estilos de aprendizagem.
- Autonomia e Consentimento: É importante garantir que os alunos tenham autonomia e capacidade de escolha ao participar de atividades lúdicas. Os educadores devem respeitar o consentimento dos alunos e garantir que as atividades sejam voluntárias e adequadas ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.
- Privacidade e Segurança: Ao utilizar tecnologias digitais ou jogos online, é crucial proteger a privacidade e a segurança dos alunos. Os educadores devem garantir que os dados dos alunos sejam protegidos e que as atividades lúdicas sejam seguras e livres de riscos potenciais.
- Impacto Social e Cultural: As atividades lúdicas podem refletir e reforçar normas sociais e culturais existentes. É importante considerar como as representações culturais e sociais nos jogos e atividades lúdicas podem influenciar a percepção e o comportamento dos alunos em relação a questões como gênero, raça, etnia e identidade.
- Desigualdades Estruturais: A Ludopedagogia pode destacar e perpetuar desigualdades estruturais existentes na sociedade, como acesso desigual a recursos educacionais e oportunidades de aprendizagem. Os educadores e formuladores de políticas devem trabalhar para mitigar essas desigualdades e promover a equidade na educação.

Ao abordar essas questões éticas e sociais, os educadores podem garantir que as práticas lúdicas sejam éticas, inclusivas e culturalmente sensíveis, proporcionando experiências de aprendizagem enriquecedoras e significativas para todos os alunos (KISHIMOTO, 1996).

DESAFIOS PEDAGÓGICOS

A Ludopedagogia enfrenta uma série de desafios pedagógicos e de avaliação associados à sua prática. Alguns desses desafios incluem (GOMES et al. 2010).

- Alinhamento com Objetivos Educacionais: Garantir que as atividades lúdicas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e curriculares é fundamental. Os educadores devem integrar as práticas lúdicas de forma significativa ao currículo escolar, garantindo que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais.
- Diferenciação e Personalização: Adaptar as atividades lúdicas para atender às necessidades individuais e preferências dos alunos pode ser um desafio. Os educadores precisam encontrar maneiras de diferenciar as atividades para alunos com diferentes níveis de habilidade, estilos de aprendizagem e interesses.

- Avaliação da Aprendizagem: Avaliar o progresso dos alunos e o impacto das práticas lúdicas na aprendizagem é um desafio. Métodos tradicionais de avaliação podem não ser adequados para medir o aprendizado adquirido por meio de atividades lúdicas. Os educadores precisam desenvolver estratégias de avaliação criativas e autênticas que capturem de forma eficaz o progresso dos alunos.
- Equilíbrio entre Diversão e Aprendizagem: Encontrar o equilíbrio certo entre diversão e aprendizagem é essencial na Ludopedagogia. As atividades lúdicas devem ser envolventes e estimulantes o suficiente para capturar o interesse dos alunos, ao mesmo tempo em que fornecem oportunidades significativas de aprendizagem.
- Gestão de Sala de Aula: Gerenciar uma sala de aula durante atividades lúdicas pode ser desafiador. Os educadores precisam estabelecer regras claras e expectativas de comportamento, ao mesmo tempo em que incentivam a autonomia e a colaboração dos alunos.
- Tempo e Recursos: Encontrar tempo e recursos adequados para planejar e implementar atividades lúdicas pode ser um desafio para os educadores. Eles precisam de acesso a materiais, espaço e tecnologia adequados para apoiar a prática da Ludopedagogia de forma eficaz.

Ao enfrentar esses desafios, a Ludopedagogia pode se tornar uma abordagem pedagógica poderosa e transformadora para o século XXI (GOMES et al. 2010).

ABORDAGEM INOVADORA

A Ludopedagogia está continuamente em evolução e relaciona-se com as tendências da sociedade e da tecnologia. Com o progresso das tecnologias digitais, manifestaram-se novas possibilidades de utilização dos jogos como recursos educacionais, os quais por exemplo, podem oferecer experiências imersivas e interativas, o que promove a aprendizagem em ambientes virtuais. A gamificação, a qual consiste no uso de técnicas e dinâmicas de jogos, utilizados para enriquecer outros contextos, com o intuito de motivar e ensinar os usuários de forma lúdica, tem se mostrado uma tendência promissora na Ludopedagogia. O foco é transformar conteúdos em atividades interessantes através da ludicidade, além de trazer grandes benefícios didáticos, ajudando a transformar temas e conteúdos maçantes em atividades mais interessantes para a criança. Com isso, há uma diminuição do abandono escolar e o aumento da frequência (GOMES et al. 2010).

Uma das principais vantagens da Ludopedagogia é o maior engajamento dos alunos nas atividades escolares, pois quando o ensino é pautado no lúdico, as crianças se sentem mais motivadas e envolvidas com o processo de aprendizagem, elas passam a enxergar as aulas como momentos de diversão e prazer, o que eleva sua disposição para participar ativamente das atividades propostas. As atividades com jogos e tecnologias também contribuem para o desenvolvimento lógico das crianças, pois durante as atividades lúdicas, elas são desafiadas a pensar estrategicamente, a resolver problemas, a tomar decisões e a planejar suas ações, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico (GOMES et al. 2010).

Ao participar das atividades lúdicas, as crianças são encorajadas a experimentar situações novas, a tomar decisões e a resolver problemas de forma independente, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da confiança em suas capacidades. Por meio da brincadeira e do lúdico, a criança participa da representação de situações que simbolizam uma realidade à qual ainda não possui acesso. Esta relação entre a imaginação e os papéis assumidos contribui para o desenvolvimento sociocultural da criança (GOMES et al. 2010).

Esta abordagem também desempenha um papel importante na promoção da inclusão na educação. Por meio de atividades lúdicas, é possível adaptar o ensino para atender às necessidades e características individuais de cada aluno. Dessa forma, as crianças com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e dificuldades podem participar ativamente das atividades e se sentir valorizadas no processo educacional (GOMES et al. 2010).

A brincadeira é uma atividade social e humana, que leva em consideração os contextos sociais e não uma atividade inata. É a partir das brincadeiras que as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios, sendo uma atividade social aprendida através das interações humanas. Essas interações são aprendidas através de um adulto ou crianças mais velhas e, assim, ao interagir, vão atribuindo significado aos objetos e às ações. Sob essa perspectiva, os educadores cumprem um papel imprescindível quando interagem com as crianças através de ações lúdicas ou se comunicam através de uma linguagem simbólica, promovendo o brincar (FERREIRA, 2014).

Quando o professor proporciona o uso e exploração dos brinquedos, contribui nessa aprendizagem da brincadeira e para a atribuição de significados, produzindo um importante valor simbólico e expressivo. O brinquedo deve ser considerado um importante objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças. A brincadeira é uma atividade social específica vivida pelas crianças. Apesar de ser uma situação imaginária, não pode separar suas regras da realidade. O papel assumido pelas crianças revela sua natureza social e possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação (FERREIRA, 2014).

Ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela precisa obedecer às regras sociais do papel assumido, fazendo a relação entre a imaginação e os papéis assumidos. A brincadeira é, então, considerada uma atividade sócio-cultural, pois ela surge nos valores e hábitos de um determinado grupo social, onde as crianças têm a liberdade de escolher (FERREIRA, 2014).

A intervenção do professor é direta, pois deve ajudar a criança a avançar, sua postura profissional deve estar inclinada ao processo lúdico de ensino/ aprendizagem, como facilitador do conhecimento. O sistema ludopedagógico pode ser utilizado em qualquer nível de instrução, provocando um melhor aproveitamento do ensino oferecido, podendo proporcionar emoção e entusiasmo no aluno, enriquecendo o saber, promovendo o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade.

A ludopedagogia é capaz de promover a socialização e integração de todos os alunos no grupo, a auto-estima elevada e o respeito com as diferenças, transformando o aluno, o professor, a escola, a família e a sociedade. Para tanto, o aluno precisa ser estimulado, enquanto o professor precisa assumir seu papel de mediador e facilitador no processo educativo. O objetivo é ressaltar a importância de os educadores entenderem os objetivos e os fins da brincadeira desenvolvida, sua utilização lúdica, cognitiva e sociocultural. É preciso observar as condutas dos educandos para então diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de trabalho. Somente dessa maneira, é possível identificar as dificuldades e os avanços obtidos. Muitos estudiosos em suas concepções, tratam da importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, defendendo a necessidade da orientação do adulto para que o desenvolvimento ocorra de forma eficaz (FERREIRA, 2014).

Através da brincadeira a criança aprende a refletir e experimentar situações novas, além de dar ressignificação a situações do seu cotidiano. O ato de brincar estimula o uso da memória, que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado, auxiliando a reorganizar a vivência emocional, elevando a criança a um novo nível de processos psíquicos. É nesse momento que surgem transformações internas no desenvolvimento em consequência do brinquedo, cuja função é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da

percepção visual (FERREIRA, 2014).

Os benefícios e os estágios do lúdico para o desenvolvimento infantil, as brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. A criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu.

A LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Kishimoto (1996) o brincar nos primeiros 5 anos de idade é de grande importância para o desenvolvimento da criança e para a construção do conhecimento. Auxilia na socialização, na construção da função simbólica e no desenvolvimento da linguagem, onde exploram o conhecimento do mundo. O brincar é um facilitador para a aprendizagem da criança, ela vê o jogo como algo sério e se envolve integralmente na prática do brincar. O desenvolvimento do lúdico na educação desenvolve a criança culturalmente, cooperando para uma boa saúde física e mental. O jogo, os brinquedos e as brincadeiras são atividades fundamentais da infância e podem favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporcionando a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração (KISHIMOTO, 1996) .

Dessa forma, a escola de educação Infantil precisa proporcionar em seus espaços de ensino, momentos de construção lúdica, promovendo as trocas nas interações. Existem três momentos que consolidam as relações do conhecimento: no primeiro é estabelecida a situação de faz-de-conta, no qual se dá destaque à imaginação, dramatizando, contando, vivendo e elaborando histórias, criando seu espaço-lúdico. No segundo momento, dá-se destaque ao brinquedo, ao brincar com outras pessoas em grupo. A Escola deve conhecer todos os benefícios que o brincar oferece, assim como as possibilidades oferecidas pelo lúdico para a prática pedagógica. Ao aprender algo brincando, a criança estará conquistando seu espaço, brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante para o auxílio do ensino aprendizagem (KISHIMOTO, 1996) .

A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas promove a aprendizagem e o desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se. A brincadeira e os jogos são formas de despertar na criança autoconfiança e ajuda no desenvolvimento psicomotor, na afetividade e são as principais formas de socialização, pois através da brincadeira, do brincar, aprendem regras e limites. A criança precisa brincar, ter entusiasmo e alegria para crescer, precisa dos jogos e das brincadeiras, como forma de equilibrar ela e o mundo em que está inserida, passando a sentir-se parte dele (KISHIMOTO, 1996) .

O professor da Educação infantil deve ser preparado, para trabalhar em contextos e realidades diferentes, entender a importância da família, do diálogo e a participação da comunidade, sabendo utilizar tudo isso como instrumento essencial para desenvolver suas práticas pedagógicas. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 1996) .

O papel do professor é de mediador, estimulando, incentivando, investigando o domínio que a criança possui, suas dificuldades, para poder organizar sua proposta de ensino e promover descobertas. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação e sim como diversão. A Ludopedagogia surge então como uma técnica de ensino, envolvendo tudo o que faz parte do mundo infantil, ou seja, os jogos, as brincadeiras, as músicas, enfim tudo que será capaz de desenvolver o cognitivo e a parte motora da criança. O lúdico, então, é um grande aliado e através dele ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Através das brincadeiras ocorrem a descobertas, onde a criança conhece a si mesma e ao outro e no ato de brincar apropria-se da realidade (KISHIMOTO, 1996) .

CONSIDERAÇÕES FINAIS



No encerramento do artigo, resumimos os principais pontos discutidos e enfatizamos a importância de abordar criticamente os desafios e dilemas associados à Ludopedagogia.

Reconhecemos que, embora ela ofereça oportunidades significativas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, é essencial abordar as questões complexas e multifacetadas que surgem ao implementar essa abordagem educacional. É importante pensar na formação adequada de profissionais e no compromisso contínuo com a inovação educacional.

A Ludopedagogia traz benefícios didáticos, nos quais o lúdico apresenta-se com um instrumento indispensável para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nos aspectos psicomotores, as vantagens se apresentam em forma de desenvolvimento de habilidades físicas musculares e relacionadas à coordenação motora, desde a manipulação de brinquedos até a relação dos objetos com palavras.

Nos aspectos cognitivos, auxilia a encontrar soluções para problemas, formular ideias, entender problemas ou lembrar o que foi aprendido. Nos aspectos socioemocionais, que incluem a interação com o outro, a compreensão da própria personalidade e a atenção às regras sociais.

Enfim, esta maneira de ensino, combinando elementos de jogos e brincadeiras com os princípios da pedagogia, buscando promover o aprendizado e o desenvolvimento, considerando aspectos como motivação, a aprendizagem através da experiência prática e a interação social, pode se tornar uma abordagem pedagógica com grande potencial educativo e inovadora para o século XXI.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

_____. Kumon. **Ludopedagogia: o que é, qual a importância na educação?**

Disponível em: https://www.kumon.com.br/blog/ludopedagogia-o-brincar-como-foco- na-educacao-infantil1/. Acesso em: 01 mai. 2024.

_____. Kumon. **O que é Ludopedagogia?** Disponível em:

<https://www.kumon.com.br/blog/pre- escolares/ludopedagogia/#:~:text=A%20ludopedagogia%20%C3%A9%20um%20segmento,dentro%20das%20diretrizes%20educacionais%20vigentes.> Acesso em: 02 de junho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de Ludopedagogia: Aprender Brincando**. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRA, M. G. (org.). **Ludopedagogia e suas Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, M. G.; LIMA, L.; ALMEIDA, F. **Ludopedagogia: Jogos e Brincadeiras na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIEBEL, A. B. **Aprendizagem e Ludopedagogia: Reflexões e Propostas**. Campinas: Papirus, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PINTO, M. J. **Ludopedagogia e Educação Social**. Porto: Porto Editora, 2005.



ADMISSIBILIDADE DAS PROVAS ILÍCITAS E SEU REFLEXO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

FABIO SILVA VEIGA

Professor de Direito na Graduação, Mestrado e Doutorado (Universidade Lusófona, Portugal) e Professor de Direito do Mestrado em Direito da UNIFIEO, Brasil. ORCID: 0000-0002-9986-7813 | Doutor em Direito pela Universidade de Vigo, Espanha. Orientador e co-autor deste artigo.

PATRÍCIA DA COSTA BELLO

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará (2001). Especialista em Direito Processual pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2011-2013). Especialista em Direito das Famílias e Sucessões pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR(2022-2023). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2024-2024). Mestranda em Direitos Humanos Fundamentais pela Universidade FIEO- UNIFIEO. Servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Assessoria de Desembargador componente da 2ª Turma de Direito Privado.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional em Direitos Fundamentais pela Unifieo - Osasco - SP. Graduação em tradução e intérprete pela Uninove. Bacharel em Direito pela Universidade do Brasil (2019). Graduação em Turismo pela Universidade São Judas Tadeu, Pós-Graduado pelo Damásio Educacional em Direito Penal e Constitucional, Processo Civil e Processo Penal pela Faap com módulo internacional pela Universidade Santiago de Compostela. Pós-Graduação no Legale em Direito Administrativo e Cível. Pós-graduação pela Universidade Federal do Maranhão em Gestão em Educação Ambiental. Pós-Graduação em Neurociência da Educação, Segurança Pública e Administração Segurança Pública. Pós-graduação pelo Instituto Venturo em História da Cidade do Rio de Janeiro e aluno Especial da área Mudança Social e Participação Política USP, Pós-graduação em Clínica Psicanalítica Lacaniana Instituto Espe (Instituto de Psicologia e Psicanálise).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo introduz provas ilícitas e suas derivações segundo o magistério doutrinário interior. Em seguida, trabalha a garantia processual frente ao Estado Democrático de Direito conforme vontade da Constituição para, logo após, demonstrar que o dinamismo das relações sociais afasta o anelo constitucional eis que atua como força motora sobre a realidade jurídico-processual capaz de flexibilizar a ordem proibitiva das provas ilícitas. Assevera examinar se a condescendência enfraquece o Estado Democrático de Direito ou serve como mecanismo de segurança dos direitos humanos. Projeta jurisprudência internacional acerca de casos pontuais a fim de alcançar o verdadeiro sentido da expressão proibitiva das provas ilícitas.

Palavras-chave: Provas Ilícitas; Flexibilização; Estado; Democrático de Direito; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Os 21 anos de Ditadura Militar, de 1964 a 1985, foram marcados pela perda de direitos democráticos como à liberdade, à vida, à defesa e ao processo justo, permitindo condenações fundadas em provas falhas ou em prova alguma, sendo bastante a resistência e oposição ao regime ditatorial.

A redemocratização oportunizou ao Brasil o resgate desses direitos caros, que positivados pela Constituição Brasileira, formam o Sistema Jurídico vigente o qual se assenta em direitos e princípios fundamentais, além das garantias processuais que estabelecem o Regime das Provas.

Nessa toada, a vedação às provas ilícitas e suas derivações salvaguarda a garantia de um julgamento justo e coordenado à vontade da Constituição, no que tange à incidência obrigatória ao contraditório e ao devido processo legal.

Todavia, o caráter dinâmico e evolutivo dos fatos e das relações sociais acaba por demonstrar que a mantença absoluta dessa rigidez lesiona o princípio da presunção de inocência, cuja flexibilidade da garantia processual, ainda que selecionada e dirigida ao processado criminalmente, detém o viés maior de certificar o direito à liberdade, ao devido processo legal e a obtenção de uma condenação acertada, justa e coerente com o meio probatório avalizado.

E é nesse cenário da admissão restrita das provas ilícitas que o subjetivismo do julgador necessita ser equilibrado, porque deve ser capaz de proteger as bases do Estado Democrático de Direito. E quanto à medida por força do ego associado aos holofotes midiáticos, urgente será a higienização do julgamento ou até a cassação para que o ato seja submetido ao anexo do constituinte.

A flexibilização ou a mitigação dessa garantia processual, no quadro doméstico, detém caráter sazonal, mas o risco que a elasticidade traz é muito maior porque pode representar o abandono do Estado com o compromisso do processo justo, além de atrair o subjetivismo do julgador em casos concretos, permitindo que aquela lide se aproxime do abuso de poder, linhas muito tênues passíveis de consolidação. Eis a problemática enfrentada no curso do artigo.

O objetivo geral do trabalho, então, é analisar se a maleabilidade da vedação às provas ilícitas e derivações enfraquece o Estado Democrático de Direito ou é mola propulsora em assegurar os direitos humanos, inclusive na moldura internacional.

Os objetivos específicos são: compreender que o Regime das Provas estrutura o Estado Democrático de Direito; definir as provas ilícitas e suas derivações com base no magistério doutrinário interno; analisar que a garantia processual à vedação das provas ilícitas aduz a vontade do constituinte; examinar que a flexibilização versada aduz o subjetivismo do julgador na valoração da prova e, por fim, averiguar se a elasticidade à proibição dessa qualidade de provas debilita o Estado Democrático de Direito ou atua como mecanismo de defesa dos direitos humanos em estudo de caso.

Para encarar os aspectos envolvidos no problema apresentado, será feito uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura abrangendo artigos científicos e livros atuais e clássicos, além da pesquisa jurisprudencial externa identificando as resenhas de demandas envoltas no estudo das provas ilícitas.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Sistema Jurídico existente sob a égide do Estado Democrático de Direito assenta sua estrutura procedimental no Regime das Provas, em associação direta aos princípios didáticos do processo e a aplicabilidade prática dos direitos fundamentais.

Para André Tavares, "um dos mais importantes componentes construtivos de um Estado de Direito coerente e engajado com a tutela da cidadania plena (em termos de direitos fundamentais)" é o Regime das Provas, dado que exige que os atos processuais sejam confeccionados à luz do debate exaurido de ideias e argumentos, da cooperação entre julgador e partes, que debruçados sobre as provas, devem observar o devido processo legal.1

A Constituição de 1988, destarte, restringiu a qualidade das provas admitidas no processo.

No artigo 5º, inciso LVI, categoricamente, o Constituinte rejeitou que o processo contenha provas conquistadas por meios ilícitos, percebendo Alexandre de Moraes "como aquelas colhidas em infringência às normas do direito material (por exemplo, por meio de tortura psíquica, quebra dos sigilos fiscal, bancário e telefônico sem ordem judicial devidamente fundamentada), configurando-se importante garantia em relação à ação persecutória do Estado."2

É a preservação aderente aos direitos fundamentais conforme vontade da Constituição!

Uma garantia que iniciara rigidamente até por qual razão o Brasil estava saindo de um regime antidemocrático, onde o descuido intencional com as provas era aceito para embasar condenações injustas e efetivamente queridas e dirigidas a quem se opunha expressamente ao Regime Totalitário ou, então, posicionando-se como objetor de consciência.

Entretanto, o dinamismo das relações sociais promoveu inovadoras alterações na moldura fático-jurídica da sociedade moderna, exigindo, em casos pontuais, a necessária flexibilização quanto à admissão das provas ilícitas ante a crassa afronta aos direitos fundamentais.

Alguns exemplos são indicados por Flávio Martins como a denúncia anônima, que aceita com reservas pelo Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal; uso de provas ilícitas em favor do réu e" a descoberta, por meios ilícitos, de que o ex-juiz Sérgio Moro (juiz responsável pela "Lava Jato") se comunica frequentemente com os procuradores, orientando-os muitas vezes, o que, nos termos do Código de Processo Penal, é causa de suspensão e, por consequência, nulidade do processo."3

A flexibilização ou a mitigação dessa garantia processual, no cenário doméstico, detém caráter sazonal, mas o risco que a elasticidade traz é muito maior porque pode representar o abandono do Estado com o compromisso do processo justo, além de atrair o subjetivismo do julgador em casos concretos, permitindo que aquela lide se aproxime do abuso de poder, linhas muito tênues passíveis de consolidação.

No campo externo, é necessário investigar como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos compreende essa dilatação das provas ilícitas em núcleos assertivos dos diversos sistemas jurídicos versados, que far-se-á mediante exame dos princípios da proporcionalidade e ponderação e como incidentes são na motivação das decisões domésticas sem que isso altere o anelo da Constituição.

A ilicitude da prova e sua admissão ou inadmissibilidade em ramo específico do direito, sem sombra de pálida dúvida, é um tema que emerge detalhes preciosos do caso concreto tratado, exigindo do operador do direito clara e profunda leitura do bem da vida a proteger a fim de que os direitos fundamentais sejam efetivamente preservados.

1 TAVARES, André. R. Curso de Direito Constitucional - 22ª Edição 2024. 22. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.642. ISBN 9788553621248. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621248/. Acesso em: 27 dez. 2024.

2 MORAES, Alexandre de. Direitos Humanos Fundamentais - 12ª Edição 2021. 12. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. p.340. ISBN 9788597026825. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026825/. Acesso em: 27 dez. 2024.

3 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.847. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621187/.Acesso em: 27 dez. 2024.

OUTRAS DEFINIÇÕES

Em uma visão panorâmica do magistério doutrinário interior, a compreensão inicial das provas ilícitas e suas derivações recebe diferentes redações, mas que convergem entre si quando firmam sua produção em desatenção ao aspecto material e processual.

Nessa senda, Nagib Slaibi Filho entende que a prova proibida vai além da ilicitude do meio, "como, por exemplo, a intercepção telefônica sem autorização judicial (art. 5o, XII), mas também o meio imoral ou atentatório à ordem pública e aos costumes.4

Luís Roberto Barroso compreende a prova ilícita como ilegal", tais como aquelas produzidas mediante tortura ou maus-tratos, por meio do desrespeito ao direito à inviolabilidade do domicílio ou ao sigilo de comunicações (CF, arts. 5º, III, XI e XII)." E reforça que a manutenção dessas provas no processo atrai a nulidade absoluta dado que "desprovidas de qualquer eficácia."

Segue afirmando que a "nulidade alcança não apenas as informações diretamente obtidas de forma ilícita, mas outros documentos e provas a que ela eventualmente conduza com base na teoria dos frutos da árvore envenenada (fruits of the poisonous tree)." Todavia, admitindo seu manejo como via defensiva.5

Luiz Alberto David Araujo e Vidal Serrano Nunes Júnior assentam que "a ilicitude de uma prova decorre da forma de sua obtenção ou do momento – ilícito – de sua introdução no processo". No primeiro caso, denomina-se a prova materialmente ilícita. No segundo, de formalmente ilícita, ou ilegítima."6

Edson Ricardo Saleme sustenta a literalidade do texto constitucional quanto à inadmissibilidade das provas ilícitas. Todavia, expressa a posição do Supremo Tribunal Federal." O STF manifestou-se oposto à admissibilidade e só excepcionalmente as considerou."7

Hélcio de Abreu Dallari Júnior destaca que, na seara do direito penal e prisional, a Constituição preconiza princípios fortes eis o debate gravitar em torno do direito fundamental à liberdade, à presunção de inocência e ao processo justo, apenas para apontar alguns indicativos, daí haver o estabelecimento de bases de aplicação constitucional" aos princípios de contraditório e da ampla defesa nos processos judiciais e administrativos" e "a inadmissibilidade de provas obtidas de modo ilícito."8

Das escolhidas definições, nota-se que a vedação de inserir no processo provas ilícitas serve para assegurar o Estado Democrático de Direito, que exige a irrestrita observância aos direitos fundamentais.

Nesse viés, a prova e o meio de obtenção devem respeitar princípios maiores como o devido processo legal, apenas citando um preceito. Inobstante, não se parece com que a qualidade da prova tratada detém ramificações que evoluem conforme as alterações do cenário fático-social com efeitos incidentes no campo jurídico resultando na mitigação da garantia processual.

PROVA ILÍCITA E DERIVAÇÕES

O direito fundamental à prova avaliza sua confecção no processo sob exame, desde que admissível, sendo essa a imposição constitucional estabelecida no artigo 5º, inciso LVI, antes referendado.

Lato sensu, a prova ilícita, por corresponder à crassa violação da ordem constitucional e do direito posto por via infraconstitucional material ou processual, autoriza o julgador, após seu reconhecimento, a excluí-la do processo e as outras que dela derivam eis que inúteis e inservíveis.

4 FILHO, Nagib S. Direito Constitucional - 3ª Edição 2009. Rio de Janeiro: Forense, 2009. E-book. p.335. ISBN 978-85-309-3813-0. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-309-3813-0/.Acesso em: 28 dez. 2024.

5 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.694. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/.Acesso em: 28 dez. 2024.

6 JÚNIOR, Luiz Alberto David Araujo, Vidal Serrano N. Curso de direito constitucional 23a ed. 23. ed. Barueri: Manole, 2021. E-book. p.215. ISBN 9786555769838. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555769838/.Acesso em: 28 dez. 2024.

7 SALEME, Edson R. Direito constitucional 4a ed. 2021. 4. ed. Barueri: Manole, 2021. E-book. p.121. ISBN 9786555764079. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555766370/.Acesso em: 28 dez. 2024.

8 TANAKA, Sônia Yuriko K. Direito Constitucional - 1ª Edição 2015. Rio de Janeiro: Atlas, 2015. E-book. p.119. ISBN 978-85-970-0312-3. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-970-0312-3/. Acesso em: 28 dez. 2024.

Prova ilícita por derivação, segundo José Laurindo de Souza Netto, "são aquelas provas que, embora sejam lícitas em si mesmas, de algum modo guardam correspondência com outra, ilicitamente obtida, ficando, desse modo, eivadas de vício."9

Nessa perspectiva, Norberto Avena aduz que "provas ilícitas por derivação são aquelas que, embora lícitas na própria essência, decorrem exclusivamente de outra prova, considerada ilícita, ou de uma situação de ilegalidade, restando, portanto, contaminadas."10

Edilson Mougenot Bonfim sustenta que a prova ilícita por derivação, muito embora possa ser tida como lícita, sob ponto de vista do isolamento, pode ser assim adjetivada porque decorre de "informações provenientes da prova ilícita" e deve ser igualmente desprezada eis que deixar se contaminar 'pelo vício de ilicitude do meio usado para obtê-las."11

Em termos simples, então, a prova subsequente à ilícita, embora não detendo igual predicação, adquire a qualidade por qual motivo sua existência advém da primeira, maculando-a inteiramente ao ponto de estragar os atos processuais que a serviram, como se fosse um fruto envenenado por comparação.

Trata-se, portanto, da teoria norte-americana denominada Fruits of the Poisonous Tree ou Frutos da Árvore Envenenada "segundo a qual o defeito existente no tronco contaminar os frutos",12 que absorvida pelo Ordenamento Processual Penal mediante artigo 157, § 1º, o qual estabelece a inadmissibilidade das provas derivadas das ilícitas, excetuando sua aplicabilidade quando não configurado o nexo causal ou quando houver independência entre umas e outras.

O aprofundamento será deixado para outro momento acadêmico, dado que o propósito da objetiva explanação é apontar o magistério doutrinário doméstico sobre o tema a fim de decodificar a vontade da Constituição, sobre a qual se funda a legislação infraconstitucional, e a realidade jurídica alterada pela moldura social.

GARANTIA PROCESSUAL E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: ANELO DA CONSTITUIÇÃO

O Regime das Provas edifica o Sistema Jurídico do Estado Democrático de Direito eis que assegura sensível proteção a direitos fundamentais expressos na Constituição como o direito ao contraditório e ampla defesa, ao devido processo legal e ao reconhecimento da ilicitude da prova e suas derivações, garantindo ao litigante ou processado um julgamento conforme as provas acertadamente examinadas.

Dessarte, a estrita observância à garantia processual quanto à vedação das provas ilícitas e derivações é a vontade da Constituição que estabeleceu bases sólidas ao cenário que positivou, informando o regime ditatorial antidemocrático por emergir direitos fundamentais irrecusáveis e de execução obrigatória a todos os cidadãos brasileiros.

George Marmelstein, entretanto, aponta a frustração constitucional provocada pelo descompromisso político e ausência de engajamento social, que a transforma em uma mera folha de papel, citando La Salle. Então," para que os direitos fundamentais sejam levados a sério, é necessário que a Constituição faça parte da vida dos indivíduos. Deve existir um dever de lealdade para com as normas constitucionais e a ordem de valores nela contida, independentemente de qualquer ideologia partidária."13

O desforço e a falta de empenho em fazer valer o anexo da Constituição se tornou evidente ao longo do tempo." Não há, infelizmente, um sincero e intenso "sentimento constitucional" em torno dos direitos fundamentais. Entre nós, falta aquilo que Konrad Hesse chamou de "vontade de

9 NETTO, J. L. S. As provas ilícitas e sua derivação diante do princípio do livre convencimento motivado. "O desentranhamento do juiz contaminado". Rev. Ciência. Jurídico. Soc. UNIPAR. Umuarama. v. 12, n. 2, p. 163-182, jul./dez. 2009.Acesso em: 29 dez.2024.

10 AVENA, Norberto. Processo Penal - 15ª Edição 2023. 15. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023. E-book. p.458. ISBN 9786559647774. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559647774/. Acesso em: 29 dez. 2024.

11 BONFIM, Edilson M. Curso de Processo Penal - 14ª Edição 2024. 14. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.278. ISBN 9788553620852. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553620852/. Acesso em: 29 dez. 2024.

12 Ibid., p.459.

13 Ibid., p.67.

Constituição", capaz de gerar ampla e popular adesão social em prol da luta consciente e mobilizada pela efetivação das normas constitucionais."14

Não se está a propalar a rigidez absoluta do texto constitucional quanto à vedação das provas ilícitas e derivações correspondentes. E nem poderia ser dessa maneira! O dinamismo das relações fático-sociais igualmente promove alterações na esfera jurídica de tais associações, exigindo do julgador um estudo decodificado da matéria, mas sem neutralizar a vontade da Constituição.

Percebe-se a sequencial flexibilização da garantia em comento, sem critérios e padrões válidos, notadamente, quando há interesses outros no resultado útil do processo, que não o da mantença do querer constitucional, que apenas contribuem para o enfraquecimento do próprio Estado Democrático de Direito haja vista não preservarem a essência dos direitos fundamentais.

FLEXIBILIZAÇÃO À VEDAÇÃO CONSTITUCIONAL: SUBJETIVISMO DO JULGADOR NA VALORAÇÃO DA PROVA

A relação teleológica entre prova e verdade perpassa pela valoração das provas confeccionadas no processo, resultando na expressão da verdade obtida pelo julgador a ser materializada em sentença.

Cássio Benvenutti de Castro, citando Ferrer-Beltrán, "comenta sobre uma concepção racionalista da prova, por intermédio da qual podem ser destacados os seguintes requisitos: (I) a relação teleológica da prova com a verdade, ou seja, a verdade é uma busca que deve tentar ser alcançada; (II) o conceito de verdade utilizado é a verdade por correspondência, porque existe um mundo real fora do processo que serve de standard máximo de correção da decisão; (III) as limitações epistêmicas são comuns a todas as searas do conhecimento, considerando que é natural tomar decisão em situação de incerteza, porém, para superar o gap entre o fenômeno físico e a compreensão das coisas pelo corpo e mente do sujeito, a epistemologia deve ser pautada por justificações válidas; e (IV) o raciocínio probatório é necessariamente probabilístico e utiliza a inferência por indução."15

Nesse ensaio, o subjetivismo do julgador adota feitura de protagonismo eis que necessita sopesar as provas confeccionadas e atentamente aferidas para definir a demanda segundo a relação teleológica entre prova e verdade.

Cássio Benvenutti de Castro expressa o modelo subjetivo de funcionamento da prova: "O juiz deve atuar com calma e com calma na avaliação da prova, ponderando com humildade e deferência os argumentos contrapostos."16 Dessarte, a supervaloração das provas persuasivas e a subvaloração das incertas dita um arquétipo que, igualmente, sustenta a flexibilização à vedação das provas ilícitas sob a justificativa de emplacar a perspectiva objetiva dos direitos fundamentais.

Subjetivismo presente na teoria de Robert Alexy, que compreende a divisão das normas constitucionais em normas – regras e normas – princípios. Segundo Fernando de Andréa, "Ao analisar especificamente a estrutura das normas de direito fundamental, Alexy afirma que a distinção entre regras e princípios, além de ser um dos pilares de sua teoria, constitui a base da fundamentação e a chave para a solução dos problemas centrais da dogmática dos direitos fundamentais."17 E continua, "A distinção entre normas-princípios e normas-regras fica mais clara quando se

14 Ibid., p.67.
15 CASTRO, Cássio Benvenutti de. O Pêndulo da Verdade no Direito Probatório. Revista CEJ. Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. ISSN 1414-008X, Ano XXVII, n. 86, jul./dez. 2023. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/. Acesso em: 30 dez.2024.
16 Ibid., p.5.
17 ANDRÉA, Fernando de. Robert Alexy - Introdução Crítica - 1ª Edição 2013. Rio de Janeiro: Forense, 2013. E-book. p.162. ISBN 978-85-309-5053-8. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-309-5053-8/. Acesso em: 01 jan. 2025.

analisa, por um lado, as hipóteses de colisão de princípios e, por outro, as de conflito de regras, em que duas normas (princípios ou regras), se aplicadas independentemente, levam a resultados incompatíveis."18

Todavia, para que seja a identificação apontada, do julgador se exige a valoração da qualidade da norma aferida cuja indicação como norma – princípio autorizará a flexibilização da vedação à proibição das provas ilícitas ante a necessária proteção ao direito fundamental, mediante uso da técnica da ponderação "que corresponde ao princípio da proporcionalidade em sentido estrito."19

Contudo, ingênuo seria esquecer da existência do fator humano no procedimento valorativo da norma, cuja vaidade conjugada com o cenário político-social-jurídico a ensejar destacados holofotes, acertadamente afasta a flexibilização tratada de seu propósito-gênese, a saber: real proteção aos direitos fundamentais.

Um exemplo clássico da imodéstia humana sob normas positivadas na Constituição adveio, por incrível que pareça, do Ministério Público Federal no combate à corrupção com suas "10 Medidas Contra a Corrupção" onde propunha alteração do art. 157 do Código de Processo Penal, quanto à vedação às provas ilícitas."20

Gustavo Badaró destaca a incompreensão do anteprojeto dado que "o problema do grau de aceitação ou não das provas ilícitas no processo penal se coloca no plano de tensão constante entre a efetividade da persecução penal e a preservação dos direitos e garantias fundamentais dos acusados."21

Outro modelo igualmente clássico, que se seguiu à Operação Lava Jato, assenta-se na Operação Spoofing deflagrada pela Polícia Federal onde revelou-se a admissão de outras provas as quais obtidas por meios ilícitos.

Fábio Kerche e Marjorie Marona explicam que "A Spoofing foi deflagrada em julho de 2019, ironicamente enquanto Sérgio Moro estava à frente do Ministério da Justiça, justamente para investigar o hackeamento do telefone de diversas autoridades, inclusive de Moro e Dallagnol, mas também de ministros do STF, parlamentares e do presidente da República. Na ocasião, quatro pessoas foram presas acusadas de interceptação de mensagens de diversas autoridades (crimes cibernéticos), e o material colhido ilegalmente foi apreendido."

E continuam," O arquivo confiscado pela Polícia Federal é mais de cem vezes maior do que aquele recebido pelo The Intercept, e seu destino, a depender do então ministro Sérgio Moro, parecia ser o sigilo e o esquecimento. A defesa do ex-presidente Lula, contudo, solicitou acesso às mensagens, o que foi concedido pelo ministro Ricardo Lewandowski, em caráter liminar, no final de 2020. Em uma nova decisão, em fevereiro de 2021 Lewandowski retirou o sigilo sobre os diálogos – o que foi confirmado pela 2ª Turma do STF poucos dias depois. O ex-juiz e ex-ministro Sérgio Moro solicitou que o material fosse mantido em sigilo, mas a ministra Rosa Weber não deferiu o pleito.

A linha de defesa dos procuradores e do ex-juiz assenta menos na negativa sobre a veracidade do conteúdo, que foi atestada por um perito contratado pela defesa de Lula. A discussão se coloca, massivamente, no campo estritamente jurídico, em torno da admissibilidade do material como prova, já que este foi obtido por meio ilegal. Ao que tudo indica, a tese de que a prova ilícita pode ser utilizada para beneficiar o réu, ainda que não sirva para condená-lo, deverá prevalecer."22

18 Ibid., p.163.
19 Ibid., p.166.
20 BADARÓ, Gustavo. As propostas de alteração do regime de provas ilícitas no processo penal. Boletim Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim), ISSN 1676-366. n. 277, ano 23, dez. 2015. Disponível em: https://ibccrim.org.br/. Acesso em: 02 jan.2025.
21 Ibid., p.19.
22 KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. A política no banco dos réus: a Operação Lava Jato e a erosão da democracia no Brasil. São Paulo: Autêntica Editora, 2022. E-book. p.68. ISBN 9786559280803. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559280803/. Acesso em: 02 jan. 2025.

Alexandre de Morais da Rosa sustenta que "o processo penal é o uso do confronto em contraditório para garantia da democracia."23 E, os exemplos acima citados revelam o ataque estruturado ao Estado Democrático de Direito oriundo de quem deveria protegê-lo, porque escolheram sobrepor a vaidade institucional em face à defesa aos preceitos constitucionais.

Dessarte, o risco da flexibilização, que dissociada do respeito ao sistema constitucional, afugenta o propósito dessa permissão.

ADMISSIBILIDADE DA PROVA ILÍCITA: ENFRAQUECIMENTO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO OU MECANISMO DE SEGURANÇA DOS DIREITOS HUMANOS?

O uso e manejo da prova ilícita pelo acusado é admitida pela doutrina e jurisprudência, sendo essa a exceção autorizada pelas normas-princípios a assegurar o Estado Democrático de Direito, que igualmente garanta a execução dos direitos humanos.

Nessa perspectiva, Ricardo Jacobsen Gloeckner evidencia dois argumentos aceitos pela doutrina à admissão da prova ilícita pelo acusado na intenção de obter uma sentença absolutória.

Primeiro argumento. "Salienta que o réu quando necessita, por exemplo, praticar um crime para se beneficiar com a prova de sua inocência estaria agindo em estado de necessidade."24

Segundo argumento. "A prova ilícita pode ser introduzida no processo penal, pelo acusado, tendo como suporte o princípio da proporcionalidade. Dessa maneira, pelos interesses em jogo, de um lado a liberdade do réu, de outro o devido processo penal, admite-se a violação da legalidade processual a fim de se preservar aquele princípio considerado de maior monta."25

Convergem ambos os argumentos na "preservação do direito fundamental à liberdade, mesmo que para fazê-lo valer tenha de se admitir, no curso do processo penal, violação a direito fundamental alheio ou até mesmo lesão ao devido processo penal."26

Perceba, então, que a flexibilização à vedação das provas ilícitas atua como agente humanizador do processo, exigindo que os direitos fundamentais positivados na Constituição sejam efetivamente aplicados ao caso concreto sob análise.

Inobstante, quando esses direitos ultrapassam o cenário doméstico, indo para o plano internacional, como a proteção ao direito à objeção de consciência, de liberdade religiosa e o da liberdade, por exemplo, conclui-se que a não rigidez à garantia processual igualmente age como mecanismo de segurança dos direitos humanos.

João Trindade Cavalcante Filho e Gilmar Mendes, em um quadro esquemático, sintetizam dessa forma a admissibilidade das provas ilícitas:

"Em suma:

REGRA: são inadmissíveis no processo as provas obtidas por meios ilícitos;

TEORIA DOS FRUTOS DA ÁRVORE ENVENENADA: a simples existência de uma prova ilícita não anula todo o processo, mas as provas que sejam consequência lógica da prova ilícita também serão alcançadas, pois de uma árvore envenenada não podem surgir frutos bons;

EXCEÇÃO: aceita-se o uso de provas ilícitas para fins de defesa, quando necessária, pois é melhor aceitar o uso de uma prova colhida em desacordo com a Constituição do que condenar um inocente."27

A admissão das provas ilícitas, então, associa-se ao princípio da presunção de inocência, do devido processo legal e do direito maior à liberdade, sendo esses fatores o critério da exceção.

23 ROSA, Alexandre Morais da. Guia compacto do processo penal conforme a teoria dos jogos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. p.183. 2014. Acesso em: 02 jan.2025.
24 GLOECKNER, Ricardo J. Nulidades no processo penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2017. E-book. p.172. ISBN 9788547214678. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788547214678/. Acesso em: 02 jan. 2025.
25 Ibid., p.172.
26 Ibid., p.173.
27 FILHO, João Trindade C.; MENDES, Gilmar. Manual didático de direito constitucional. (Série IDP). 9. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.214. ISBN 9786553624436. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624436/. Acesso em: 04 jan. 2025.

De outro norte, a elasticidade da matéria que se afasta da exceção delineada e se agarra apenas no subjetivismo do julgador enfraquece o Estado Democrático de Direito, porque apaga a importância dos direitos fundamentais em função do ego humano, fulminando a prova confeccionada como ilícita. A condução e valoração da prova emprestada é um bom exemplo a dissecar.

Segundo Daniel Mitidiero, Luiz Guilherme Marinoni e Ingo Sarlet, "A prova emprestada é admissível no processo, desde que observadas as suas condicionantes. O juiz poderá admitir a utilização de prova produzida em outro processo, atribuindo-lhe o valor que considerar adequado, observado o contraditório ou, excepcionalmente, devidamente ponderados os direitos em colisão."28

O contraditório, portanto, é "um dos fatores de maior legitimação do uso da prova emprestada no processo"29, que a torna ilícita quando sua admissão viola regra processual ou ordem material merecendo, por via de consequência, ser expurgada do caderno processual.

Quando isso ocorre, em tese, as páginas do processo estão protegidas da ilicitude da prova. Todavia, não há a garantia que o convencimento do julgador não tenha sido contaminado com a narrativa examinada e, por via de consequência, não há segurança que a sentença seja proferida com a total imparcialidade que se exige.

O cenário jurídico brasileiro possui a Operação Lava Jato como um dos destacados modelos de afronta ao Estado Democrático de Direito que, por conta do ego humano dos operadores do direito, princípios e garantias constitucionais foram inobservados ao ponto de o trabalho ser transformado em Operação Vaza Jato e o resultado pretendido cassado.

Em uma perspectiva internacional, conforme julgamentos da Corte Internacional de Direitos Humanos, não há dificuldade em notar que as provas ilícitas, quando admitidas fora do padrão de aceitação antes mencionado, afronta direitos humanos porque desatende valores raros como o da liberdade, da defesa ampla e plena e de um processo justo fundado em provas lícitas, apenas para citar alguns exemplos.

O Supremo Tribunal Federal, na pesquisa de jurisprudência internacional, destaca as seguintes resenhas acerca da admissibilidade das provas ilícitas:

> África do Sul. Singh e outros. S (2016). Suprema Corte de Apelação da África do Sul. Operação secreta conduzida pelo serviço de polícia da África do Sul; sequestro e assalto a caminhões nas rodovias; exclusão de provas apenas se tornarem o julgamento injusto ou de outra forma prejudicial à administração da justiça.
>
> Corte Interamericana de Direitos Humanos. Lori Berenson Mejía v. Peru (2004). Detenção e posterior julgamento por tribunal militar com restrições a direito de defesa; ilegalidade probatória afirmada como decorrência do reconhecimento da violação das garantias do juiz natural; não reconhecimento da imprestabilidade da prova; prova transposta do juízo militar ao juízo comum.
>
> Corte Internacional de Justiça. Admissibilidade de e-mails hackeados ou vazados Caratube International Oil Company LLP v. O caso República do Cazaquistão. "Em um caso mais recente envolvendo o governo do Cazaquistão, o tribunal chegou a uma decisão de admissibilidade que pode vir a ser vista como um divisor de águas. O tribunal arbitral basicamente afirmou que documentos protegidos por sigilo profissional legal não podem ser admitidos como prova, mas outros poderiam ser. A Caratube International Oil Company e a americana Devinci Salah Hourani, que estavam processando o Cazaquistão pela suposta apreensão de seus direitos de exploração e produção de petróleo, queriam que documentos vazados que agora estavam disponíveis publicamente devido à página do WikiLeaks fossem considerados pelo tribunal como prova.
>
> Exceções à teoria do fruto da árvore venenosa: dissipação da mácula. Murray vs. Estados Unidos, 487 U.S. 533, 480 (1988). Suprema Corte dos Estados Unidos. "A regra de exclusão proíbe a introdução como evidência de materiais tangíveis apreendidos durante uma busca ilegal. Além disso, a regra de exclusão também

28 MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. Curso de direito constitucional. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.408. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624771/. Acesso em: 04 jan. 2025.

29 Ibid., p.408.

> proíbe a introdução de provas derivadas, tanto tangíveis quanto testemunhais, que sejam o produto da prova primária ou que sejam adquiridas de outra forma como resultado da busca ilegal, até o ponto em que a conexão com a busca ilegal se torne "tão atenuada que dissipe a mácula.
>
> Reino Unido. Wikileaks R v Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs, ex parte Bancoult (No 2) [2008]. "Na Inglaterra, em 2017, a Suprema Corte admitiu, por unanimidade, a admissibilidade de documentos sigilosos vazados publicamente no conhecido episódio Wikileak30

E, em processos contenciosos em curso contra o Brasil, salienta-se o caso Cley Mendes e outros versus Brasil. Segundo a Corte Interamericana de Direitos Humanos, "O caso trata da suposta responsabilidade internacional do Brasil pelos supostos ataques e execuções extrajudiciais dos adolescentes Max Cley Mendes, Marciley Roseval Melo Mendes e Luís Fábio Coutinho da Silva, bem como da suposta impunidade por tais atos.

Segundo a Comissão, em dezembro de 1994 (antes que o Brasil reconhecesse a competência da Corte), os adolescentes mencionados foram ameaçados, agredidos e assassinados no bairro de Tapanã, cidade de Belém, capital do estado do Pará, por policiais militares."

"Em agosto de 2018, todos os réus foram absolvidos por um júri popular porque não havia provas suficientes no caso. O Ministério Público não teria interposto recurso contra a absolvição, pelo que esta transitou em julgado em novembro de 2018.

A Comissão determinou que o Estado era responsável pela violação dos direitos à vida, infância e integridade pessoal das supostas vítimas. Em particular, indicou que o Estado não provou que a operação havia sido realizada em conformidade com uma norma que regula o uso da força, nem que diretrizes ou instruções haviam sido dadas àqueles que participaram dela antes do início da operação."

"A Comissão também estabeleceu que o Estado era responsável pela violação dos direitos às garantias judiciais e à proteção judicial, devido a várias deficiências nas investigações, problemas relacionados com a violação do princípio do juiz natural, a imparcialidade e independência da autoridade julgadora e a violação do prazo razoável na tramitação do processo penal."

Atualmente, está pendente a notificação da Resolução de convocação para uma audiência, a audiência pública e argumentos e observações finais.31

A questão da admissão das provas ilícitas não deve ser tratada como se mera operação de matemática fosse e tampouco deve ser vista como simples assunto a ser examinado rapidamente, porque envolve a análise do grau de subjetivismo do julgador sob o caso concreto e a incidência dos princípios constitucionais que, acaso desequilibrados entre si, permeia a fragilidade do Estado Democrático de Direito. E. quando admitida para salvaguardar direitos maiores e raros, age como mecanismo de segurança de direitos humanos.

30 52021 Admissibilidade probabilità V3.pdf. disponível em www.stf.jus.br. Acesso em: 07 jan.2025

31 cley mendes _y_ otros.pdf. disponível em www. corteidh.or.cr. Acesso em: 07 jan.2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O Sistema Jurídico Doméstico assenta no Regime de Provas a via necessária à execução das normas constitucionais, em associação direta aos princípios didáticos do processo e a aplicabilidade prática dos direitos fundamentais.

O anelo do constituinte à vedação das provas ilícitas dirige a assegurar o compromisso do Estado Democrático de Direito em executar, na tomada de decisões, as normas positivadas na Constituição, que Robert Alexy as predicar como normas – regras e normas – princípios, onde a indefinição ou não previsão redacional de um dado assunto demandaria outro viés na conjugação de princípios.

Gerado, a partir de então, um sistema principiológico importante à tutela cidadã ou à proteção humana a enfrentar o ambiente ditatorial que fez uso bastante da prova ilícita a prover julgamentos e condenações fundados em provas ilícitas ou prova nenhuma, a qual estava sendo institucionalmente deixado para trás.

Inobstante, a mantença da garantia processual, na forma imposta pelo constituinte, não mais atendia ao dinamismo natural das relações sociais que impôs um novo olhar à proibição irrestrita da garantia processual, autorizando sua maleabilidade para firmar a eficácia dos princípios constitucionais em casos concretos.

A admissibilidade das provas ilícitas dar-se-á para fins de defesa, quando reclamada, pois se entende que o direito à vida, à liberdade, à presunção de inocência, somente para destacar alguns, são raros e valorosos, sobrepondo-se ao manejo de prova conquistada em desavença à Constituição.

É o entendimento que prevalece nos dias juridicamente atuais, cujo paralelo de normas-princípios autoriza a flexibilidade da garantia processual a obter uma solução estruturada à luz dos direitos fundamentais.

Todavia, cautela é necessária no exame das normas-princípios ante a presença do fator humano ou subjetivismo do operador do direito. Isto porque, a depender da questão versada, o ego pode sufocar o conjunto principiológico constitucional ao ponto daquele objeto ser intencionalmente transformado em um espetáculo público e midiático que, para ser mantido, tem que constranger direitos raros.

Um exemplo clássico da vaidade humana sob normas positivadas na Constituição adveio, por incrível que pareça, do anteprojeto do Ministério Público Federal no combate à corrupção. A denominada “10 Medidas Contra a Corrupção” onde propunha, no item 7, ajustes nas nulidades penais por alterar desajeitadamente a vedação da garantia processual, preconizando a nulidade do processo por inserção de provas ilícitas e derivações apenas se houvesse demonstração do prejuízo.

É um fechar de olhos à vontade da Constituição, uma vez que a garantia processual positiva assegura a aplicabilidade de outros direitos preciosos e conquistados com sangue, mas que o ego humano fez questão de esquecer por conta dos holofotes.

Esse modelo é a prova viva que, quando o subjetivismo não modesto é colocado à frente dos direitos fundamentais, o Estado Democrático de Direito, como um todo, fica enfraquecido.

Por outro lado, quando a garantia é assegurada pelos atores do processo, neste ensaio compreendendo sua elasticidade, a flexibilização se transforma em mecanismo de segurança dos direitos humanos dado que é via de proteção aos direitos associados como o contraditório, a presunção de inocência e o devido processo legal, somente para citar alguns.

A jurisprudência doméstica entende que a maleabilidade tratada certifica a defesa em nome da presunção de inocência porque, segundo as expressões de João Trindade Cavalcante Filho e Gilmar Mendes, é melhor aceitar provas confeccionadas por via ilícita que um inocente condenado. O uso da elasticidade à vedação das provas ilícitas é igualmente trilhado na jurisprudência internacional em nome da proteção aos demais direitos humanos.

Relevante é esse comportamento jurídico porque firma a flexibilização à proibição versada como um direito interno fundamental cuja execução errônea possibilita o ator prejudicado a buscar sua observância junto à Cortes Internacionais que o trata como um direito humano de obrigatória proteção, daí a explicar o Brasil ser demandado na Corte Interamericana de Direitos Humanos por casos pontuais de desavenças ao anelo constitucional.

REFERÊNCIAS



ANDRÉA, Fernando de. Robert Alexy - **Introdução Crítica.** 2013. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

AVENA, Norberto. **Processo Penal -** 15ª Edição 2023. 15. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023.

BADARÓ, Gustavo. **As propostas de alteração do regime de provas ilícitas no processo penal.** Boletim Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim), ISSN 1676-366. n. 277, ano 23, dez. 2015. Disponível em: https://ibccrim.org.br/. Acesso em: 02 jan.2025.

BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

BONFIM, Edilson M. **Curso de Processo Penal -** 14ª Edição 2024. 14. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

BRANCO, Paulo Gustavo G.; MENDES, Gilmar. **Curso de Direito Constitucional - Série IDP -** 19ª Edição 2024. 19. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

BULOS, Uadi L. **Curso de direito constitucional.** 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

CASTRO, Cássio Benvenutti de. **O Pêndulo da Verdade no Direito Probatório. Revista CEJ.** Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. ISSN 1414-008X, Ano XXVII, n. 86, jul./dez. 2023. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/. Acesso em: 30 dez.2024.

FILHO, Nagib S. **Direito Constitucional -** 3ª Edição 2009. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FILHO, João Trindade C.; MENDES, Gilmar. **Manual didático de direito constitucional.** (Série IDP). 9. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.

GLOECKNER, Ricardo J. **Nulidades no processo penal.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2017.

JÚNIOR, Luiz Alberto David Araujo, Vidal Serrano N. **Curso de direito constitucional** 23a ed.. 23. ed. Barueri: Manole, 2021.

KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. **A política no banco dos réus: a Operação Lava Jato e a erosão da democracia no Brasil.** São Paulo: Autêntica Editora, 2022.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais** - 8ª Edição 2019. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais -** 12ª Edição 2021. 12. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

NETTO, J. L. S. As provas ilícitas e sua derivação diante do princípio do livre convencimento motivado. **"O desentranhamento do juiz contaminado".** Rev. Ciência. Jurídico. Soc. UNIPAR. Umuarama. v. 12, n. 2, p. 163-182, jul./dez. 2009.Acesso em: 29 dez.2024.

ROSA, Alexandre Morais da. **Guia compacto do processo penal conforme a teoria dos jogos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2014.

SALEME, Edson R. **Direito constitucional.** 4a ed. 2021. 4. ed. Barueri: Manole, 2021.

TANAKA, Sônia Yuriko K. **Direito Constitucional.** 2015. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

TAVARES, André R. **Curso de Direito Constitucional**. 22ª Edição 2024. 22. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024.



LER E ESCREVER NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PORTA PARA O SABER

FLÁVIA MACHADO SIQUEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2011); Pós graduada em Educação Inclusiva, pela Faculdade Campos Salles (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Souza.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo discute a real importância da leitura e da escrita na escola pública, como veículo de inclusão social abrindo um leque de informações, para aquisição do saber. Aborda os desafios que a escola precisa enfrentar para formar leitores conscientes do seu papel de cidadão. Enfatiza como a literatura pode contribuir para a formação de escritores, ou seja, de pessoas que saibam se comunicar por escrito sendo produtores da língua escrita, com capacidade para expressar-se diante de situações do seu cotidiano. Reforça a relevância de se trabalhar leitura com textos literários associando fantasia com realidade.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Literatura; Processo; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É perceptível que na escola pública a leitura se limita ao livro didático, enquanto os paradidáticos são pouco utilizados. Será que se outras leituras de como textos literários, e se diversos gêneros fossem estimulados no fundamental I o ensino seria mais eficiente e o aluno da escola pública se tornaria um leitor proficiente?

O propósito deste trabalho é mostrar a importância da leitura na sala de aula como tarefa para o crescimento intelectual do aluno do fundamental I. Ensinar a ler e escrever não é uma questão simples levando em consideração a diversidade que o ato de ler traz embutido na ideia do autor.

Ler não quer dizer decodificar símbolos ou repetir palavras, mas mergulhar num mundo de ideias é viajar na imaginação e chegar a lugares criados pela mente do leitor.

A ideia é mostrar através de experiências e de projetos escolares, como a leitura e a escrita podem mudar o ritmo de uma escola desde que ela (a leitura) seja um veículo de transformação na vida do aluno. Uma das funções da leitura é formar consciências críticas capazes de reconhecer o positivo e o negativo dos fatos.

Quando a escola utiliza de estratégias que estimulem o ato de ler ela se torna muito mais autônoma e independente. Este trabalho apresenta estratégias de leitura que contribuem para uma sociedade letrada capaz de ler corretamente e interpretar os mais variados gêneros: ler para aprender.

Escrever para externar ideias, pensamentos mostrando a compreensão do que foi lido. Ler e escrever é levar o aluno a descobrir um mundo de fantasias, aventuras, realidades, e fatos produzidos pela imaginação do leitor/escritor o qual vai se encantando com estas práticas até chegar ao ápice dos seus desejos e seus sonhos levando-o ao domínio do código escrito.

Este artigo está embasado em obras escritas pelos autores como o renomado Paulo Freire, as escritoras Isabel Solé, Delia Lerner, Marisa Lajolo e nos organizadores do livro Ler e Escrever compromisso de todas as áreas Iara Conceição Bitencourt Neves, Jussara Vieira Souza, Neiva Otero Schäffer, Paulo Coimbra Guedes e Renita Klüsener.

Todo processo metodológico parte da leitura, busca de informações literais, vocabulário, compreensão e interpretação do texto, análise crítica e formação de opinião. A metodologia deste trabalho se processa através de pesquisa bibliográfica, com leituras de textos, livros, artigos, revistas e jornais.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA MUDANDO A REALIDADE ESCOLAR

É comum alunos ingressarem no fundamental II com dificuldade de leitura e de escrita. Torna-se óbvio, o indivíduo que não lê, logo não escreve, ou seja, apresenta sérias dificuldades nestas duas habilidades.

A escola pública caminha a passos lentos quando se trata da prática de leitura em sala de aula. Em muitos casos a leitura e a produção de texto ficam restritos ao ensino de língua portuguesa o qual não consegue por si só desenvolver no aluno estas capacidades. É preciso que todas as outras disciplinas estejam envolvidas no processo para redefinir a função da leitura e da escrita na escola.

Lerner (2002) afirma que a leitura é uma função essencial para a vida do aluno e que os educadores devem assumir este desafio, ensinar a ler para concretizar a ideia de formar leitores proficientes no ensino público.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, e o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir [...].

O necessário é, fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

É necessário que a escola adote uma proposta de leitura e de escrita, onde todos estejam envolvidos e possam engajar-se, para detectar as dificuldades, conhecê-las de perto e poder tratar o problema com coerência construindo alternativas, que permitam superar os entraves os quais dificultam o desenvolvimento intelectual.

Sem leitura os problemas de aprendizagem tornam-se árduos e a escola não evolui integralmente no seu contexto social e político, haja vista, que para se formar cidadãos críticos é preciso incentivar e orientar a leitura e a escrita dentro e fora da escola. Elaborar projetos condizentes com a proposta da escola sem perder de vista o PPP que é o instrumento norteador da escola.

É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis.

É necessário introduzir modificações no currículo e na organização institucional, criar consciência em relação à opinião pública e desenvolver a pesquisa no campo da didática da leitura e da escrita. É necessário também traçar novamente as bases da formação dos professores e promover a hierarquização social de sua função.

É aconselhável introduzir no currículo a ideia de que uma situação didática cumpre em geral diferentes objetivos específicos, ao menos quando essa situação foi planejada levando em conta os objetivos gerais. É importante que a escola tenha como um dos seus objetivos a leitura e que ela seja um ato centrado na construção do significado.

A prática da leitura faz o indivíduo enxergar além do interior, além da imaginação. Entender com criticidade os acontecimentos globais depende do grau de leitura de cada pessoa. Faz com que a lucidez esteja presente nos discursos e nas falas do leitor.

Precisamos nos tornar uma nação leitora, porque o cidadão comum de uma nação moderna é alguém que chega à vida adulta, capacitado para ler e entender manuais, embalagens de produtos, instruções de uso e advertências, relatórios, poesias, formulários, atlas, contos, gráficos, tabelas, receitas, artigos de jornal e revista e todas as demais formas da escrita cotidiana impressa ou eletrônica.

Hoje, o leitor tem muito mais acesso à palavra escrita, aos meios informacionais do que no passado, seja através da escola, através dos produtos de consumo e dos meios de comunicação. Na televisão, essencialmente imagem, ela está presente em anúncios, títulos dos programas, muito embora esses contatos limitam-se a mera identificação, não levando a leitura crítica e reflexiva.

Depreendemos então que quanto mais nos aproximamos da leitura, mais condições têm-se de perceber a diferença entre um texto e outro; mais facilidade encontramos para interpretar o mundo e as pessoas que nos cercam.

Contudo,emborasabedoresque somos de que hoje as condições para a leitura, a informação são muito mais eficazes do que outrora, presente em anúncios nas ruas, na televisão, através da imagem, todo esse contingente de comunicação não leva o leitor a uma reflexão crítica, logo não pode criar subsídios para que o mesmo venha a transformar a realidade que o cerca.

Temos que pensar na leitura que inquieta, provoca sensações, despertar senso crítico; torna-nos participantes de uma transformação intelectual, material e por que não dizer: leitura que nos dê prazer, que nos seduza, que nos faça viajar "por mares dantes desbravados".

Para se formar uma massa crítica, é necessário que o hábito da leitura se forme desde tenra infância; que os alfabetizadores transmitam o prazer de ter um livro em nossas mãos, manuseá-lo, sentir o cheiro do papel, extasiar-se com as cores das gravuras, deleitar-se com as letras que formam uma a uma o conteúdo, e nos remete ao imaginário.

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os outros são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões da vista; o telefone é extensão da voz; temos o arado e a espada, extensões do braço. Mas o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, esperar o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovens, leitura, professor, escola, literatura e similares.

O trabalho com textos literários não deve ser nunca desprezado, questionado sim, mas sem preconceito e com representação contemporânea, associando fantasia com realidade e estabelecendo comparação entre as características do passado com os tempos atuais, que relativamente não são muito diferentes.

Segundo Coelho (2000), atualmente a formação educativa mais adequada é aquela que procura articular as diferentes áreas do saber, de forma que uma contemple a outra, com organização de ideias em um determinado contexto e aquisição de conhecimentos com saberes essenciais.

Freire (1992) afirma que é importante fazer as relações entre os conteúdos da Educação Física com as demais disciplinas, para haver o conhecimento de pontos em comum e a dependência que corpo e mente, ação e compreensão têm entre si, ou seja, esses uni termos citados não devem ser destrinchados, mas sim unificados, complementando um ao outro.

Na compreensão do autor, a Educação física necessita de outras disciplinas como recurso auxiliar no aprendizado do educando, mas sem descaracterizar sua práxis, pois, ela tem seus conteúdos específicos para serem ministrados no âmbito escolar, assim como as demais disciplinas existentes.

Educação Física precisa manter com as demais disciplinas uma interdisciplinaridade, pois segundo o mesmo autor, [...] "uma vez que se tenha um bom domínio de alguma habilidade, pode-se combiná-la com ensinamentos de sala de aula, como leitura, escrita e cálculo" (p.188). Existem elementos de outras disciplinas que podem ser trabalhados na educação Física ou vice-versa e que também reforçam a ideia levantada nos parágrafos anteriores.

Meira (1974, p. 67) diz que a literatura sendo ciência e arte, não poderia deixar de ter relações com os outros ramos do saber humano, pois sua relação é intima. Este autor reconhece que:

> A influência da Literatura sobre as outras ciências são evidentes, mas nem por isso está fora também da influência das outras ciências. Há uma correlação constante entre todas elas, uma infiltração sutil e poderosa, que as aprende, que as nivela num sistema intrincado de relações mútuas. mA literatura, quando tomada sob o aspecto científico, distribui-se por todas as outras ciências, que dela necessitam constantemente. Eis por que se fala em uma relação da Literatura com as outras ciências (MEIRA, 1974, p. 67).

Ensinar é dar condições ao aluno, para que ele se aproprie do conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Isso é tarefa do professor de história, geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática [...]. É tarefa da escola - os professores, o grupo gestor, e os coordenadores reunidos numa atividade interdisciplinar- vão reservar alguns períodos da semana para que os alunos se dediquem, em sala de aula, à leitura individual, solitária, silenciosa de todo tipo de material impresso: livros, jornais, revistas noticiosas especializadas, romances, contos, ensaios, memórias, literatura infanto-juvenil, literatura adulta, paradidáticos de todas as áreas, textos de todo tipo, enfim, postos à sua disposição para que o exercício da leitura os transforme em leitores.

E vão ler a respeito de que? Nessa leitura interdisciplinar de formação de leitores vão ler principalmente, o que acharem interessante: começando por histórias de aventura e de amor, que satisfaçam sua necessidade de fantasia, passando por poemas de todo tipo, que deem vazão a seus sentimentos e os organizem, passando por reportagem de atualidades, de divulgação científica, que encaminhe sua curiosidade e forneçam uma base para dimensionar o mundo em que vivem, notícias sobre a cidade, sobre o estado, o país, ensaios sobre história do Brasil, da América, do mundo, sobre os problemas do presente sobre outros povos, contemporâneos ou antigos, sobre a política , os costumes, os aspectos, a tecnologia, as ciências as artes etc.

Trata-se de exercitar a leitura para colocar em prática o hábito de ler, quer na sala de aula, quer em casa ou em qualquer ambiente. Trata-se de tornar a sala de aula um ambiente favorável para vários tipos de leitura e fazer do um leitor proficiente.

Solé (1987, p. 87) traz a ideia de que leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura.

Esta afirmação nos remete ao pensar que leitura é um processo interativo com o mundo do autor e com o mundo real, já que a leitura abre muitos horizontes. O leitor adquire conhecimentos diversos, aprende a estabelecer diferenças, ajuda a alcançar algumas finalidades, e prepara o aluno leitor para a vida.

Ainda falando da afirmação acima citada de Solé (1998) ela nos diz que: esta afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade.

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer é desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a revolução francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Uma nova implicação derivada da anterior é que a interpretação que nós leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se

trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. Isto é um pouco difícil de explicar, mas acontece. Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo e não percebemos que além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo.

LER E ESCREVER UM CAMINHO PARA A CIDADANIA

Para se formar uma massa crítica, é necessário que haja leitura a partir da infância. Já na pré-escola o aluno precisa ser introduzido no mundo da leitura, para assim começar a desenvolver a sua criticidade.

Todo bom leitor é bom aprendiz, e esse é importante para o êxito tanto na escola quanto na vida ulterior.

A sociedade do futuro tem sido descrita como a – sociedade do aprendizado acredita – se que será necessário o aprendizado contínuo, para garantir a continuidade do desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento tecnológico continua a determinar a transferência do trabalho manual para o trabalho intelectual. Os sociólogos calculam que há uns cem anos, em cada cem pessoas oitenta exerciam ofícios manuais, mas que, num futuro próximo, acontecerá que para cada vinte operários não – especializados haverá oitenta pessoas exercendo profissões intelectuais.

A essa luz, portanto, a leitura e os livros têm hoje um novo significado e já não basta a uma pessoa completar sua educação escolar. O progresso da ciência e da tecnologia se processa num ritmo tal que a instrução que hoje ministramos será considerada insuficiente amanhã. Vivemos numa era de especialização em virtude do extraordinário desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e da consequente fragmentação do conhecimento.

A especialização traz benefícios. Possibilita pesquisas e experimentos e é a força motriz do progresso. Porém, leva a separação dos ser4s humanos em guetos culturais de especialistas, confinados pelo conhecimento particularizado – a uma especificidade contra a qual um antigo provérbio já nos advertia: não se concentre tanto na folha, a ponto de esquecer que ela é parte da árvore e esta, da floresta.

A noção da existência dessa floresta depende do senso de conjunto que une a sociedade e não a deixa se desintegrar. A ciência e a tecnologia, portanto, já não podem desempenhar esse papel unificador da cultura.

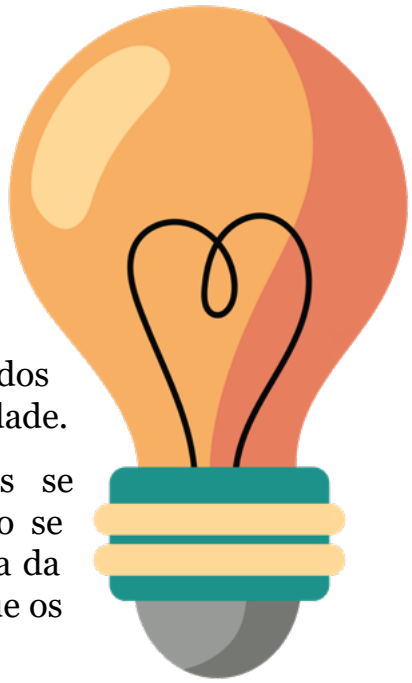
Os livros desempenham inúmeros papéis nessa autoeducação. Primeiro há a necessidade de satisfazer os interesses, necessidades e aspirações individuais. Todo ser humano pode ser ajudado pelos livros a se desenvolver à sua maneira, pode aumentar sua capacidade crítica e aprender a fazer escolha entre a massa da produção geral dos meios de comunicação.

Os livros não têm menor importância hoje do que no passado. São o que tem sido há séculos: portadores do conhecimento de uma geração para outra, pedras angulares da vida intelectual e emocional, responsáveis pela formação do cidadão consciente dos seus deveres e direitos.

Para os jovens leitores, os livros correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideias de amor, segurança e convicção. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes, ajudando a estabelecer um conceito global de mundo e através da leitura que o jovem encontra sentido para sua existência.

Dizer que o sentido precisa ser encontrado equivale a dizer que é algo a ser descoberto, não inventado. A educação para a cidadania apoia-se em alguns valores em que não se caracterizam pelo fato de aperfeiçoarem a pessoa, de serem bons para um sujeito, mas são bons em si, como a verdade, o belo, o valor, e a pessoa lhe dá uma resposta de valor pela qualidade de que são portadores. É a partir da leitura que se consolida a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Toda escola deveria trabalhar com leitura, com projetos bem articulados para que os alunos se tornem leitores conscientes do seu papel na sociedade.

Se se conseguir formar leitores, consequentemente, os alunos se tornarão mais aptos à realização das atividades e com tal resultado se verão rendimentos maiores e alunos mais voltados para a importância da escola na sua vida, evitando-se com isso a evasão e/ou a reprovação que os desestimulam a irem à escola.

Conclui-se, portanto, que a leitura eleva o nível intelectual das pessoas nas diversas fases da vida tornando o indivíduo capaz de realizar atividades que ajudarão a impulsionar o estudo e o trabalho com sucesso.

A aprendizagem está intimamente ligada ao hábito da leitura, uma vez que a prática da leitura e da escrita estabelece uma relação com todas as disciplinas. A leitura não tem a função só de garantir a aprendizagem do aluno, mas de integrá-lo à escola e a sociedade estimulando-o a buscar cada vez mais o saber, riqueza que poderá carregar sua vida inteira com a garantia de seguro. Ou seja, ninguém lhe poderá furtar.

A leitura é um dos pilares da educação escolar, pois é prioritariamente no ambiente escolar que as práticas de leitura e escrita são sistematicamente formalizadas.

REFERÊNCIAS



BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam a 48ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, Delia**. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.**

Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Justino Alves: **Leitura zero** - artigo publicado no jornal da cidade, coluna de opinião, B-2 Aracaju.

MANGEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo, companhia das letras, 1997. (catálogo da Editora Cia. das Letrinhas – 2005).

MEIRA, Cécil. **Introdução ao estudo da literatura**. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1974.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leituras**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO: REFLEXÕES ACERCA DA FALTA DE VAGAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

FREDERICO MARTINS MARTIL

Graduada em Superior em Tecnologia em Segurança Pública – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera – 2023; Pós- Graduação em Educação em Unidades Prisionais – Uniminas – 2019.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo busca promover uma reflexão sobre a questão do cumprimento das penas privativas de liberdade no Brasil e a atual escassez de vagas no sistema penal. A relevância dessa análise se justifica pelo fato de ser um problema persistente que requer debate acadêmico e a atenção de profissionais do direito, a fim de que possíveis soluções possam ser propostas. De fato, de que adianta a investigação penal ser realizada com competência se não há locais adequados para onde encaminhar aqueles condenados a penas de detenção? As falhas no sistema de execução penal no Brasil contribuem cada vez mais para o aumento da criminalidade e da insegurança, que aflige a sociedade ordeira. Com os condenados sendo aprisionados em estabelecimentos superlotados e em condições extremamente desumanas, as normas legais existentes em nosso ordenamento não estão se mostrando eficazes. O detento, submetido às atuais condições do sistema prisional no país, carece de oportunidades para uma reabilitação efetiva que lhe permita reintegrar-se à sociedade. Além das condições estruturais precárias, um número significativo de condenados cumpre penas em regimes diferentes daqueles que lhe foram atribuídos, uma situação que está relacionada à falta de organização do sistema e à escassez de investimentos por parte do governo. Para alcançar os objetivos propostos, o estudo está dividido em três capítulos. O primeiro aborda as características e a prática da execução penal brasileira, apresentando uma análise crítica que abrange o cumprimento de penas desde suas origens até o contexto atual, com foco na falência estrutural do sistema penitenciário e na situação do cumprimento de penas em regime semiaberto. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental, adotando o método analítico-descritivo.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Brasil, Cumprimento; Legislação Penal; não conformidade- LEP; Escassez; Lugares Disponíveis.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito principal descrever como são aplicadas as determinações judiciais aos réus por meio da execução penal, ressaltando as fragilidades do sistema prisional brasileiro, por meio de uma comparação entre a prática atual de execução e as normas legais vigentes.

Visando uma melhor compreensão, a pesquisa foi realizada a partir de uma breve apresentação sobre a origem do sistema penitenciário, começando com aspectos históricos do Direito Penal e da Execução Penal, até a emergência dos direitos dos detentos durante o cumprimento da pena, culminando em uma análise entre o sistema prisional e a Lei de Execução Penal.

Com a intenção de contribuir para a atual realidade de evidente desrespeito às normas jurídicas e oferecer alternativas para os desafios do sistema penitenciário no Brasil.

Desse modo, este artigo se apresenta como um estudo acadêmico que investiga desde os artigos da Lei de Execução Penal, os direitos e garantias essenciais previstos na Constituição Federal, até a essencial função ressocializadora da pena e sua aplicação na prática, com foco no regime semiaberto de cumprimento de pena.

Os objetivos pretendidos e estabelecidos na legislação atual estão condicionados à ação das autoridades responsáveis pela fiscalização, bem como pela busca e aplicação da lei, tomando as medidas adequadas para garantir uma execução penal eficiente.

Para que os regimes previstos pela Lei de Execução Penal cumpram sua função ressocializadora e garantam a justiça na aplicação da pena, é fundamental que haja instituições apropriadas para os regimes fechado, semiaberto e aberto.

Embora existam numerosas leis e regulamentos, é claro que há uma carência significativa de investimento por parte do governo em infraestrutura e na implementação de políticas públicas que visem a prevenção do crime, a reabilitação e a criação de condições que permitam ao encarcerado reintegrar-se à sociedade.

Finalmente, são abordados casos de diferentes sistemas penitenciários em comparação aos que existem no Brasil, explorando a viabilidade de uma transformação por meio de modelos de penitenciárias privadas, que assegurem uma reintegração respeitosa do detento à sociedade.



REFLEXÕES ACERCA DA FALTA DE VAGAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

Desde as civilizações iniciais, e até mesmo em épocas anteriores à formação de sociedades organizadas, já se percebia a urgência de implementar métodos de sanção para aqueles que agem de maneira inadequada nas interações sociais, prejudicando a segurança do grupo.

Em tempos antigos, quando surgiu o conceito de punição para os transgressores e aqueles que infringiram as normas sociais, eram cometidas atrocidades extremas, com sanções extremamente severas e desproporcionais.

Ao longo da história, os infratores sempre foram desprovidos de qualquer tipo de direito. Eram tratados de maneira cruel e implacável.

Os ladrões recebiam uma marca indelével, gravada a fogo, que os identificava perante a sociedade como criminosos durante toda a sua vida; aqueles que caluniam e difamam tinham a língua mutilada; mulheres que cometiam adultério eram apedrejadas ou até afogadas.

Aplicavam-se punições severas, como expulsões, execução capital, detenções cruéis, torturas, entre outras, que frequentemente tinham um fundamento religioso.

Em nome de divindades, realizavam tais atrocidades, que se configuraram como uma forma de retaliação pessoal, resultando de uma resposta instintiva.

Dessa forma, essas práticas representavam uma realidade social, ao invés de uma norma legal estabelecida.

Entretanto, considerando que as normas morais não possuíam, por si só, mecanismos de coerção além do aspecto ético, ou seja, sua única sanção na terra era a da consciência, tornou-se necessário estabelecer leis penais que aplicarem punições imediatas e tangíveis, conhecidas como penas.

Com o passar do tempo, à medida que surgiu uma concepção de Estado mais estruturada e coesa, ele começou a assumir essa função, originando a genuína aplicação do jus puniendi.

O direito de punir, conforme a visão mais comum, é basicamente a resposta da sociedade àqueles que agem de maneira inadequada, seja por não cumprir com suas obrigações ou por realizar atos que são proibidos, desrespeitando, assim, a legislação vigente (ROSA, 1995, p.14).

Assim, houve uma diminuição na extrema brutalidade com que os infratores eram castigados, com sentenças de morte e outras violências, sem qualquer legislação que protegesse seus direitos.

De acordo com Cesare Beccaria, em 1764, em sua obra "Dos Delitos e das Penas", a execução capital não se mostrava indispensável, pois não solucionava a questão e, além disso, poderia ser prejudicial para o estado. O renomado autor argumenta que:

A eliminação de um indivíduo só é justificável em duas situações: durante os momentos críticos em que um país luta para preservar ou (re-) conquistar sua liberdade, em épocas de turbulência que substituem a ordem legal pela anarquia.

E, quando um indivíduo, apesar de estar privado de liberdade, ainda possui condições e influências que podem ameaçar a segurança da sociedade, fazendo com que sua vida se torne um risco significativo para o governo vigente.

O Estado, ao assumir integralmente a obrigação de punir e definir sanções para aqueles que cometem infrações às normas de convivência social, que afetam e ameaçam o bem-estar da sociedade e os bens jurídicos protegidos, estabeleceu, mesmo que de forma severa inicialmente, uma certa adequação entre a pena imposta e a gravidade do delito realizado.

“Atualmente, no contexto de um Estado Democrático de Direito, as normas são elaboradas por meio de leis que recebem a aprovação da representação popular, são sancionadas pelo Executivo

e são implementadas pelo poder judiciário em situações específicas" (ROSA, 1995, p.14).

Em busca de um relacionamento mais prazeroso e equilibrado, a legislação começou a avançar em sintonia com o progresso social, promovendo uma convivência coletiva mais justa e tranquila, sempre visando o bem de todos.

Com base nesses objetivos, fundamentados em princípios humanitários, surgiu a concepção de que o indivíduo que infringe normas também tem direitos que devem ser levados em conta.

Assim, começou-se a elaborar legislações voltadas para a ressocialização desse indivíduo, partindo da premissa de que, ao serem respeitadas certas diretrizes durante a execução da pena, seria viável a reintegração do infrator à sociedade. Nesse contexto, Mirabete afirma:

A ideia fundamental que guia a aplicação das penas e das medidas de segurança que envolvem a privação de liberdade é a noção de que o indivíduo preso é um titular de direitos, permanecendo integrante da sociedade.

Dessa forma, nas relações legais, as restrições impostas ao condenado devem se restringir apenas àquelas necessárias à pena e à medida de segurança determinadas (MIRABETE, 2002, p. 110).

A possível reabilitação do infrator está intrinsecamente ligada aos direitos humanos, priorizando a valorização da dignidade pessoal, uma vez que a observância desses princípios é fundamental para garantir uma justiça equitativa e justa.

Essa realização depende do reconhecimento de sua importância e do esforço do Estado. Como é mencionado na citação a seguir da obra de Vicente Paulo e Marcelo Alexandrino:

A dignidade da pessoa humana, como pilar da República Federativa do Brasil, estabelece nosso Estado como uma entidade voltada para o ser humano, afastando-se de outros referenciais.

A essência do Estado brasileiro não se fundamenta na posse de bens, em classes sociais, em corporações, em instituições religiosas, nem mesmo na estrutura do Estado, como ocorre em regimes autoritários; sua base é a pessoa humana.

Consoante à perspicaz observação de Alexandre de Moraes, "esse princípio elimina a noção de supremacia das visões transpessoalistas de Estado e Nação em prol da liberdade individual".

Diversos valores constitucionais emergem diretamente da noção de dignidade humana, incluindo, entre outros, o direito à vida, à privacidade, à honra e à imagem (PAULO; ALEXANDRINO, 2008, p. 86).

De acordo com a Constituição Federal e respaldada pela Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210, criada em 11 de julho de 1984), existem direitos fundamentais como o direito à vida, à igualdade, à dignidade e à privacidade.

No entanto, na prática do sistema penal brasileiro, a situação é completamente diferente. O Estado não assegura condições adequadas para o cumprimento das penas, limitando-se a estabelecer obrigações, sem garantir os direitos dos indivíduos. Nesse contexto, Mirabete (2004, p. 118) destaca que:

> Com a sentença condenatória, estabelece-se uma relação particular de subordinação, resultando em uma intrincada relação jurídica entre o Estado e o indivíduo condenado. Nessa dinâmica, os direitos do condenado, que se convertam nos deveres do preso, coexistem com os direitos que devem ser garantidos pela Administração (MIRABETE, 2004).

No contexto brasileiro, considerando a situação atual do cumprimento de penas, não é viável reintegrar os detidos à convivência social. A prisão tem falhado em cumprir seu objetivo de reeducação, ao contrário, tem se tornado cada vez mais um ambiente propício para o crime.

Embora a lei não preveja a pena de morte para os delitos em geral, cumprir pena em certos presídios no Brasil pode ser comparado a uma verdadeira condenação à morte.

Nesse contexto, a interpretação de Evandro Lins e Silva (1991) conforme citado por César Barros Leal (2001, p. 65) que:

É amplamente reconhecido que o sistema carcerário transforma, distorce, desumaniza e torna as pessoas mais brutais. Ele funciona como uma máquina de repetição de delitos, sendo uma espécie de escola invertida que concede diplomas a criminosos.

A prisão, essa alternativa monstruosa, se mantém diante da incapacidade da maior parte como uma forma arcaica de punição.

De maneira positiva, nunca se constatou que alguém tenha deixado o sistema prisional em uma condição superior à que possuía ao ingressar.

> No Brasil, com a promulgação do Código Penal de 1890, a pena de morte foi abolida, dando origem a um sistema penitenciário de natureza correcional, cujo objetivo é a ressocialização e reeducação dos presos (MAGNABOSCO, 1998).

Desde a promulgação da lei, havia uma quase total concordância entre os profissionais envolvidos na aplicação do direito de que a Lei de Execução Penal era, em muitos de seus artigos, inviável.

Devido à falta de infraestrutura adequada, pouco mudaria na prática em relação ao cumprimento das penas de prisão e na aplicação das medidas alternativas previstas na nova norma.

Apesar de se reconhecer que os princípios da Lei de Execução Penal são admiráveis e estão alinhados com a evolução dos estudos na área, eles permanecem distantes da realidade do país, resultando, em muitos casos, em uma norma pouco efetiva devido ao descaso dos governantes e à carência dos recursos materiais e humanos essenciais para sua implementação eficaz.

Diante da situação atual das instituições prisionais, é possível afirmar que o Estado implementa um sistema extremamente punitivo que ultrapassa o que é estabelecido pela legislação, adotando uma abordagem de execução penal que remete a tempos passados, quando ocorriam diversas barbaridades na aplicação das penas aos infratores, mencionadas anteriormente.

Assim, percebe-se que, em meio ao desordem do sistema prisional atual, as sanções estão se estendendo além do que está previsto na legislação e nas decisões judiciais.

No passado, a simples situação de estar preso resultava na eliminação de todos os direitos. O detento era privado de seus bens, de sua família e de qualquer tipo de amparo legal, e, ao ser condenado, não possuía mais nenhum direito.

Atualmente, a figura do preso transformou-se de um mero objeto do Direito Penal para um ser humano inserido no âmbito do Direito, em um sentido mais abrangente (ROSA, 1995, p. 83).

A Constituição Federal e a Lei de Execução Penal asseguram a justiça e os direitos dos indivíduos em cumprimento de pena. No entanto, conforme apresentado até agora, observa-se uma violação aos princípios constitucionais e aos direitos claramente estabelecidos na Lei de Execução Penal, sendo que tais direitos são frequentemente desconsiderados para aqueles que estão cumprindo pena.

Os indivíduos condenados enfrentam um sistema penal que não respeita direitos fundamentais essenciais, os quais são indispensáveis para todos os seres humanos.

Frente a essa violação da legislação, é importante reconhecer que estamos diante de um Estado em colapso, incapaz de promover a reintegração social de indivíduos.

No âmbito da execução penal no Brasil, particularmente em relação aos regimes de cumprimento de penas privativas de liberdade, foi implementado um modelo progressivo.

Assim, os indivíduos condenados a essa modalidade de pena podem ser alocados em regimes penitenciários que variam entre fechado, semiaberto e aberto, permitindo a transição de um regime mais rigoroso para um menos severo.

Conforme o que está estabelecido no artigo 110 da Lei de Execução Penal: "Na sentença, o Juiz determinará o regime em que o réu começará a cumprir a pena privativa de liberdade, em conformidade com o que diz o artigo 33 e seus parágrafos do Código Penal" (BRASIL, 1984).

> Os regimes de cumprimento de pena estão descritos no artigo 33 do Código Penal. Segundo esse artigo, a pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semiaberto ou aberto, enquanto a pena de detenção é executada nos regimes semiaberto ou aberto, exceto em casos que demandem a transferência para um regime fechado. O parágrafo primeiro define: a) o regime fechado se refere à execução da pena em estabelecimentos de segurança máxima ou média; b) o regime semiaberto é destinado à execução em colônias agrícolas, industriais ou locais semelhantes; c) o regime aberto envolve a execução em casas de albergado ou instituições apropriadas. O parágrafo segundo estabelece que as penas privativas de liberdade deverão ser cumpridas de forma progressiva, com base no mérito do condenado, entre outros critérios, salvo situações que necessitem de transferência para um regime mais severo: a) o condenado a uma pena superior a 8 anos deve iniciar o cumprimento em regime fechado; b) o condenado não reincidente com pena superior a 4 anos e até 8 anos pode começar em regime semiaberto; c) o condenado não reincidente cuja pena seja igual ou inferior a 4 anos pode começar em regime aberto. O parágrafo terceiro menciona que a escolha do regime inicial para cumprimento da pena deve seguir os critérios definidos no artigo 59 deste Código. Por fim, o parágrafo quarto afirma que a progressão do regime para aqueles condenados por crime contra a administração pública está condicionada à reparação do dano causado ou à devolução dos bens obtidos de forma ilícita, com a inclusão dos acréscimos legais (BRASIL, 1984).

O indivíduo que recebeu uma condenação em processo penal pode avançar no cumprimento de sua pena, graças às oportunidades previstas na legislação.

Desde que os critérios estabelecidos sejam atendidos, o condenado pode ser transferido de um regime mais severo para um menos restritivo.

Por exemplo, se a pena está sendo cumprida em regime fechado, o sentenciado pode passar a cumprir em regime semiaberto. Isso está disposto no artigo 112 da Lei de Execução Penal, que é reproduzido a seguir:

> Art. 112. A pena de prisão será cumprida de maneira gradual, permitindo a mudança para um regime mais brando, conforme decisão do juiz, quando o detento tiver cumprido, no mínimo, um sexto da pena no regime anterior e apresentar um bom comportamento dentro da unidade prisional, comprovado pelo diretor do local, observando-se as regras que proíbem a progressão (BRASIL, 1984).

Com base nas disposições contidas na legislação, conforme estabelecido no Código Penal e na Lei de Execução Penal, surge a oportunidade de discutir a situação prática atual da execução penal no contexto do regime semiaberto no Brasil.

Ao examinar a legislação pertinente, é evidente que o detento pode solicitar a progressão para o regime semiaberto, desde que cumpra sua pena em uma colônia agrícola, industrial ou instituição similar.

Assim, observa-se a necessidade de considerar as condições atuais do sistema prisional no Brasil.

Como já abordado neste estudo, as instituições prisionais encontram-se em um estado de grave deterioração, resultante da superlotação e da falta de investimentos e infraestrutura, o que impossibilita a implementação das determinações judiciais e o verdadeiro objetivo de reintegração social das penas.

Atualmente, em razão das condições dos presídios, os detentos que têm a oportunidade de cumprir suas penas em regime semiaberto estão sendo significativamente afetados, pois acabam cumprindo suas penas em regimes diferentes dos que deveriam.

Isso se deve à escassez de vagas, resultando na permanência em um regime mais severo e, consequentemente, na não utilização dos benefícios previstos pela legislação.

Conforme estabelecido pela legislação, um detento que se encontra em regime fechado e que tem direito à progressão de pena deve ser transferido para um regime semiaberto, não sendo permitido que ele avance diretamente para o regime aberto.

Contudo, em meio à questão e à fragilidade da estrutura atual do sistema, decisões recentes indicam uma postura favorável dos tribunais ao conceder prisão domiciliar aos condenados que têm direito ao benefício.

E, quando não há instituições adequadas para o cumprimento da pena, colocando sobre o estado a responsabilidade pela ausência desses espaços apropriados.

A permanência do condenado em um regime mais severo do que o determinado na sentença, ou a obtenção de condições para avanço de regime, não só viola os dispositivos legais mencionados e a Constituição Federal, como também pode ser considerada um claro caso de constrangimento ilegal.

De acordo com a legislação penal e a interpretação dos Tribunais Superiores, pode-se afirmar que quando um condenado se vê obrigado a cumprir uma pena em um regime mais severo do que o que realmente lhe caberia, enfrentando as dificuldades do sistema prisional deteriorado do país e sendo privado de direitos que lhe são devidos devido a falhas do Estado, ele se encontra em uma situação clara de constrangimento ilegal.

Portanto, sua pena deve ser revista é direcionada para um regime mais favorável, incluindo a possibilidade de um regime aberto se necessário.

Em conformidade com o princípio da legalidade, é essencial examinar o significado do alegado constrangimento ao qual o Estado submete o condenado.

Por meio de seu poder soberano de coerção, é mantida, de alguma maneira, a habilidade de resistência do indivíduo preso em não agir conforme o que está autorizado por uma norma legal. De acordo com o estabelecido no artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal:

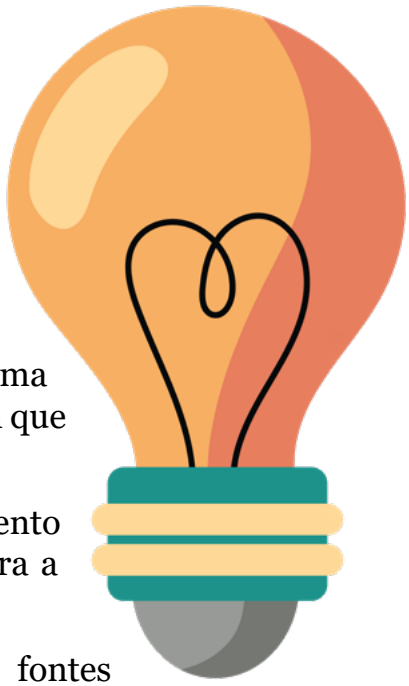
> Art. 5º As pessoas são tratadas de maneira igual pela lei, sem qualquer tipo de discriminação, assegurando a todos, brasileiros e estrangeiros que vivem no País, a proteção dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme o disposto a seguir: [...] II - ninguém poderá ser compelido a realizar ou se abster de realizar algo, exceto por força de lei (BRASIL, 1988).

Fundamentado nos princípios que orientam o sistema jurídico, a pressão exercida pelo Estado sobre o condenado, ao mantê-lo detido, mesmo que por um período breve, em um regime mais severo, após ter obtido a progressão para um regime mais leve, caracteriza um constrangimento ilícito, configurando uma ilegalidade.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se baseia em pesquisa bibliográfica e documental, com aspectos descritivos, analíticos e exploratórios. Desse modo, foram utilizados recortes de trabalhos como documentos oficiais, artigos e obras de autores e sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo monográfico teve a finalidade de abordar a questão do sistema de execução penal no Brasil, com ênfase nas condições preocupantes em que se encontra o sistema prisional atualmente.

Além disso, o trabalho busca explorar em detalhes o regime de cumprimento de pena semiaberto, destacando a falta de instalações apropriadas para a implementação desse regime de penalidade.

Ao investigar o sistema de execução penal no Brasil, utilizando fontes confiáveis, como doutrinas, leis atuais, decisões judiciais e outras referências, torna-se evidente a ineficácia dos métodos atualmente empregados no sistema prisional.

Na estrutura do Estado relacionada à execução das penas, e especialmente em relação aos regimes específicos destinados a cada modalidade de sanção.

Considerando o sistema jurídico atual, em relação à execução penal, a situação observada é uma clara violação das disposições legais. Os detentos, além de contarem com as garantias fundamentais previstas na Constituição Federal, devem ter suas penas administradas conforme a Lei de Execução Penal.

Hoje em dia, as penitenciárias se apresentam como verdadeiros caos, repletas de detentos que cumpriram pena por diversos crimes. A ausência de infraestrutura e as condições humilhantes são o que caracteriza esses ambientes.

Em relação aos sistemas de execução penal, a desobediência e a desorganização são aspectos evidentes no cotidiano do sistema atual.

Embora os detentos sejam sentenciados a cumprir penas em diferentes regimes, conforme a legislação, na prática, isso não se concretiza, pois, em muitos casos, os condenados acabam cumprindo pena em regimes mais severos do que o estipulado na sentença, devido à falta de infraestrutura dessas instituições.

A maneira como a pena está sendo aplicada no Brasil apenas contribui para o crescimento da criminalidade e a propagação da violência do sistema prisional para a sociedade, afetando cidadãos inocentes que não têm relação com a responsabilidade do Estado em garantir a segurança pública.

Assim, pode-se chegar à conclusão de que, ao se analisar cuidadosamente os desafios contemporâneos do sistema e ao lidar com isso com a devida consideração em relação à autoridade pública, seria viável promover uma verdadeira reintegração social dos detentos.

Embora a realidade seja alarmante e persistente por longos anos, a vontade de transformação por parte do Estado é suficiente, visto que o poder público dispõe de ferramentas e recursos necessários para implementar essa mudança.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Código penal. Decreto Lei nº 2.848**, de 7 de setembro de 1940.

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

_____. **Lei de execução penal.** Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

MAGNABOSCO, Danielle. **Sistema penitenciário brasileiro: aspectos sociológicos.** Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 3, n. 27, 23 dez. 1998.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução penal: comentários à lei nº7.210**, 11-7- 1984, 9ª ed., São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Manual de direito penal.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ROSA, Antônio José Miguel Feu. **Execução penal.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.



A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA PANDÊMICA: DESAFIOS E ESFORÇOS

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEFM Darcy Ribeiro.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo principal explicitar a importância do professor, da sala de aula e da interação com os pares na construção do conhecimento, uma vez que na situação da pandemia da COVID-19, momento de reclusão em que medidas emergenciais foram tomadas, não se pode negar o quão impactante foi para o processo de alfabetização, pautado por ideias de autores como Ferreiro, Teberosky e Soares em um contexto fora do que estava se vivendo, que era a pandemia, desencadeando muitos desafios, mas também trazendo novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, como utilização das tecnologias digitais e a colaboração entre os profissionais da educação e os familiares, o que foi de grande relevância para o processo. É inegável o impacto no futuro que os estudantes que estavam no ciclo de alfabetização sofreram, colaborando para menos crianças alfabetizadas, provocando um processo de alfabetização tardio.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É do conhecimento de todos, principalmente dos professores, que o processo de alfabetização é um imenso desafio para todos, os professores, os estudantes e as famílias, uma vez que cada estudante traz um conhecimento prévio, cada família tem uma cultura, logo cada estudante é único e o professor precisa desenvolver um laço afetivo para que consiga entender a necessidade de cada um e trazer nas práticas pedagógicas, conseguindo dessa forma, suprir as suas dificuldades e alcançar a hipótese alfabética.

Pensando assim, no momento da pandemia COVID-19, todos envolvidos no processo de alfabetização encontram-se perdidos, pois com um processo que é desenvolvido lado a lado, com a mediação dos professores, com a troca de conhecimento com os colegas, com o contato que é de grande necessidade (jogos, caderno, materiais de apoio de uso coletivo. . .), seria realizado em um momento que o toque e o compartilhamento de materiais e objetos era fonte de transmissão do vírus que poderia ser fatal.

Pensando nisso, a forma com que as autoridades municipais de São Paulo encontraram para que não fosse um ano escolar totalmente perdido, foi que as aulas acontecessem de maneira remota. Para que isso fosse possível, foram disponibilizados tablets e os educandos precisam entrar nas aulas programadas pelos professores. E iniciou o desafio. Como alfabetizar de maneira remota?



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados neste presente artigo se mesclam entre qualitativo e quantitativo, sendo de base explicativa. Tem como aportes os trabalhos de Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1999) e diversas pesquisas em documentos oficiais do Ministério da Educação e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que abordam e respondem muitas questões apresentadas neste artigo.

O que é alfabetizar?

A alfabetização é o processo no qual a criança desenvolve a habilidade de utilizar o sistema de escrita e leitura para se comunicar com a sociedade em que vive. Esse processo envolve o aprendizado do alfabeto, a codificação e decodificação, a compreensão e produção de textos. É de extrema importância se alfabetizar, para que aquele cidadão possa de fato intervir de maneira significativa e consciente para a sociedade na qual ele vive e deve participar.

O processo de alfabetização, começa a acontecer antes mesmo da criança chegar à escola, pois neste momento, ela já tem contato com o mundo letrado, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos familiar e sociocultural). Quando esta criança chega à escola, esses conhecimentos começam a ser melhor estruturados e ela passa a compreender que cada um dos símbolos que lhe são apresentados (as letras) existe um som para representá-los e quando esses sons são unidos, forma-se uma palavra, a qual um significado é atribuído.

> "... a criança antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes e que ler é converter essas marcas em falas. A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção de conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar." (SOARES, 2021, p.51).

Partindo deste pensamento, como se daria o processo de alfabetização, uma vez que os estudantes teriam o desafio de pular as barreiras tragadas pela pandemia, já sendo a primeira, chegar à escola.

O desenrolar da alfabetização

Em sua normalidade, a alfabetização acontece por meio de um processo em que os professores usam diversas práticas pedagógicas, nas quais, subentendem que a turma terá suas necessidades supridas. Durante o processo, são realizadas avaliações para que se possa ver se os estudantes estão evoluindo e dessa maneira continuar sua prática pedagógica ou mudá-la para que eles possam compreender melhor e superar as dificuldades encontradas. Uma das avaliações indispensáveis para o processo de alfabetização é a sondagem! Ela deve acontecer uma vez por bimestre para o professor analisar se aquele estudante de fato evoluiu. A sondagem mostra qual a hipótese de leitura e escrita aquele estudante se encontra, sendo elas:

Pré-Silábica: momento em que os estudantes escrevem de maneira aleatória, muitas vezes misturando letras, símbolos e números;

Silábica Sem Valor Sonoro: o estudante escreve uma letra por sílaba, de maneira aleatória, ou seja, não corresponde à letra ao seu som. Geralmente utiliza as letras que ele já conhece, muitas vezes a de seu nome ;

Silábica Com Valor Sonoro: o estudante escreve uma letra para cada sílaba da palavra, mas desta vez a letra e o som se correspondem;

Silábica Alfabética: o estudante escreve hora a sílaba completa, hora uma letra correspondente ao som;Alfabética: o estudante escreve utilizando todas as letras nas sílabas! Precisando de apoio para alguns desacertos quanto a ortografia das palavras.

Pensando apenas nesse momento da sondagem, que não poderia ser feito durante a pandemia, por conta da distância entre professor-aluno, ou que pôde ser pensado de alguma outra maneira com o auxílio das famílias, já se consegue demonstrar o quanto seria desafiador para as turmas ingressantes do Ensino

Fundamental I, compreender o conteúdo que seria explorado e quanto os professores seriam desafiados para conseguir buscar práticas pedagógicas que pudessem ser compreendidas pelos alunos para que não houvessem danos no ensino-aprendizagem dos estudantes, os prejudicando no período pós pandemia.

Início de um marco: Covid-19

Ao pensar em educação nos primeiros anos de vida, logo vem à mente alfabetizar! Mas nem todas as crianças conseguem ser alfabetizadas ao mesmo tempo ou com as mesmas práticas pedagógicas, o que gera uma imensa preocupação à toda comunidade escolar. É compreendido que não existe uma idade na qual seja o padrão de se estar alfabetizado, pois é necessário um olhar atento no contexto no qual o estudante está inserido, mas espera-se que as crianças devam estar alfabetizadas até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental (em São Paulo - Currículo da Cidade) e até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil - Base Nacional Comum Curricular). Tendo isso como objetivo, os professores pensam em suas práticas pedagógicas para alcançar essas metas, mas com a chegada da COVID-19 tudo mudou. A pandemia trouxe desafios nunca imaginados para a vida da população em diversas áreas e não foi diferente com a escolarização, tão pouco com a alfabetização. A saída que os órgãos municipais e federais encontraram foi a modalidade de ensino remoto, exigindo grandes adaptações aos estudantes e aos professores, que tiveram que investir na criatividade para levar propostas acessíveis aos estudantes.

No momento em que o ensino remoto (os estudantes assistem às aulas em tempo real sem precisar estar no ambiente físico, a sala de aula) foi estabelecido, muitas indagações surgiram, como por exemplo: Como seria o acesso às aulas? Quem não tinha dispositivos para acompanhar, como faria? Os estudantes que tinham dispositivos disponíveis, mas não tinham acesso à internet, como entrariam? Os estudantes que não tinham um apoio familiar, como conseguiriam fazer para ter acesso e entrar nas aulas?

O primeiro desafio encontrado com toda certeza foi como todos os estudantes seriam atingidos pelas aulas remotas, uma vez que muitos não têm acesso a internet e/ou dispositivos eletrônicos, o que deixou ainda mais visível a desigualdade digital, desigualdade ao acesso, dificultando o acompanhamento às aulas remotas.

Refletindo pelo lado pedagógico, todo o planejamento já estruturado no início do ano, acabou desmoronando e os professores tiveram o desafio de replanejar as suas práticas e adaptá-las ao ensino remoto, sem contar com a preocupação de que nem todos os estudantes seriam atingidos pelas aulas, imaginando a defasagem que aconteceria nos próximos anos e o trabalho que teriam em "recuperar o tempo perdido". Acompanhar o progresso de cada aluno e conseguir manter um apoio individualizado a cada um foi uma grande dificuldade encontrada pelos professores, uma vez que muitos não conseguiam o acesso, como já dito, e outras questões como redes de internet instáveis, ausência de apoio familiar e outros. Também foi de grande desafio manter os estudantes motivados e engajados sem ter o contato direto, sendo apenas pelo ambiente virtual.

Apesar de muitos esforços por parte dos professores, não foi possível bater a meta de os estudantes estarem alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental. Conforme a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo MEC (Ministério da Educação), "apenas quatro em cada dez crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas em 2021. Esse dado é ainda mais preocupante quando comparado ao de 2019, no qual seis em cada dez eram alfabetizadas". Daí se pode observar como os desafios pautados acima fizeram muita diferença para a alfabetização dos estudantes que tiveram apenas alguns dias de aula no momento em que a pandemia se estabeleceu e após esse momento, muitos não tiveram acesso ao conteúdo, tão pouco aos professores, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode esquecer que para os estudantes pertencentes a grupos sociais que tinham meios (rede de internet, dispositivo, livros, gibis,

revistas. . .), a pandemia com toda certeza trouxe desafios. Mas para aqueles que não tinham nenhum tipo de apoio, foi ainda mais desafiador, aumentando o risco de evasão escolar. Isso transparece de como a escola é um espaço de imensa importância, pois só assim os estudantes conseguem ter pleno acesso às práticas de leitura e escrita de forma estruturada e com o apoio do professor de maneira contínua e eficiente.

Ao começarem a se organizar no contexto pandêmico, os professores precisam buscar meios que trouxessem os estudantes para a aula, de forma com que eles realmente se interessassem e tivessem a atenção voltada para lá, para assim compreenderem e estruturarem os conhecimentos. Pensando nisso, os professores trouxeram para as suas práticas pedagógicas recursos audiovisuais (como vídeos, animações, jogos), a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e contemplar a expectativa dos estudantes que tinham acesso.

Pensando nos professores, foram criados grupos de estudos, nos quais eles poderiam trocar experiências do que estava funcionando para eles nas aulas, de maneira a contribuir com as práticas e metodologias do colega de trabalho. Também receberam formação continuada, para que aprimorassem o conhecimento nas plataformas digitais e adaptar suas práticas ao ensino remoto.

Para os estudantes, foi criado pela prefeitura de São Paulo a coleção de cadernos intitulados de “Trilhas de Aprendizagem”, que segundo a prefeitura foi pensado partindo das práticas pedagógicas, mas que ao mesmo tempo fosse capaz de serem realizadas em casa. Esses cadernos foram divididos em dois volumes, nos quais foram distribuídos nas escolas e para as famílias que puderam buscar e também de maneira on-line, sendo disponibilizado para download no site da prefeitura de São Paulo. O site da prefeitura, foi pensado de maneira inclusiva uma vez que os conteúdos podiam estar em português, inglês, espanhol e também em libras ou ser apresentados com recursos assistivos, para os deficientes auditivos.

Realmente foram criadas medidas a fim de minimizar os impactos causados pela pandemia, mas ainda assim, muitos professores continuam observando que a educação passou a ser ainda mais desafiadora no período pós-pandemia.

Pequeno retorno - o ensino híbrido

Com os números de casos de COVID-19 caindo e o início das vacinas sendo aplicadas, se viu uma melhora no quadro pandêmico e alguns estabelecimentos voltaram aos poucos a funcionar. Com isso, criou-se um cronograma escolar, no qual os estudantes que não faziam parte do grupo de risco podiam ir presencialmente à escola, porém divididos em grupos e usando todos os equipamentos de proteção (máscaras, álcool em gel, face shield) e respeitando todas as distâncias demarcadas. Pensando nos estudantes que não estavam naquela aula, foi se instaurando o ensino híbrido, no qual o professor poderia estar com o estudante do grupo escolhido para aquele dia presencialmente e com a câmera ligada para os estudantes que eram do grupo oposto ou do grupo de risco. Dessa forma, todos conseguiam acompanhar o conteúdo que o professor estava passando, porém acabou sobrecarregando os professores, que precisavam estar atentos aos alunos que estavam presencialmente, tirando suas dúvidas, corrigindo os seus cadernos, abrindo espaços de fala para que ocorressem as trocas de experiências tão importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem, e aos alunos que estavam remotamente, as suas dúvidas, opiniões. . . e também solucionar as questões de conexão, para que todos pudessem participar efetivamente.

A prefeitura de São Paulo teve um papel importante durante a pandemia, gerando recursos para que todo o efeito que estava ocorrendo fosse minimizado, como por exemplo, a entrega de 200 mil tablets (com microchips com acesso a internet) para os estudantes da rede municipal de ensino, possibilitando que todos pudessem ter acesso a plataforma digital de conteúdo, desenvolvida para ser utilizada durante o ensino híbrido, dando maior suporte para a aprendizagem dos estudantes. A linha do tempo abaixo, mostra como a prefeitura de São Paulo atuou durante a pandemia:







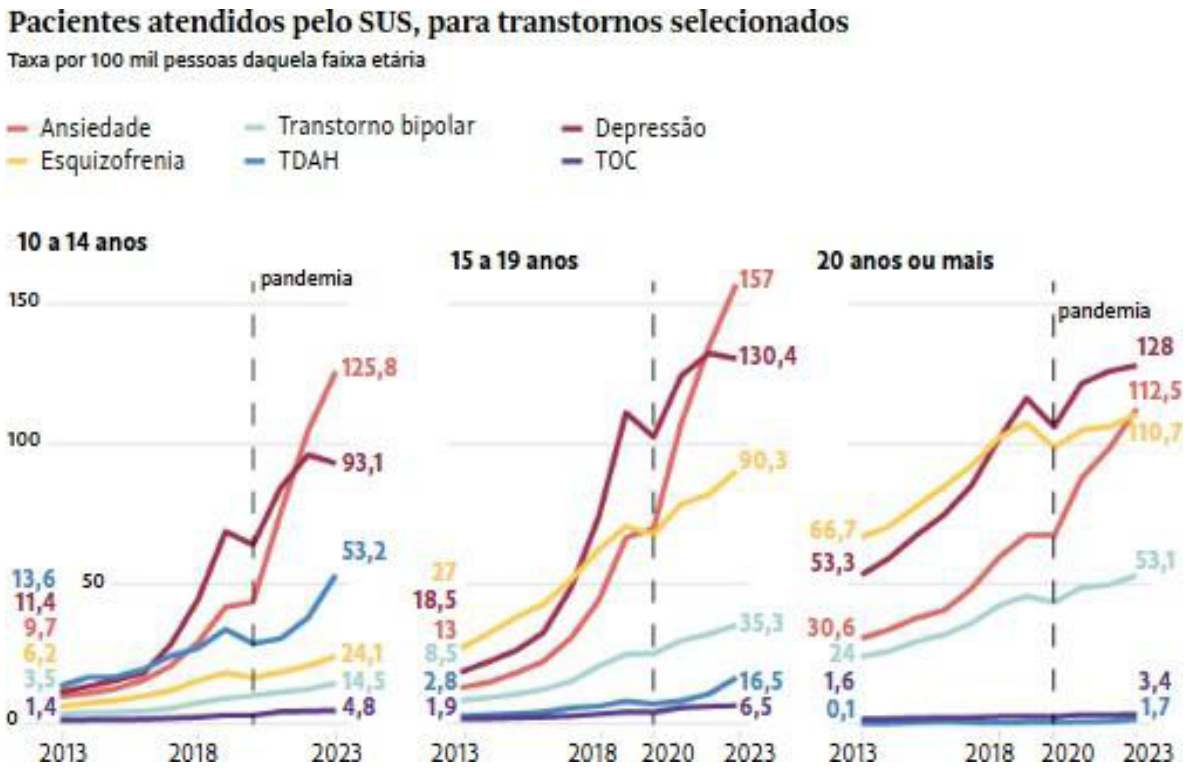
FONTE - PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Consequências - os desafios que foram deixados

Os estudantes que não conseguiram ser alfabetizados no período pandêmico, tiveram muita dificuldade ao voltar para a escola presencialmente. Alunos estes que não tiveram uma base adequada para prosseguir para os próximos anos de estudo, pois muitos não tinham acesso, outros não tinham apoio familiar, outros pois eram do grupo de risco e não conseguiam acompanhar e das mais diversas questões, pois estavam finalizando um período de pandemia com muitas incertezas e inseguranças. Os estudantes não foram retidos para fazer o ano que não tiveram o desenvolvimento esperado novamente, para não se sentirem ainda mais desconfortáveis e atrasados (quanto a idade), para os alunos que estavam chegando de fato ao Ensino Fundamental. Isso foi um divisor de águas, pois muitos educadores se perguntavam como seria para recuperar o que foi perdido depois de tanto tempo fora da sala de aula, pensando como seria desafiador e exaustivo para eles. Ao levar os estudantes de volta para as salas de aula, ficou ainda mais explícito a heterogeneidade entre a aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles que viviam em situação de vulnerabilidade, que já acontecia antes da pandemia, mas depois se evidenciou ainda mais. Esses fatos tornaram o trabalho dos professores ainda mais desafiador, uma vez que com os alunos em necessidades muito diferentes, se fazia necessário o uso de práticas pedagógicas individualizadas, sobrecarregando novamente o professor, muitas vezes sozinho em sala. Isso levou com que os professores tivessem a sua carga de trabalho estendida, a fim de desenvolver novas metodologias de ensino para atingir o máximo de estudantes e pudessem buscar o que não foi compreendido por eles durante as aulas remotas e híbridas.

As famílias tiveram mais do que nunca serem ativas no processo de aprendizagem dos estudantes, pois eram o único apoio que tinham presencialmente, ao lado, assumindo um papel que antes, talvez, não fosse tão solicitado.

Também não se pode negar que ocorreram apenas consequências pedagógicas (ensino "em atraso", educandos com dificuldade em manter uma rotina), mas também houve um grande impacto na saúde mental dos estudantes. Números afirmam que após o período da pandemia, os casos de ansiedade e depressão cresceram significativamente, dificultando o relacionamento, a troca de experiências com os colegas, ações que foram sendo explicadas pelo isolamento social, uso contínuo e excessivo das redes sociais ou seja, mudanças culturais e sociais impactaram fortemente para o crescimento destes números.



FONTE: RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) via Sistema de Informações Ambulatoriais/SUS

Pensar nos impactos da COVID-19 a longo prazo, deixa evidente que ela pode ter agravado de maneira drástica as desigualdades sociais já encontradas anteriormente, principalmente com os estudantes de escola pública e de famílias mais vulneráveis, sendo os mais afetados.

Também é importante ressaltar que todos os estudantes foram afetados em sua trajetória escolar, tendo algum prejuízo nos seus anos escolares posteriores.

A tentativa de mitigar

Tentar tornar menos intensas as consequências da pandemia para a alfabetização e a educação como um todo, foi de grande desafio para os educadores e as autoridades públicas. Para isso foi necessário que fosse fortalecida a formação continuada dos professores, para que pudessem lidar com as demandas apresentadas, conseguindo dessa maneira fornecer um suporte adequado aos estudantes. Também foi de grande importância implementar projetos que funcionaram como reforço e/ou recuperação, auxiliando assim os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem e dando um suporte ao professor fora de sala de aula. Com a entrega dos tablets em São Paulo, foi necessário garantir que todos os estudantes os recebessem e tivessem acesso a internet, oferecendo todo o suporte que as famílias solicitaram. Para os estudantes que apresentassem dificuldades socioemocionais, seria de suma importância ter um suporte psicológico, com um profissional formado, para que pudesse trabalhar essa questão de maneira individualizada. Não esquecendo da necessidade de implementação de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

A prefeitura de São Paulo, juntamente ao estado, levou o processo de mitigar os efeitos sobre a aprendizagem com seriedade, criando uma série de projetos e programas para que toda a ação causada pela pandemia fosse reduzida significativamente. Para iniciar, começou a trazer de volta para as salas de aula gradualmente os estudantes, respeitando os protocolos de segurança, ou seja, disponibilizando álcool em gel, termômetros, papeis higiênicos e copos descartáveis, a fim de não gerar novas contaminações. Também foram entregues os EPIS (Equipamentos de Proteção Individual), como máscaras, face shield, sabonetes líquidos e papel toalha.

Foi criado o Programa de Recuperação e Aprofundamento, a fim de garantir que os estudantes desenvolvessem as aprendizagens mais importantes em tempo reduzido, avançando mesmo assim. O Programa aconteceu pautado no Currículo da Cidade, utilizando de materiais didáticos, formação para os professores, uma vez que nunca tinham passado por um processo educacional em meio a uma pandemia, uso da tecnologia, acompanhamento das aprendizagens e avaliações, para que nenhum estudante "ficasse para trás" em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esse programa ocorreu em um ciclo contínuo entre os anos de 2020-2021.

Foi criado o Projeto de Reforço e Recuperação (PRR), em que as escolas estão autorizadas a contratar mais professores e aumentar a carga horária com o intuito de reforçar as aprendizagens presencialmente.

Ainda em meio a pandemia (abril de 2020), foi aberto o primeiro Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), utilizado para transmitir aulas ao vivo para os estudantes durante a pandemia. Dados mostram que ao voltarem os estudos presenciais, os números de acesso ao Centro de Mídias cresceram em torno de 50%, mostrando a grande importância do CMSP tanto no momento da pandemia, quanto depois dela (momento em que a plataforma foi dedicada a oferecer aulas e atividades complementares para os estudantes e formações e capacitações aos professores com a intenção de melhorar a aprendizagem).



FONTE: SEDUC (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO)

Para finalizar, o programa além da escola expandiu a carga diária para aprendizagem, priorizou os alunos em situação de pobreza e extrema pobreza (cadastrados no CadÚnico), acompanhamento semanal da aprendizagem por pequenos grupos (8 a 12 alunos), organização de trilhas formativas e expandiram o número de escolas que atendem em período integral.

O governo e a prefeitura de São Paulo se mostraram ativos e empenhados para não deixar com que a pandemia levasse danos a longo prazo aos estudantes, criando programas buscando eficiência e busca pelo “tempo perdido”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados neste presente artigo se mesclam entre qualitativo e quantitativo, sendo de base explicativa. Tem como aportes os trabalhos de Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1999) e diversas pesquisas em documentos oficiais do Ministério da Educação e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que abordam e respondem muitas questões apresentadas neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conclui-se que a alfabetização é um processo indispensável na vida dos estudantes, uma vez que para poder colocar em prática a cidadania e ter em mente os seus direitos e deveres como cidadão, é necessário a aprendizagem da leitura e da escrita.

É necessário pensar que a alfabetização é um processo que se inicia antes mesmo dos estudantes adentrarem o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois já tem contato com o mundo letrado fora da escola.

A partir do momento em que esse estudante chega à Unidade Escolar, ele passa a explorar e estruturar de uma maneira ainda mais significativa o que foi apresentado à ele, construindo assim, os seus conhecimentos.

Quando foi decretado que a população estava em meio a uma pandemia todos ficaram perdidos e um sentimento de aflição se instaurou, causando uma grande instabilidade emocional a todos.

Com a área educacional não foi diferente. A pandemia COVID-19, causou uma grande fragilidade no sistema educacional, trazendo grandes desafios, principalmente no que se diz respeito a área de alfabetização.

Foi fundamental que as autoridades desenvolvessem rapidamente políticas públicas para que os danos à educação não fossem tão devastadores. Mas isso foi muito desafiador, uma vez que a escola estava com as suas atividades presenciais interrompidas, e a desigualdade digital e a falta de recursos ficaram ainda mais escancaradas para o público escolar, especialmente aos mais vulneráveis.

A partir desse momento, foi de extrema urgência pensar em meios para que os estudantes não fossem tão prejudicados, forçando os governantes e os professores a repensarem em medidas para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser retomado mesmo que a distância e consequentemente em novas práticas pedagógicas, pois as de sala de aula presenciais, não poderiam mais ser utilizadas com a mesma eficácia.

Com isso, os educadores buscaram inovar as suas práticas, buscando conhecimento uns com os outros em grupos de estudos e plataformas digitais, usando de sua criatividade para garantir a continuidade do processo de alfabetização, que mesmo assim, não ocorreu como se espera, pois muitos estudantes não tinham acesso, outros tinham uma rede de internet instável, alguns demonstraram a necessidade de um atendimento mais específico e individualizado e não era possível por conta da distância e tantos outros fatores preocupantes.

A prefeitura de São Paulo, juntamente com o governo do estado, buscou oferecer apoio aos professores e estudantes durante este processo tão desafiador que foi a pandemia. Eles ofereceram aos professores formações continuadas e a princípio para os estudantes as aulas remotas (com a intenção de não saírem de casa e cumprirem com o isolamento social) e a distribuição de materiais pedagógicos (cadernos nomeados por “Trilhas de Aprendizagem”, que tinha a intenção de oferecer

aos estudantes propostas de atividades nas quais eles poderiam realizar em casa com o auxílio de seus familiares).

Ao longo da pandemia, também foram criados outros projetos e programas a fim de reduzir os impactos causados pela mesma. Com isso foram entregues uma série de tablets, priorizando os estudantes em situação de vulnerabilidade e pouco a pouco as aulas foram retornando, passando por diferentes momentos: aulas remotas (todos os estudantes em casa); aulas híbridas (estudantes eram divididos por grupos e revezavam os dias de irem para a escola, precisando tomar todas as medidas de segurança, como a utilização de álcool em gel, uso de máscaras, uso de face shields, medição de temperatura antes de entrar na escola); e por fim, retornaram às aulas presenciais, ainda seguindo todos os padrões de segurança.

A partir do momento em que os estudantes voltaram para as aulas presenciais, além das medidas de proteção, para a segurança de todos, muitos estavam com a saúde mental abalada, por ter vivenciado toda a situação de isolamento social e alguns até por terem perdido algum ente querido, mostrando que grande parte das crianças teria desenvolvido crises de ansiedade.

Os dados levantados mostram que apesar da pandemia ter ido embora e mesmo com todo os esforços dos educadores e das políticas públicas desenvolvidas, ainda precisa-se ter um olhar atento para as sequelas que a pandemia acabou deixando, precisando ainda assim de mais políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão, garantindo que mesmo em situação de vulnerabilidade, os estudantes tenham a oportunidade de serem alfabetizados.

Por esse motivo, é importante pensar que mesmo que a pandemia tenha trago tantos desastres, sofrimentos e desafios, ela serviu para demonstrar que a educação não está preparada e está longe de ser igualitária para todos, ou seja, se tem um sistema público de educação fragilizado e despreparado para uma instabilidade tão grande, escancarando que não se tem recursos para atender os estudantes mais vulneráveis, uma vez que a pandemia mostrou que muitas das informações não chegavam até eles.

Portanto, é fundamental que toda a sociedade se mobilize, para que se tenha uma educação mais igualitária e de qualidade para todos, como se promete. Toda a comunidade escolar precisa trabalhar e lutar juntos para que se garanta as ferramentas necessárias para construir um futuro promissor.

REFERÊNCIAS



CAPITAL. **Prefeitura atinge marca de 200 mil tablets entregues para alunos da rede municipal** https://capital.sp.gov.br/w/noticia/prefeitura-atinge-marca-de-200-mil-tablets-entregues-para- alunos-da-rede-municipal#:~:texto=Para%20a%20 entrega%20 dos%20 equipamentos,pior%20d desempenho%20na%20 Avalia%C3%A7%C3%A3o%20 Diagn%C3%B3tica. Acesso em 06 jan. 2024.

FOLHA. **Registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos pela 1ª vez no Brasil.**https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2024/05/registros-de-ansiedade-entre-criancas-e-jov ens-superam-os-de-adultos-pela-1a-vez.shtml. Acesso em 06 jan. 2025.

IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO. **Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes.**https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf. Acesso em 06 jan. 2025.

PANDEMIA. **Pandemia foi um marco no contexto da alfabetização de crianças no Brasil.** https://jornal.usp.br/radio-usp/pandemia-foi-um-marco-no-contexto-da-alfabetizacao-de-crian cas-no-brasil/#:~:texto=De%20 acordo%20com%20a%20 pesquisa,em%20 cada%20 dez%20 eram m%20 alfabetizadas. Acesso em 06 jan. 2025.

SME. **Conheça as ações realizadas pela SME durante a pandemia:** https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/conheca-as-acoes-realizadas-pela-sme-durante-a-pandemia/#:~:text=Desde%20 mar%C3%A7o%20de%202020%2C%20 a,para%20professores%20 foram%20 algumas%20 delas. Acesso em 06 jan. 2025.

_____. **Trilhas de Aprendizagens.** https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/. Acesso em 06 jan. 2025.



A INFLUÊNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLENE APARECIDA BARROS DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2014); e Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior de Pesquisa (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo objetiva entender o brincar heurístico e como ele tem influência no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Visa entender essa nova abordagem diferente em organizar a atividade lúdica das crianças na primeira infância permitindo desenvolver a criatividade e a imaginação através de objetos não estruturados criando brincadeiras novas. Assim, entende-se a importância pedagógica desse brincar heurístico na educação infantil, para desenvolver o aluno integralmente. Constata-se que o brincar heurístico admite que a criança adquira habilidade e competência cognitiva, emocional e social preparando-as, através da imaginação e do faz de conta, aprender de uma maneira interativa e divertida, possibilitando também desenvolver todas e quaisquer criança, independentemente de sua condição social, como direito que tem pela Constituição Federal Brasileira. Analisa o papel do professor como mediador das atividades lúdicas, dirigidas ou livres. Este recurso didático dinâmico garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. Através do lúdico o educador pode desenvolver atividades, que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes de seus deveres e suas responsabilidades, além de propiciar maior interação entre alunos e professor em uma aula diferente, criativa, dinâmica, evitando assim a rotina. Como resultado desse estudo observa-se que não se pode optar pelo esvaziamento do conteúdo, aulas gostosas descontraídas, onde não se aprende nada, deve-se propiciar situações de cuidados, brincadeiras, aprendizagens orientadas, de forma integrada, que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, ao mesmo tempo oferecer às crianças, conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Educador.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é vista apenas como forma de distração, não lhe sendo conferido o caráter educativo. Mudar estes conceitos e inserir o lúdico como metodologia possibilita mais significado ao processo de aprendizagem, auxilia no estabelecimento das relações sociais e construindo conhecimentos.

A criança desde muito cedo se comunica através de gestos e sons, e mais tarde representa papéis nas brincadeiras.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória. E amadurecem as capacidades de socialização, por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis.

A Educação Infantil é a fase das brincadeiras, é o momento em que as crianças estão descobrindo o mundo, criando, experimentando. Para profissionais da educação é essencial que haja uma relação entre os objetivos que precisam ser alcançados, com a forma lúdica de ensinar.

O brincar heurístico é muito importante para desenvolver a autonomia da criança, a motricidade, a cognição e o emocional da criança. Pergunta-se: Qual a importância do brincar heurístico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

O objetivo desse método é que com material não estruturado, pois os brinquedos modernos estruturados não fazem com que a criança tenha criatividade, e, é de grande importância que as crianças nos três primeiros anos de vida exploram objetos provocando suas potencialidades. e destaca o papel do professor como mediador da brincadeira criativa, reflexiva e participativa.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Kishimoto (2001), Silva (2010): Oliveira (1992); Vygotsky (1989), Piaget (1998), Bettelheim apud Maluf (2003), Kishimoto que são os teóricos desse assunto.

O objetivo geral foi explicar como a brincadeira heurística pode ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos explicar o que é o Brincar Heurístico; auxiliar na reflexão sobre o brincar e o brincar heurístico; comprovar com mais destaque, a importância da brincadeira para uma infância mais feliz.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Kishimoto (2001), Silva (2010): Oliveira (1992); Vygotsky (1989), Piaget (1998), Bettelheim apud Maluf (2003), Kishimoto que são os teóricos desse assunto.



LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E SUA FUNÇÃO SOCIALIZADORA

De acordo com Vygotsky (1987) o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações com outros sujeitos, crianças e adultos.

Apesar das crianças possuírem um objetivo quando jogam frequentemente os modificam durante o percurso, portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER apud BROUGÈRE, 1998, p.193).

De acordo com Piaget referenciado por Wadsworth:

> O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico, que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade (WADSWORTH, 1984, p. 44).

Pode-se dizer que, os jogos lúdicos são estratégias metodológicas que desejam melhorar: a função de literalidade e não-literalidade, os novos símbolos linguísticos que estão nas normas, a flexibilidade a partir de novas ideias e condutas e auxiliam na aprendizagem de conhecimentos e habilidades.

Friedman analisa que:

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Assim, há uma relação muito íntima entre, o jogo lúdico e o estímulo ao interesse dos conteúdos da escola. Os jogos de ludicidade proporciona aos alunos vivenciarem situações-problemas, com o desenvolver de jogos planejados e livres para que a criança tenha uma experiência consistente e que a beneficie se sociabilize e estimule a sua afetividade, cognição, moral, cultura e linguística.

É na fase pré-escolar que o brinquedo se torna a atividade principal na criança, a qual se caracteriza como uma atividade cujo motivo reside no próprio processo e não no resultado da ação.

A atividade da criança não a conduz a um resultado de modo que satisfaça suas reais necessidades. O motivo que conduz a determinada ação é, na verdade, o conteúdo do processo real da atividade. Como um exemplo disso, podemos citar uma criança construindo com pequenos blocos de madeira.

O alvo da brincadeira não consiste em chegar a um resultado final como montar uma pequena cidade com todos os detalhes que a caracterizam como tal, e sim no próprio conteúdo da ação, no “fazer” da atividade.

Conforme Vygotsky:

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VYGOTSKY 1984, p. 27).

As brincadeiras são maneiras originais que a criança faz para se relacionar e se adaptar ao mundo. Quando a criança brinca, ela faz essa relação com as pessoas e os objetos ao seu redor, e essas experiências permitem a assimilação da realidade.

Conforme Almeida, (1987, p. 195 apud Souza), entende-se que os jogos e as brincadeiras como recursos de motivação, não proporcionam a aprendizagem em si, contudo é um extraordinário caminho para passar os conceitos, procedimentos e atitudes, sem que o aluno perceba. O papel do lúdico é facilitar o aprender em sala de aula, e sua utilidade é de grande valia no desenvolver das crianças.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, as

descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças.

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, loto com palavras, jogos de memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas, que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo.

> A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (CAMPOS, 1986 p. 15).

Leontiev (1998) e Vygotsky (1991) percebem que as brincadeiras são as atividades essenciais da criança no período da pré-escola, isto é, aquela que começa com o desenvolvimento proximal e melhora o seu desenvolvimento e aprendizado.

São jogos comuns nas aulas de educação infantil, brincadeiras, de roda, músicas, e entretenimentos como a amarelinha. Nas festas das escolas são muito comuns, momentos lúdicos, como o teatro, dia da Criança, etc. Porém, entende-se que vivenciando a brincadeira, a criança é mais natural, e que os conteúdos, podem ser ensinados utilizando os jogos. No entanto, o jogo é um dos recursos e não o único, diz (FRIEDMANN, 2008, p. 5).

Em algumas situações é possível perceber que o aluno só consegue entender um conceito, se este for trabalhado dentro de uma brincadeira. Ao contrário, ele não acompanha e acaba se desinteressando. O ambiente escolar é um espaço que precisa ser explorado, é importante que o professor, possibilite diferentes atividades como sentir o gosto dos alimentos, tocar as coisas e visualizá-las.

Em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/ fora, grande/pequeno, cheio/ vazio e outros. Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, está sendo trabalhado o movimento para a escrita.

> A criança, portanto, tende explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento (ARANÃO, 2004, p. 16 apud PASQUALI et al., 2011).

O brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela irá se desenvolver, facilitando seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos. No primeiro momento a criança brinca sozinha, representando vários papéis, dando vida aos objetos, atribuindo-lhes sensações e emoções.

Aos poucos ela começa a sentir necessidade de interagir com as outras crianças e a partir disso, a brincadeira começa a se tornar mais complexa. O educando começa a ter que respeitar a vontade do outro.

E assim a brincadeira evolui na sua estruturação, fazendo com que haja uma evolução mental da criança. As atividades lúdicas não só dão prazer, como também prepara o sujeito para viver em sociedade, impulsiona o indivíduo a buscar soluções para situações de conflitos do dia-dia.

Brincar desenvolve as habilidades físicas da criança, ensina a respeitar regras, desperta a vontade de socialização, ajuda no aprendizado e na criatividade. Enfim, a Educação Infantil é o "berço" das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Sendo assim, o lúdico é a peça essencial no processo ensino–aprendizagem.

No passado, o brincar era considerado uma forma de distração e não possuía caráter educativo. Ainda hoje a brincadeira é sempre avaliada como tempo perdido. Essa visão é fruto da ideia que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

É essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos, em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola.

Sua função fica reduzida a proporcionar relaxamento, tempo para o lanche e a reposição de energias para o trabalho, este sim considerado sério e importante. Brincar tem a função socializadora e integradora. A sociedade moderna tem diminuído o espaço de brincar, os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e brincar.

A brincadeira pode ser livre ou dirigida, com regras e normas. Os jogos desenvolvem o raciocínio lógico, físico, motor, social e cognitivo, e se tornam um modo fácil de utilizá-lo atualmente para transmitir conhecimento. Mas ainda há muita resistência em integrar os jogos como recurso e estratégia nas salas de aulas. No geral, se reduz a atividades dirigidas, que não cooperam para desenvolver a autonomia, criatividade e produção de cultura. Haveria para isso uma mudança de atitude das escolas para acontecer.

Os pais acham que o trabalho do professor deve ser avaliado pela quantidade de conteúdo, pastas repletas de atividades, exposições de trabalhos, apresentações teatrais.

Pode-se dizer que é um trabalho a ser resolvido, porque as escolas nem sempre dão o devido valor à brincadeira, e os professores nem sempre estão preparados para isso, na maior parte das escolas fazem das brincadeiras, uma atividade dirigida.

Nota-se nas escolas, principalmente depois da lei que mudou a idade de acesso das crianças de sete anos para seis anos, a LDB, art.32, para o ensino fundamental, com duração de nove anos, as crianças se defrontam com uma grande diferença, antes na Educação Infantil eles brincavam e no Ensino Fundamental têm outras prioridades. Então até os seis anos, podia brincar agora no Ensino Fundamental a brincadeira é vista como negativa.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1984, P. 15) atribui relevante papel da brincadeira na construção do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança melhora o cognitivo, o visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entender o mundo, pessoas, coisas e símbolos.

Segundo o autor, o desenvolvimento da pessoa é um processo dialético, marcado por etapas, qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. O homem é capaz de transformar sua própria história e a da humanidade uma vez que muda o contexto social em que está inserido, ao mesmo tempo em que é modificado.

Assim, a atividade humana é caracterizada pelo emprego de instrumentos, signos ou ferramentas que lhe dão um caráter mediador.

Macedo, Petty e Passos (2005) afirmam que, para as atividades serem lúdicas elas devem ter: prazer funcional; ser desafiadoras; criar possibilidades; possuir dimensão simbólica, quando há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado; expressar-se de modo construtivo ou relacional.

A brincadeira é de fundamental importância para desenvolver a criança, porque aceita que a criança transforma e produz novos significados. Em algumas situações, quando bastante estimulada, é possível observar que ela rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A brincadeira ajuda a criança a suportar os seus conflitos ou as ocasiões de sofrimento. É difícil para ela falar de algum ocorrido que a fez sofrer. Quando ela brinca, mostra os seus sentimentos, e ao mesmo tempo se sente acolhida.

Com essa situação, expressam se há algum problema não resolvido intimamente, que o professor possa ajudar. Quando a criança brinca de bailarina, está vivendo a vida de outra pessoa, imitam movimentos, gestos, expressões e se sente ser uma bailarina.

Kamii confirma:

> Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas (KAMII 1991, p 88).

Assim reafirma-se que brincando a criança resolve seus conflitos e ansiedades.

A BRINCADEIRA, OS BRINQUEDOS E A REALIDADE

No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade. Freud observou uma criança que sofria a ansiedade da separação da mãe. A criança brincava com uma colher presa a um barbante. Ela atirava a colher e puxava-a de volta repetidamente.

No jogo, a criança foi capaz de controlar ambos os fenômenos; Perda e recuperação. Quando se está aberto para tais simbolismos, pode-se reconhecer e apreciar o brincar das crianças,

> As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mau. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (BETTELHEIM, 1988).

Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos.

Quando a criança assume o papel de alguém que teme, a personificação é determinada por ansiedade ou frustração. Vários dos exemplos clássicos de Freud seguem esta linha: uma criança brinca de médico depois de ter tomado uma injeção ou de ter sido submetida a uma pequena cirurgia.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar,

> Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (BETTELHEIM, 1988).

Bomtempo (1996), em uma pesquisa com a boneca Ganha-Nenê, verificaram que as crianças pequenas (3 a 5 anos) parecem usar a boneca não só como instrumento de ação, mas também como faz-de-conta e, à medida que aumenta a idade, a boneca passa a fazer parte de um contexto onde o faz-de-conta está presente de forma mais intensa.

Nas crianças de 6 a 8 anos há enriquecimento na representação de papéis que se tornam mais definidos, embora a gravidez e o nascimento ainda façam parte de um mundo mágico.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde "ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros". No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz- de- conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DOS PAIS COMO MOTIVADORES DA VIDA ESCOLAR

O brincar é considerado uma atividade social e cultural, este espaço deve ser construído para e pela criança. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola. Que a instituição valoriza o brincar como uma maneira de ensinar e não como um "passatempo".

A escola deve disponibilizar de um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter bastantes cores que estimulem o aprendizado da criança.

As instituições devem oferecer as condições necessárias para florescer o lúdico, pois o brincar é uma forma adequada e que colabora para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e desenvolver.

A partir disto é importante que o professor saiba agir e coordenar este local. Este profissional precisa estar capacitado para direcionar as atividades. O educador deve considerar as múltiplas possibilidades educativas. Isto significa que o educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para o desenvolvimento da criança.

Ele precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

Assim, o professor sai do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e possibilitador das interações entre as crianças assim como estão com os objetos de conhecimento.

De acordo com Oliveira (1993, p. 26), "a mediação em termos genéricos é o processo de interação de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento".

Além de mediador e possibilitador das interações entre as crianças nas atividades lúdicas, o professor, ao dar espaço para as atividades lúdicas como atividade principal, possibilita a construção e a ampliação da criatividade, do aprendizado e, consequentemente, do desenvolvimento desta.

O professor necessita de um suporte teórico e, acima de tudo, acreditar que a brincadeira se constitui em ferramentas indispensáveis no processo de desenvolvimento das qualidades psíquicas, o que possibilitará a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e adequada ao nível de desenvolvimento dessa etapa da vida,

> Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades (LIMA, 2005, p. 158 apud SOUZA; LIMA).

A educação infantil é a base para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. É a etapa onde as fantasias estão afloradas, em que o lúdico está presente, nas mais diversas atividades contribuindo para o ensino – aprendizagem.

A família é muito importante na vida escolar do educando, podendo inibir ou despertar a vontade de aprender. E cabe a ela, junto com a escola incentivar, participar e se envolver para contribuir efetivamente com o processo aprendizagem dos seus filhos.

O fato de a educação infantil ser uma fase onde se aprende brincando, não quer dizer que seja um simples "passatempo". O lúdico, as brincadeiras, o brinquedo e os jogos atuam como facilitadores da aprendizagem.

Quando a criança é estimulada em casa o aprender para ela se torna mais prazeroso e a escola passa a ser um ambiente agradável. O educador percebe quando o aluno tem uma família presente e disposta a se envolver com a educação.

Para se alcançar os objetivos pedagógicos é importante esta troca entre família e escola, caso contrário, o aprender se torna cansativo e o ensinar deixa a desejar.

Cada fase tem sua característica e objetivos a serem alcançados. E na educação infantil o aprendizado se dá através do lúdico e das brincadeiras, sendo estas pautadas em fundamentos teóricos e em uma metodologia adequada para cada faixa etária.

Por isso, a participação do professor neste ambiente lúdico é essencial, ele será um incentivador e mediador das atividades, e quando necessário irá intervir no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23 apud FANTACHOLI, 2011): Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas

crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Brincar é coisa séria, não é somente uma recreação ou passatempo. É importante existir um olhar diferenciado dos adultos diante das brincadeiras e perguntar a si mesmo sempre que existir uma dúvida, o porquê de estar aplicando determinada atividade para aquele público alvo, qual conteúdo está sendo trabalhado através deste jogo?

Quais capacidades ou habilidades se desenvolvem com esta brincadeira?

Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade: "Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana."

A participação dos pais na escola é importante para o crescimento integral da criança. Mas o que pode ser observado dentro das instituições são pais descompromissados e sem tempo.

Colocam seus filhos em todas as aulas extras possíveis durante a semana, dando à criança uma carga horária muito grande de atividades. Quando foi solicitado para uma reunião com a equipe pedagógica, para tratar dos assuntos referentes ao educando, não compareceu. Desse modo, a educação deixa a desejar, onde o maior prejudicado é o aluno.

A escola precisa criar projetos para a conscientização dos pais, palestras com pedagogos, psicopedagogos, psicólogos. Fazer reuniões de pais focadas no ensino, apresentando práticas pedagógicas e tirando dúvidas, marcar encontros em horários convenientes aos pais.

As instituições buscam famílias ativas e comprometidas e reclamam de pais passivos e ausentes. Mas será que a escola tem se preocupado em aproximar essas famílias? O método utilizado por gestores, diretores, pedagogos têm contribuído para esta relação?

Os pais precisam conhecer o método da escola para que haja um entendimento das atividades propostas pelos professores em sala de aula, saber os objetivos da proposta pedagógica e os meios para atingi-los.

Para isto, é necessária uma relação dialógica entre família e escola. As reuniões, palestras, oficinas organizadas pela escola deveriam ser consultadas aos pais sobre seus interesses. Não adianta promover eventos internos para as famílias se não forem assuntos de interesse por parte deles, e horários adequados. O resultado são salas com cadeiras vazias.

É importante a escola ouvir os pais e não intimidá-los, ouvindo suas queixas e sugestões para que assim se desenvolva um relacionamento de cumplicidade. Quando a criança percebe que existe esta aliança entre a escola e os pais, consequentemente se sente mais segura.

É papel da escola criar movimentos que despertem interesse dos pais e alunos, como por exemplo as festas e as comemorações, feiras culturais, etc.

Uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele. Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender a proposta da escola (VASCONCELOS, 1989, p. 80 apud SOARES).

Os pais precisam fazer parte do processo educacional dos seus filhos. A escola tem o dever de influenciar positivamente seus alunos e família para uma interação e colaboração no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho discutiu sobre as atividades lúdicas na educação infantil. Verificou-se que, as instituições de educação infantil precisam ser acolhedoras e estimuladoras, acessíveis e ainda oferecer condições de atendimento às famílias possibilitando a realização de ações socioeducativas.

O brincar heurístico sendo uma prática educativo intencional, admite às crianças brincarem livremente, criando e inventando, oportunizando uma muitos experimentos com material de fácil de encontrar, e não estruturado, que se diferencia do brinquedo industrializado, produzido pela indústria, e respeita o percurso individual e coletivo da criança.

O professor não apenas ensina, mas aprende com seus alunos. As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aluno perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos.

Avaliando entendimentos de muitos autores, pode-se notar que a brincadeira, sempre esteve presente na vida das crianças. A brincadeira é para criança uma forma de ilusão, imaginação e o desejo de concretizar seus sonhos, e isso traz motivação, satisfação e prazer.

Toda criança deveria poder viver no mundo da brincadeira, poder se manifestar por inteiro. Para a criança é fundamental que sinta prazer no que faz e não faça porque recebeu uma ordem ou fazer por fazer. Brincar é um direito da criança para que ela possa usufruir toda sua capacidade de criação e liberdade para se expressar e soltar sua imaginação.

Através de trabalhos lúdicos em grupo, no jardim de infância ou na pré-escola, ensinam-se os alunos a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade.

Na maioria das escolas percebe-se que nem sempre esse espaço é satisfatório. As salas são pequenas ou estão lotadas, o que não só dificulta a movimentação deles como os deixam estressados e agitados. Brinquedos faltando ou peças quebradas. Muitas vezes para o professor trabalhar de forma lúdica ele precisa levar recurso de casa ou até mesmo comprar.

Outros cuidados são necessários, como não deixar nenhum aluno fora da atividade. Equilibrar esta situação é difícil, pois alguns são agressivos e atrapalham a atividade, enquanto outros, apáticos, ficam quietos e apenas olhando. Essas crianças não podem ser forçadas a participar, senão a atividade perde seu objetivo.

Elas precisam do apoio do professor para que, por exemplo, fiquem sentados juntos e que se diversifique o tema das brincadeiras, com a finalidade de atrair sua atenção. Vemos então que para tudo isso, o professor precisa se preparar muito bem para colocar em prática o lúdico na sala de aula.

Deve sempre fazer cursos de aperfeiçoamento, de extensão e que o bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do adequado preparo e liderança do professor.

Os professores devem informar aos pais e também à sociedade, que os Centros de Educação Infantil é também para brincar, e que os ensinos como eles tinham entendimento mudou.

As escolas devem proporcionar um espaço harmonioso que atenda a ludicidade necessária à faixa de idade da Educação Infantil. Acredito que o espaço escolar precisa passar credibilidade aos pais e familiares. É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim toda sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico, que conseguiremos uma educação de qualidade, que irá de encontro aos interesses e vontade das crianças.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, M. T. P, apud SOUZA**. O brincar na Educação Infantil** - Atspace, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011):

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 39.

CAMARGO, Helena Maria de Miranda; NEVES, Ricardo Lira Rezende. **Jogos e brincadeiras**: **a sistematização do trabalho pedagógico na disciplina de Didática e Prática de Ensino,** 2005.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1. Belo Horizonte, Anais. novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Jaqueline da Silva. **A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil.** Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. Em Vigotski et al., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: **fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1992.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Curmelatto; MACHADO, Rosimeri Lazaretti Bastos, **A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Slideshare, 2011.

Disponível em: <http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/artigo-cientifico-aimportanciadosjogosebrincadeirasnaei>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROCHA, Regiane da Silva; POLONINI, Janaina Fernandes Guimarães. **O Brincar heurístico na educação infantil em época de covid-19:** relato de experiência da abordagem como estratégia de educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. Anais do CIET: EnPED:2020, p. 1-8. São Carlos, ago. 2020. Disponível em:

SILVA, Aline Gomes Fernandes da. **Jogos e brincadeiras na escola.** Webartigos, 18 mar. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-escola/34559/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, B. **Jean Piaget foi professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo: Pioneira, 1984.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRENE DA MOTA CLEIM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhembi Morumbi (2002); Professora de Ensino Infantil na EMEF Vila Calu; Professora Educação Básica na E.E Chácara Flórida.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo investigar a abordagem da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental. O estudo destaca a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de adquirir conhecimentos, atitudes, valores e interesses voltados para a proteção e melhoria do ambiente em que vivem. Além disso, reflete sobre a questão da sustentabilidade e a necessidade da participação de todos, especialmente dos educadores, na mitigação dos problemas ambientais gerados pela industrialização. O trabalho sugere atividades práticas, como o mapeamento do entorno escolar, a construção de maquetes, a reciclagem do lixo e a criação de materiais didáticos lúdicos adaptados à realidade escolar e ao tema abordado. Também recomenda o uso de vídeos documentários educativos que forneçam informações essenciais sobre questões ambientais e sociais relacionadas ao consumo de produtos, um tema urgente e crucial para a sobrevivência do planeta e da espécie humana. Adicionalmente, o envolvimento dos pais em casa é sugerido como um reforço para apoiar os professores na transmissão desses valores. A educação ambiental deve ser integrada ao ensino de valores como respeito, honestidade e solidariedade, preparando as crianças para serem cidadãos conscientes e responsáveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Preservação; Natureza; Escola.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a degradação ambiental tem crescido significativamente nos últimos anos, impulsionada pelas variações e impactos observados nos ecossistemas globais. Eventos como tempestades, terremotos e enchentes são sinais claros de que a situação ambiental está se agravando com o passar do tempo.

Parte da humanidade já reconhece a necessidade urgente de agir em prol da preservação e do desenvolvimento sustentável, compreendendo que o futuro do planeta depende de uma mudança de comportamento coletivo.

No cenário corporativo, a competitividade entre as empresas têm se intensificado em torno da preservação ambiental. Aspectos antes considerados secundários, como Gestão Ambiental, Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável, agora ocupam lugar central na estratégia empresarial.

Empresas que não acompanham essa evolução correm o risco de se tornarem obsoletas, enquanto aquelas que adotam práticas sustentáveis ganham destaque e relevância.

O planeta enfrenta desafios ambientais significativos, e tanto indivíduos quanto organizações ainda não perceberam plenamente as oportunidades que surgem ao adotar uma visão mais responsável e sustentável.

A conferência Rio+20, por exemplo, destacou a importância de transformar o desenvolvimento desordenado em um processo orientado pela responsabilidade ambiental, além de abordar questões críticas como a erradicação da pobreza e da fome.

A complexidade dos sistemas da Terra exige uma abordagem integrada de aprendizado, diálogo e experiência, que nos permita habitar o planeta de maneira responsável, conscientes da necessidade de manter e compartilhar a vida, tanto da espécie humana quanto das inúmeras outras espécies que coabitam conosco.

Nesse contexto, a educação ambiental desempenha um papel fundamental ao promover a compreensão dessas interações e ao fomentar o conhecimento sobre o planeta, baseando pensamentos e ações no cuidado com o meio ambiente.

Para alcançar esses objetivos, é essencial mobilizar as pessoas em projetos coletivos e participativos. A educação ambiental não pode ser vista isoladamente da "natureza" e da "cultura", pois se concentra nas relações socioambientais com o propósito de transformá-las.

É imperativo propor alternativas sustentáveis ao sistema atual, estimulando modos de vida que sejam sustentáveis em sociedade. Essas alternativas devem ser construídas de maneira coletiva, integrando-se à educação ambiental como parte de uma tarefa política que questiona e direciona os rumos da nossa civilização, capacitando as pessoas a atuar na gestão ambiental de suas comunidades.

A Educação Ambiental, portanto, deve ser incorporada ao currículo como princípio educativo, com ênfase na participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos territórios.

Seu papel principal é incentivar uma nova postura em relação ao ambiente imediato, concentrando o trabalho pedagógico nas realidades sociais mais próximas. Nesse sentido, a educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental se torna uma meta central, recuperando o conceito de ecodesenvolvimento, que promove a transformação do meio natural por meio de técnicas apropriadas, evitando desperdícios e potencializando os recursos naturais para atender às necessidades de todos os membros da sociedade.

A educação ambiental deve ser orientada por uma racionalidade ambiental transdisciplinar, que compreende o meio ambiente como uma base de interações entre o meio físico-biológico, as sociedades e a cultura produzida por seus membros.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial e não pode se eximir da responsabilidade de incorporar a Educação Ambiental em suas práticas. É urgente que os educadores tragam para a sala de aula discussões fundamentadas em práticas concretas e adotem uma postura dinâmica e eficaz.

A elaboração desta monografia justifica-se pela importância de desenvolver soluções sustentáveis e promover a responsabilidade ambiental como um meio de conscientizar a humanidade. Estabelecer políticas concretas, planos, programas, projetos e ações para a sustentabilidade do planeta é essencial. Este trabalho também explora a preservação da água potável, com o objetivo de promover uma utilização mais racional e sustentável desse recurso vital.

Esta pesquisa se pauta em uma revisão bibliográfica, fundamentada em referências teóricas como Gonçalves (2002), Lacerda, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (1998), Carvalho (1998), e Tristão (2004).



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para compreender a educação ambiental como uma política pública, é fundamental começar pela definição dos termos envolvidos e contextualizá-los no histórico do movimento ambientalista. Esse entendimento permite situar a educação ambiental nas agendas governamentais e avaliar seus impactos na educação formal e não formal.

> O termo "política" tem origem no grego, onde "polis" se referia inicialmente ao muro que delimita uma cidade do campo, e posteriormente, à própria cidade dentro desses limites. Esse conceito de política como a arte de definir limites pode ser útil para compreender seu papel na sociedade, especialmente em relação ao bem comum (GONÇALVES, 2002, p. 64).

O ambientalismo, por sua vez, levanta questões sobre os limites nas interações das sociedades com o meio ambiente. Nesse sentido, retomar o conceito de política é crucial para estabelecer uma ética da sustentabilidade, fruto das lutas ambientalistas.

A educação ambiental surge como um processo educativo que promove valores éticos e regras políticas relacionadas à convivência social e à gestão de recursos, enfatizando a distribuição equitativa dos benefícios e prejuízos resultantes da apropriação da natureza. Ela visa formar cidadãos ativos, conscientes de sua responsabilidade e pertencimento, capazes de compreender e superar as causas dos problemas ambientais por meio da ação coletiva organizada,

> Trata-se de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas, seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil, de forma separada, independente ou autônoma (CARVALHO, 2004).

Assim, construir uma cultura ecológica implica entender a natureza e a sociedade como dimensões interligadas, que não podem mais ser tratadas de forma independente, seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil (CARVALHO, 2004).

No contexto da ética da sustentabilidade e da cidadania, políticas públicas podem ser vistas como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder e visam resolver conflitos de forma pacífica, além de aprimorar o bem comum. Essas políticas originam-se das demandas de diferentes níveis (mundial, nacional, estadual, municipal) e de seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, nos quais questões sociais ganham relevância pública e são debatidas em fóruns específicos.

> A palavra política origina-se do grego e significa limite. Dava-se o nome de polis ao muro que delimita a cidade do campo; só depois se passou a designar polis o que estava contido no interior dos limites do muro. O resgate desse significado, como limite, talvez nos ajude a entender o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum (GONÇALVES, 2002, p. 64).

No Brasil, a questão ambiental como uma política pública ganhou destaque após a Conferência de Estocolmo em 1972, quando as Nações Unidas incentivaram os governos a incluir o tema em suas agendas, levando à criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Contudo, foi apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, em 1977, que a educação ambiental foi oficialmente reconhecida como uma estratégia essencial para promover a sustentabilidade ambiental e social. Durante a década de 1970, também começaram as discussões sobre um modelo de desenvolvimento que harmonizasse economia, bem-estar social e gestão responsável dos recursos naturais, conceito que Ignacy Sachs (1986) chamou de "eco desenvolvimento".

O desenvolvimento sustentável e a responsabilidade ambiental para a humanidade deve ser prioridade de vida, pois todos os seres vivos são de certa forma gestores do planeta em que vivem, ou, pelo menos, é o que deveria ser, mas o que se vê é o contrário, para ter uma ideia de "189 mil toneladas de resíduos sólidos produzidos por dia no Brasil, apenas 1,4% é formalmente reciclado", (IBGE, 2010-MMA, 2012), imagina-se o que é desperdiçado no planeta todo.

Em relação às empresas, a Gestão Ambiental (GA) uma ferramenta do desenvolvimento sustentável, chegou com muita utilidade para as pessoas envolvidas dentro das empresas, para os consumidores e acionistas terem maior responsabilidade social e uma maior noção de sustentabilidade. A gestão ambiental tem o objetivo de diminuir os impactos causados pelas empresas ao meio ambiente.

Existe uma clara tendência de que a legislação ambiental caminhe no sentido de tornar as empresas cada vez mais responsáveis por todo ciclo de vida de seus produtos. Isto significa ser legalmente responsável pelo seu destino após a entrega dos produtos aos clientes e do impacto que estes produzem no meio ambiente.

Para que as empresas se tornem cada vez mais responsáveis por todo o ciclo de vida de seus produtos, seria necessária uma ótima gestão ambiental, e para que se tenha uma gestão ambiental de ótima qualidade dentro de uma empresa, necessitaria de pessoas bastante proativas, capacitadas, formadoras de opiniões e motivadas com o que fazem, havendo assim um desenvolvimento sustentável e consequentemente responsabilidade ambiental para com o ecossistema.

A Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB) com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo.

A legislação ainda identifica a Educação Ambiental como um processo, ou seja, uma vez iniciado prossegue indefinidamente por toda a vida, aprimorando-se e incorporando novos significados sociais e científicos. Devido ao próprio dinamismo da sociedade, o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica o início do seu desenvolvimento na educação infantil sem futura interrupção.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRESERVAÇÃO DA ÁGUA POTÁVEL

A responsabilidade pela conservação da água começa com atitudes individuais em nossas casas, escolas e comunidades. Nesse contexto, a educação ambiental tem um papel crucial, promovendo o desenvolvimento de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes focadas no uso sustentável da água. Os objetivos dessa educação incluem: reconhecer a importância da água em nossas vidas; utilizá-la de maneira adequada no cotidiano; identificar situações em que a água possa ser prejudicial à saúde; compreender e respeitar os direitos universais à água; estimular a criatividade e o pensamento crítico em relação à sua preservação; entender sua relevância para o corpo humano; formar multiplicadores de práticas sustentáveis; e conscientizar sobre a escassez da água potável disponível, incentivando seu uso consciente e responsável (CIESC, 2003).

O consumo de água em nível global tem aumentado de forma alarmante, impulsionado pelo crescimento populacional. Esse aumento pode trazer sérios problemas, como o racionamento de água e o aumento dos custos industriais devido à necessidade de exploração de águas subterrâneas, além de outros desafios associados à escassez de água doce. Estatísticas mostram que, de cada 100 litros de água doce consumidos globalmente, 70 são utilizados na agricultura, um ritmo insustentável dado o limite da capacidade da natureza em repor esse recurso,

> No Brasil, um dos graves problemas é o desperdício desenfreado da água. Perde-se de 40% a 60% da água tratada entre a estação de tratamento e as residências. O desperdiço é tão absurdo que cerca de 100 milhões de vasos sanitários instalados gastam em média 30 a 40 litros de água para fazer a higienização, sendo que já estão à venda no mercado produtos com a mesma eficiência com um gasto de 6 a 9 litros. No primeiro caso, a válvula da descarga está ligada diretamente à caixa d'água e no segundo caso, o vaso sanitário possui uma pequena caixa acoplada, que tem um limite de água suficiente para a higienização (CIESC. 2003).

No contexto brasileiro, o desperdício de água é particularmente preocupante. Entre 40% e 60% da água tratada são perdidos entre as estações de tratamento e as residências. Além disso, muitos dos vasos sanitários instalados no país consomem entre 30 e 40 litros de água por descarga, enquanto existem alternativas no mercado que realizam a mesma função utilizando apenas 6 a 9 litros. Essas práticas ineficientes contribuem significativamente para o desperdício de água potável e ressaltam a necessidade de adoção de tecnologias mais sustentáveis e conscientização sobre o uso racional da água (CIESC, 2003).

Além do desperdício, muitos dos principais rios brasileiros têm sido contaminados por esgoto e lixo, tornando-se inadequados para uso humano. O desmatamento descontrolado, especialmente nas proximidades das nascentes, também compromete a qualidade da água fluvial. Consequentemente, doenças relacionadas à água contaminada lideram as causas de mortalidade infantil e representam dois terços das internações hospitalares no país,

> Atualmente a maior discussão sobre os problemas ambientais do planeta está voltada para a água, ou melhor, para a falta de água. Os cientistas alertam que o problema da falta de água não se deve à ausência de chuvas, mas sim ao tipo de desenvolvimento que temos escolhido praticamente desde a Revolução Industrial, baseado no lucro imediato sem planejamento das ações humanas (MAGOSSI; BONACELLA 2003, p.15).

A água desempenha múltiplas funções essenciais, desde a manutenção da vida e saúde humanas até a geração de energia elétrica e regulação climática. Diante disso, as discussões ambientais atuais destacam a preocupação com a escassez de água.

Conforme apontado por Magossi e Bonacella (2003, p. 15), essa escassez não se deve apenas à falta de precipitações, mas também aos modelos de desenvolvimento adotados desde a Revolução Industrial, que priorizam o lucro imediato sem considerar o planejamento e os impactos ambientais de longo prazo.

Nesse cenário, a escola tem um papel social crucial na conscientização dos alunos sobre comportamentos sustentáveis. É fundamental desenvolver estratégias educacionais que promovam a preservação da água e seu consumo consciente, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada que una conhecimento teórico e prática cotidiana.

Refletindo sobre a vasta presença da água no planeta, embora três quartos da superfície terrestre sejam cobertos por água, apenas uma pequena fração é apropriada para o consumo humano.

Conforme destacado pelo CIESC (2003, p. 98), é imperativo promover a preservação e o uso racional deste recurso natural renovável. O CIESC (2005, p. 30) enfatiza que o agravamento da escassez de água deve ser amplamente divulgado para mobilizar a população em prol de mudanças de hábitos e comportamentos.

Esse novo paradigma de pensamento e ação busca um crescimento econômico que respeite os limites dos recursos ambientais, especialmente a água. A conscientização e educação da sociedade são fundamentais para garantir que a água potável e de qualidade continue disponível para todos. Adicionalmente, o CIESC (2005, p. 30) ressalta que:

> O ser humano constrói histórica e socialmente sua relação com o meio ambiente, enfrentando conflitos e interesses diversos. A problemática ambiental ganha relevância quando há riscos de esgotamento dos recursos naturais, comprometendo atividades econômicas e a própria continuidade da espécie humana (CIESC, 2005, p.30).

Dessa forma, é essencial cultivar nos educandos atitudes que promovam a defesa da espécie humana e de todos os seres vivos, integrando progresso econômico e preservação ambiental em um modelo de desenvolvimento sustentável que priorize a melhoria da qualidade de vida. Os textos e materiais educativos, sejam orais ou escritos, devem ser utilizados como ferramentas para estimular o pensamento crítico e a ação consciente em relação ao uso da água,

> Vivemos em um planeta cuja área ocupada pela água é três vezes maior do que a ocupada pela terra, sendo assim faz-se necessário uma reflexão a respeito do tema, pois apenas uma pequena quantidade é própria para o consumo humano, portanto são de fundamental importância a preservação e uso racional desse importante recurso natural renovável (CIESC, 2003, p. 98).

Conforme Rojo e Cordeiro apontam, o enfoque dado aos textos deve ir além de suas propriedades formais, considerando seu contexto de produção e seu papel no desenvolvimento cognitivo. É importante criar oportunidades para que os alunos estabeleçam conexões significativas e relevantes com o conteúdo, através de atividades contextualizadas que reflitam diferentes funções sociais.

Por meio de textos de conscientização, como panfletos e informativos sobre a preservação da água, os alunos podem desenvolver uma maior consciência e preocupação em relação ao uso sustentável desse recurso. Essa construção cognitiva significativa resulta de um trabalho educativo que transcende o ambiente escolar e se integra ao cotidiano dos estudantes, promovendo mudanças efetivas em comportamentos e atitudes em prol da conservação da água.

TRABALHAR COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nunca os temas ambientais ocuparam tanto espaço na mídia, além das discussões em diversos locais, das universidades às ONGs, dos ambientes de trabalho às escolas. Busca-se diminuir os impactos negativos do ser humano sobre o mundo. Mudando atitudes pessoais e coletivas para salvar o mundo da ameaça de colapso

Refletir sobre a complexidade ambiental gera oportunidade para compreender a formação de pessoas que se mobilizam para a apropriação da natureza num processo educativo comprometido com a sustentabilidade e a participação. No entanto, também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalecentes, implicando na mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas.

Entretanto, o desenvolvimento de projetos que visam à conscientização da preservação ambiental pode representar possibilidades de aprendizagem para a escola como um todo, especialmente para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. A problemática ambiental abre novas perspectivas para a educação, pois não se trata de transmitir conteúdos, conceitos, mas aprender a olhar e ler a natureza, entendendo a ciência com criatividade e com atividades que permitam integrar todos os vários conteúdos, abandonando a visão racionalista de ciência e de exploração dos recursos naturais.

Atividades como mapeamento do entorno da escola, construção de maquete e reciclagem do lixo são utilizadas para identificação dos problemas ambientais e para debate de sugestões de possíveis soluções como sujeitos participantes do ambiente, criando no educando valores e atitudes para melhorá-lo.

A prática educativa na escola pode partir do cuidado com o ambiente próximo, do respeito aos funcionários da escola, jogando lixo no lugar certo, não desperdiçando água e não rasgando, desnecessariamente, livros ou folhas de cadernos. São inúmeras ações importantes a serem trabalhadas, envolvendo os interesses e as necessidades não só da comunidade escolar, mas da humanidade em geral, formando assim cidadãos cumpridores de seus deveres, e que sabem reivindicar os seus direitos.

Para a construção de sociedades sustentáveis que beneficiem a todos os habitantes e elementos com os quais compartilhamos este planeta, precisamos de políticas públicas voltadas para a inclusão e participação. É necessária uma análise das questões que envolvem mudanças climáticas, com todas as exigências que implicam a conservação de florestas, eliminação das queimadas, plantio de árvores, necessidade de substituição de plásticos constituídos de elementos químicos e políticas de enfrentamento.

Para promover a conscientização sobre este tema, utilizamos uma abordagem que envolve diferentes gêneros e tipologias textuais por meio de atividades lúdicas. Entre essas atividades estão: a observação de imagens para a elaboração de textos narrativos, o uso de músicas relacionadas ao tema, a criação de logotipos para o projeto, a confecção de folhetos voltados para a preservação da água, além de passeios exploratórios e atividades de observação. Essas estratégias visam engajar os participantes de maneira criativa e efetiva no aprendizado sobre a importância da conservação da água.

Este projeto visa ajudar professores e alunos a iniciar uma cultura de preservação da água, mostrando suas múltiplas formas de uso, seus ciclos, sua importância para a vida e para a história dos povos, trabalhando de maneira multidisciplinar, de forma que cada professor aborda um aspecto e ao final pode ocorrer uma apresentação de resultados. Tais processos de elaboração, investigação e criação, auxiliam os alunos na busca por ações e soluções de transformação e preservação do ambiente como um todo.

Formar "sujeitos ecológicos" é isto: levar para a sala de aula temas da atualidade e tratá-los de forma transdisciplinar em projetos duradouros que mexam com a comunidade. Um levantamento feito pelo Ministério da Educação revela que, quando isso acontece, alunos e professores fortalecem seus relacionamentos e passam a cuidar do ambiente escolar e a se interessar pelo que acontece fora dele (mostram a parentes, vizinhos e amigos que todos fazemos parte do planeta). Nas palavras de Rachel Trajber, coordenadora de Educação Ambiental do MEC: "Segundo nossa pesquisa, quando os docentes assumem seu papel de líderes, eles contagiam os colegas e esse idealismo seduz os alunos a participar dos projetos".

A justificativa desse projeto é apresentar uma visão ampla dos problemas que o mundo atual vem enfrentando com relação à falta de água, com o intuito de proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências, e assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e conservação. Nas palavras de Rachel Trajber, coordenadora de Educação Ambiental do MEC: Os objetivos gerais são incentivar a pesquisa sobre os problemas que o Brasil enfrenta, como a poluição e a falta de água, e relacionar com as interferências negativas e positivas que o homem pode fazer na natureza.

A partir de sua realidade social, reconhecer que a qualidade de vida está ligada às condições de higiene e saneamento básico, à qualidade do ar e do espaço- entender que atitudes cotidianas como valorização da água, uma postura crítica demonstrar que o equilíbrio e o futuro do nosso planeta dependem da preservação da água e de seus ciclos; - conscientizar que a água não deve ser desperdiçada, nem poluída, etc O professor deverá elaborar os conteúdos específicos de acordo com seus interesses e de seus alunos, com conceituais, procedimentais e atitudinais.

As Etapas Previstas são: conversar com os alunos sobre a importância da água para o nosso organismo e o meio em que vivemos. O professor poderá contar alguma história associada ao tema; pesquisa em sala de aula sobre o tema, de materiais levados pelas crianças, pesquisados em casa, e análise dos mesmos; cada aluno poderá confeccionar um livro com figuras e produções de texto individuais; utilizar os materiais restantes para a montagem de um mural sobre o assunto, em lugar visível a toda comunidade escolar discussão de uma peça teatral sobre o tema, onde os alunos montaram os diálogos, a fim de que esta seja apresentada para outras turmas;

Os recursos didáticos são todos os materiais, atividades e soluções utilizadas durante a realização do projeto, como revistas, jornais, livros, passeios, entrevistas com pessoas da família e da sociedade, cola, tesoura, papéis para o mural, enfeites, gravuras xerocadas, etc.

O objetivo deste projeto é capacitar os alunos como agentes ativos na educação ambiental, proporcionando-lhes a oportunidade de repensar e moldar o futuro do planeta, alcançando práticas eficazes para a preservação de nosso recurso natural mais valioso: a água.

Para isso, utilizamos diferentes gêneros e tipologias textuais em atividades lúdicas, como a observação de imagens para a produção de textos narrativos, a utilização de músicas relacionadas ao tema, a criação de logotipos para o projeto, a elaboração de folhetos sobre a preservação da água, passeios exploratórios e observacionais, bem como processos de investigação e criação. Essas atividades visam auxiliar os alunos na busca por ações e soluções que promovam a transformação e preservação do meio ambiente como um todo.

O professor precisa ter um bom nível de conhecimento das estratégias didáticas e métodos de ensino para que um conteúdo complexo seja compreensível e interessante para os estudantes e que promovam um desenvolvimento conceitual do conteúdo e das estruturas mentais do aluno, ao mesmo tempo proporcionando a educação integral dos alunos e o exercício prático da cidadania.

Capacitar em Educação Ambiental os professores do ensino fundamental, implica principalmente fazer com que eles vivam, no próprio curso de capacitação, uma experiência de Educação Ambiental. Ou seja, dar-lhes os instrumentos necessários para serem os agentes de sua própria formação futura.

Para isto é necessário programar o curso de tal forma que, além dos conhecimentos teóricos a serem ministrados, das discussões dos conceitos complexos que compõem o arsenal teórico da Educação Ambiental e dos debates éticos, o próprio curso permita a discussão e a assimilação prática de metodologias participativas que, posteriormente, poderão utilizar na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O trabalho abordou a questão da água por meio de problematizações que estimulam a compreensão sobre a importância da sua conservação. Esse processo desenvolve habilidades nos alunos, capacitando-os a disseminar os conhecimentos adquiridos tanto dentro quanto fora da escola.

Os projetos sugeridos demonstram como iniciativas educacionais podem contribuir para a busca de soluções para a preservação deste recurso vital. Eles ilustraram um método eficaz de trabalho voltado para a proteção da água, essencial para a vida no planeta. Professores e alunos, portanto, assumem um compromisso com a conservação da água e com a aquisição de conceitos que promovam uma atuação mais consciente em relação ao meio ambiente.

O objetivo deste projeto de educação ambiental foi promover uma mudança de atitudes, incentivando uma reavaliação das práticas diárias. Buscou-se também fomentar o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre alunos e seus familiares, visando transformar positivamente a realidade em que vivem, desenvolver habilidades nos alunos, capacitando-os a se tornarem multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro quanto fora da escola.

A Educação Ambiental possibilita o desenvolvimento de valores e atitudes nos alunos, que passam a adotar uma posição mais consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e utilização dos recursos naturais. Este conhecimento melhora a qualidade de vida e promove a diminuição do consumismo desenfreado.

Vale ressaltar que, a aproximação do aluno à sua realidade possibilita, além de uma melhor aprendizagem, maior percepção das questões ambientais, contribuindo para uma participação mais efetiva destes sujeitos; melhorando a integração entre eles, desenvolvendo a criatividade e fortalecendo a sensibilização em relação à Educação Ambiental.

Concluiu-se que existe a necessidade de desenvolver estratégias alternativas, novas e criativas para a conscientização e o cuidado com a natureza. É necessária a mudança de atitudes que não poderá ser resolvida apenas com medidas políticas e técnicas, pois estas são paliativas. A solução demanda uma união de forças mundiais uma nova sensibilidade ética, novos valores, outras formas de relacionamento com a natureza e novos padrões de produção e consumo.

REFERÊNCIAS



AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento.** Rio de Janeiro, 1992.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOVO, RENATA. **Desenvolvimento da Educação Ambiental na Vida Escolar: Avanços e Desafios.** Revista Urutágua, v. 2004, p. 1-15.

BRUGGER, Paula. Educação ou Adestramento Ambiental? 2ed Revista e Ampliada. Letras Contemporâneas, 2004.

BURSZTYN. **Ciência, Ética e Sustentabilidade.** 2 ed-SP Cortez Brasília DF UNESCO 2001.

CARVALHO, C. M. **Educação Ambiental; A Formação do Sujeito Ecológico.** 1998.

COSTA, M. V. **O currículo nos limites do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo, Gaia,1992.

FERREIRA, L. F., Coutinho, Maria do C. B. **Educação ambiental em estudos do meio: a experiência do Bioma Educação Ambiental.** In: SERRANO, Célia. *A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental*. São Paulo: Chronos, 2000.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra SP Petrópolis,** 2000.

GUIMARÃES, M. A. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001. LEI Nº 275, de abril de 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 1998, 2001.

MATSUSHIMA, Kazue et al. **Educação ambiental.** São Paulo: CETESB, 1991.

OLIVEIRA, E.M. **O que fazer Interdisciplinar. In: A Educação Ambiental uma possível abordagem.** Brasília, Edições IBAMA, 2000.

PESTANA, A. P. S. **Educação Ambiental e a Escola, uma ferramenta na Gestão de resíduos sólidos urbanos.** 2010. Disponível em <http://www.cenedcursos.com.br/educacao-ambiental-e-a-escola.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

QUINTAS, J.S.& GUALDA, M. J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: IBAMA. 1995.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo; Brasiliense. 1994. Coleção: "Primeiros Passos"; n.1.

RODRIGUES, F. F. R.; TRISTÃO, M. **Escola Sustentável e Educação Ambiental: Os Saberes de uma Comunidade na Formação da Cultura da Sustentabilidade**. VI Encontro "Pesquisa Em Educação Ambiental". A Pesquisa em Educação Ambiental e a pós-graduação no Brasil. Ribeirão Preto, Setembro De 2007.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa.** Revista de Educação Pública, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 72-102, 1997.

WEID, N. **A formação de Professores em Educação Ambiental à luz da agenda 21: Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil.** Brasília – Ipê, 1997.

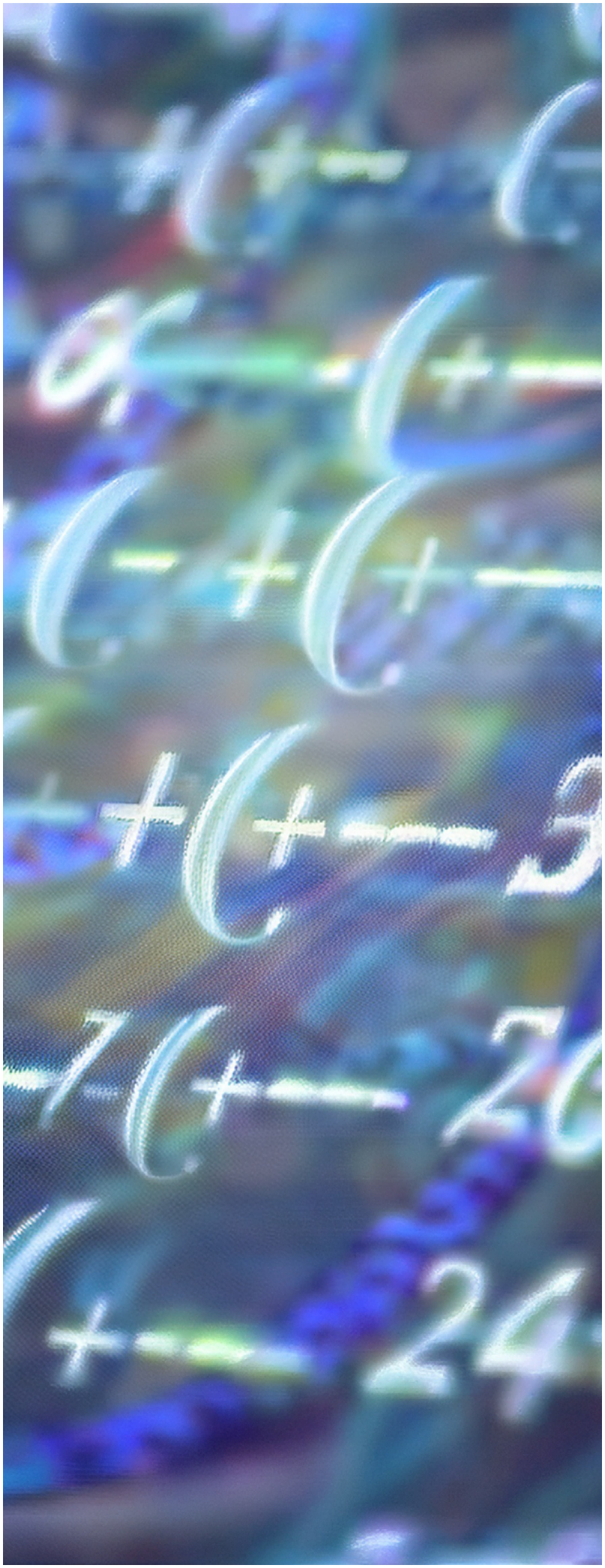


A MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA SURDEZ: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM, NEUROCOGNIÇÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Graduando em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos Especialista em Neurociências pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professor de Ensino Fundamental I - Alfabetização - na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo central, analisar os desafios e possibilidades da aprendizagem matemática para surdos, considerando aspectos linguísticos e neurocognitivos. Para tanto, tem como base teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica, pautada em estudos como de Lima (2022) e Arnoldo Junior (2014) para discutir inclusão, emancipação de sinais matemáticos e ensino bilíngue. Como resultados, mostrar que é possível enfrentar e superar tais dificuldades e desafios. Além disso, mostrar que a inclusão matemática deve ser compreendida como um processo colaborativo e contínuo, no qual os próprios surdos participem ativamente da construção de metodologias e materiais, garantindo que sua identidade linguística e cultural seja respeitada. A resposta para os desafios apresentados reside, portanto, na construção de um ensino matemático que não apenas inclua, mas também valorize a diversidade linguística e cognitiva dos surdos, promovendo um ambiente verdadeiramente equitativo e acessível a todos os aprendizes.

Palavras-chave: Matemática; Surdez; Inclusão; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A matemática é frequentemente concebida como uma linguagem universal, um conhecimento estruturado por símbolos e regras lógicas que transcendem fronteiras culturais e linguísticas. No entanto, essa aparente universalidade não considera as barreiras de acesso impostas a diferentes grupos sociais, especialmente às pessoas surdas, cuja experiência de aprendizagem matemática é mediada por uma língua visuo-espacial. A surdez não deve ser vista como um fator limitante para a aprendizagem da matemática, mas sim como uma diferença linguística e cultural que requer adaptações metodológicas e conceituais para garantir equidade no ensino. Nesse contexto, a inclusão educacional não pode ser apenas a inserção do estudante surdo em salas de aula regulares, mas deve envolver estratégias específicas de ensino que respeitem sua identidade linguística e seus processos neurocognitivos de aprendizagem. Dessa forma, pensar a matemática para surdos é também repensar os modos de ensinar e comunicar conceitos matemáticos, garantindo que essa ciência seja de fato acessível a todos.

Os desafios da inclusão matemática dos surdos são abordados por diferentes perspectivas, desde as barreiras metodológicas impostas por um ensino tradicional até a limitação da produção de sinais matemáticos em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como aponta Arnoldo Junior (2014), a matemática ensinada para surdos no Brasil é frequentemente mediada por estruturas linguísticas oriundas da língua portuguesa, gerando dificuldades na construção de conceitos matemáticos na Libras. Esse fenômeno pode ser compreendido como um processo de colonização linguística, no qual a estrutura sintática e semântica do português influencia o modo como os surdos acessam o conhecimento matemático, limitando sua autonomia linguística na formulação e uso de sinais matemáticos.

Já Lima (2022), ao discutir a Imaginação Pedagógica, aponta que a educação matemática precisa transcender a rigidez das metodologias convencionais e se adaptar às diferentes formas de pensar e representar o conhecimento, permitindo que o ensino contemple as especificidades de cada sujeito. Essas abordagens reforçam a necessidade de refletir sobre como a matemática pode ser ensinada aos surdos sem que a língua portuguesa seja um obstáculo, mas sim um recurso complementar à Libras.

Dessa forma, a relação entre matemática, inclusão e surdez abre uma série de questionamentos sobre a construção do conhecimento matemático por estudantes surdos e o papel da linguagem nesse processo. Se, por um lado, a matemática pode ser compreendida como um sistema lógico estruturado, por outro, sua transmissão depende da comunicação eficiente de conceitos que, no caso dos surdos, não podem estar ancorados exclusivamente na oralidade ou na escrita. A produção de sinais matemáticos na Libras é um campo em constante desenvolvimento, e a ausência de terminologias específicas pode dificultar o ensino de conteúdos mais complexos, como álgebra e cálculo. Isso levanta questões sobre como as adaptações linguísticas e metodológicas podem facilitar ou dificultar a aprendizagem matemática para surdos e quais estratégias podem ser implementadas para garantir a autonomia dos estudantes surdos na construção de conhecimento matemático.

A partir dessas reflexões, este estudo busca responder à seguinte questão: Quais são os desafios e possibilidades da aprendizagem matemática para estudantes surdos, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto às concepções neurocognitivas envolvidas nesse processo?

Para responder a essa questão, realizaremos uma revisão teórica baseada nas contribuições de Lima (2022) e Arnoldo Junior (2014), analisando como a Imaginação Pedagógica e a emancipação dos sinais matemáticos podem contribuir para um ensino mais acessível e significativo. Com essa abordagem, espera-se identificar alternativas para um ensino matemático mais equitativo, que valorize as especificidades dos estudantes surdos e amplie suas oportunidades de participação na matemática.

Assim, este artigo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, discutimos os fundamentos teóricos sobre matemática, inclusão e surdez, considerando as contribuições das duas teses. Em seguida, analisamos as barreiras linguísticas e metodológicas que dificultam a aprendizagem matemática para surdos, explorando possíveis soluções pedagógicas. Por fim, a pesquisa busca evidenciar como a Imaginação Pedagógica pode ser um caminho para transformar o ensino da matemática, promovendo equidade e autonomia para os estudantes surdos. Com isso, pretende-se contribuir para o debate sobre como a matemática pode ser ensinada de maneira acessível e significativa, garantindo que os surdos tenham não apenas acesso ao conhecimento, mas também autonomia para construir seu próprio repertório matemático dentro da Libras.



Desafios e Possibilidades da Aprendizagem Matemática para Estudantes Surdos: Uma Reflexão Crítica

A matemática é uma disciplina que exige a construção de representações simbólicas abstratas, e sua aprendizagem está diretamente relacionada à linguagem e à cognição. No entanto, quando se trata da aprendizagem matemática por estudantes surdos, surgem desafios que vão além da acessibilidade material e atingem questões estruturais do ensino, como as metodologias utilizadas, o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos professores e a autonomia dos próprios surdos na construção de um vocabulário matemático (LIMA, 2022).

O autor (2022) argumenta que a educação matemática inclusiva precisa romper com padrões de ensino tradicionais que normalizam a exclusão e dificultam a participação de sujeitos historicamente marginalizados. A Imaginação Pedagógica, conceito central na tese de Lima, propõe uma abordagem que amplia as possibilidades de ensino da matemática ao considerar os diferentes modos de aprendizagem dos alunos e suas experiências socioculturais.

No contexto da surdez, a Imaginação Pedagógica pode ser aplicada para superar barreiras linguísticas e cognitivas, tornando o ensino matemático mais acessível e significativo.

Por outro lado, Arnoldo Junior (2014) levanta uma questão fundamental ao analisar a construção de sinais matemáticos na Libras e na Língua Gestual Portuguesa (LGP). Ele argumenta que a matemática ensinada aos surdos no Brasil está profundamente influenciada pela língua portuguesa, o que compromete sua autonomia linguística.

Esse processo, denominado de colonização linguística, ocorre porque os sinais matemáticos não são criados pelos próprios surdos, mas sim adaptados a partir de terminologias estabelecidas na oralidade e na escrita do português. Essa falta de emancipação linguística impacta diretamente a aprendizagem, pois os surdos não conseguem se apropriar da matemática com naturalidade dentro de sua língua materna.

Além disso, o ensino da matemática nas escolas bilíngues para surdos frequentemente ignora que a estrutura sintática e semântica da Libras é distinta da do português, o que pode gerar dificuldades na compreensão de conceitos abstratos.

Com base nas teses de Arnoldo Junior (2014) e Lima (2022), é possível reconhecer avanços significativos no entendimento das relações entre linguagem, neurocognição e inclusão educacional. A tese de Arnoldo Junior destaca que a emancipação dos sinais matemáticos em Libras e em Língua Gestual Portuguesa (LGP) não é apenas um processo linguístico, mas também um ato de resistência cultural e epistemológica. Sua análise evidencia que, ao permitir que os próprios surdos constroem e legitimam os sinais matemáticos, promovem-se caminhos para a reconstrução de uma linguagem científica acessível, cognitivamente significativa e culturalmente situada.

Essa contribuição tem implicações diretas na inclusão educacional, pois reafirma que a linguagem matemática pode e deve ser expressa em diferentes modalidades linguísticas, respeitando os modos de existência e de cognição da comunidade surda. Ao propor uma EREBAS brasileira, Arnoldo Junior amplia a reflexão sobre os espaços de produção do conhecimento matemático em contexto bilíngue, questionando a centralidade do português como único canal legítimo de acesso à ciência.

Já a contribuição de Lima (2022) se dá na articulação entre a formação docente, os processos de aprendizagem e os princípios da inclusão. A autora propõe a Imaginação Pedagógica como uma postura criativa, crítica e sensível diante das diferenças, permitindo que professores rompam com práticas normalizadoras e se aproximem das singularidades dos estudantes.

Ao destacar a relação entre linguagem, cognição e subjetividade, Lima sugere que o ensino da matemática não pode se restringir a técnicas e conteúdos, mas deve considerar os modos de ser e de aprender de cada sujeito, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional.

No caso dos estudantes surdos, sua proposta permite que se pense a inclusão não como mera adaptação, mas como reconstrução das formas de ensinar, valorizando a linguagem visual-espacial, a multiplicidade de inteligências e a necessidade de ambientes colaborativos. Ambas as teses, assim, convergem ao defender que incluir é transformar, e essa transformação exige reconhecer a linguagem como potência formadora da cognição e da justiça educacional.

Ao relacionar os estudos de Lima (2022) e Arnoldo Junior (2014), percebe-se que a principal barreira enfrentada pelos estudantes surdos na matemática é o descompasso entre linguagem e ensino.

Enquanto Lima destaca a necessidade de repensar as metodologias pedagógicas para tornar o ensino matemático mais inclusivo, Arnoldo Junior enfatiza que a aprendizagem matemática dos surdos está comprometida pela dependência excessiva do português escrito e falado. Essas perspectivas convergem na ideia de que a matemática não pode ser ensinada aos surdos da mesma maneira que aos ouvintes, pois seu acesso ao conhecimento se dá por um código linguístico visual-espacial, que demanda estratégias pedagógicas específicas. Uma possível solução para esse problema é o investimento na criação autônoma de sinais matemáticos pelos próprios surdos, fortalecendo a Libras como um sistema linguístico completo e capaz de expressar conceitos abstratos de maneira natural para a comunidade surda.

Essa problemática revela um dilema central: o ensino da matemática para surdos deve priorizar a adaptação dos sinais matemáticos à Libras ou a transposição dos conceitos matemáticos para a estrutura do português escrito? A resposta para essa questão não é simples e exige uma reflexão profunda sobre os princípios da inclusão educacional.

Em um cenário ideal, a matemática deveria ser ensinada dentro da estrutura natural da Libras, respeitando sua gramática e sua organização linguística, ao invés de ser forçada dentro de uma estrutura linguística que não corresponde à experiência dos surdos. No entanto, a escassez de professores proficientes em Libras e a falta de materiais didáticos bilíngues tornam essa adaptação um desafio considerável. Além disso, a dependência do português na matemática está ligada a um contexto mais amplo de ensino, no qual a alfabetização bilíngue dos surdos ainda enfrenta muitas lacunas e limitações.

Diante desse cenário, Lima (2022) e Arnoldo Junior (2014) concordam que a superação dessas barreiras exige uma transformação no modo como a educação matemática para surdos é concebida. A Imaginação Pedagógica proposta por Lima pode ser utilizada para questionar as práticas de ensino atuais e buscar estratégias que respeitem a identidade linguística dos surdos. Já a análise de Arnoldo Junior sobre a emancipação dos sinais matemáticos evidencia que a inclusão só será plena quando os surdos poderem se apropriar da matemática dentro de sua própria língua, sem precisar recorrer constantemente ao português escrito. Isso reforça a necessidade de investimento na formação de professores bilíngues e na produção de materiais que contemplem a matemática em Libras, ao invés de apenas traduzi-la a partir da língua portuguesa.

Uma abordagem interessante nesse contexto seria o desenvolvimento de uma didática visual para a matemática, baseada na lógica visual-espacial da Libras e nas especificidades neurocognitivas da aprendizagem matemática pelos surdos. Estudos em neurociência indicam que o processamento matemático dos surdos pode ser favorecido por abordagens visuais dinâmicas, que integrem esquemas gráficos, animações e modelagens tridimensionais, tornando os conceitos matemáticos mais tangíveis e acessíveis. Estratégias como o uso de recursos táteis e visuais, jogos matemáticos adaptados e metodologias baseadas na manipulação concreta de objetos podem facilitar a compreensão de conceitos como frações, funções e geometria, tornando a matemática mais intuitiva e significativa para os surdos.

A neurociência cognitiva oferece importantes contribuições para compreender como estudantes surdos processam o conhecimento matemático de maneira distinta dos ouvintes.

Estudos indicam que, devido à ausência da audição, há uma reorganização funcional do cérebro dos surdos, favorecendo o desenvolvimento de áreas visuais e espaciais, como o córtex occipital e o parietal posterior. Essa adaptação pode representar uma vantagem no processamento de informações visuais, como gráficos, formas geométricas e padrões numéricos.

No entanto, a codificação simbólica – essencial para o raciocínio algébrico e abstrato – pode ser prejudicada quando o ensino é mediado exclusivamente por textos escritos em português. Dessa forma, a falta de estratégias pedagógicas que articulem a visualidade com o simbolismo matemático representa um entrave para a aprendizagem significativa. É necessário considerar que o raciocínio matemático nos surdos se desenvolve a partir de experiências visuais e manipulativas, demandando metodologias que estimulem essas vias cognitivas com intencionalidade didática, respeitando o modo como o cérebro surdo organiza a linguagem e o pensamento (JUNIOR, 2014).

Outro aspecto relevante das concepções neurocognitivas na aprendizagem matemática por surdos refere-se à relação entre linguagem e abstração. A construção de conceitos matemáticos, como proporcionalidade, variáveis e funções, depende da capacidade de formar representações mentais abstratas, geralmente mediadas por linguagem verbal. Para sujeitos surdos, essa mediação ocorre majoritariamente em Libras, uma língua visuo-gestual que estrutura o pensamento a partir de recursos espaciais e cinestésicos (JUNIOR, 2014).

Quando o ensino da matemática desconsidera essa estrutura, forçando uma aprendizagem pela via escrita e auditiva do português, compromete-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores ligadas ao pensamento matemático. Assim, é necessário que as práticas educativas respeitem as formas de representação mental dos estudantes surdos, promovendo a equivalência entre a expressão visual em Libras e os conceitos matemáticos. A partir disso, torna-se possível consolidar o raciocínio lógico-matemático dentro de um ambiente linguístico e cognitivo compatível com a experiência surda, ampliando suas possibilidades de aprendizagem (JUNIOR, 2014).

Além das barreiras linguísticas relacionadas à Libras, a comunidade surda enfrenta desafios estruturais no campo da linguagem lógica e simbólica que caracteriza o ensino da matemática. A lógica matemática, frequentemente expressa por símbolos abstratos e operações formais, requer um processo de tradução didática que possibilite a sua significação no cotidiano escolar do aluno surdo. No entanto, muitos materiais didáticos não são desenvolvidos com base nas especificidades visuais e culturais dessa comunidade, dificultando o estabelecimento de conexões significativas entre os símbolos matemáticos e os conceitos que eles representam. Essa dissociação compromete a compreensão de conteúdos fundamentais, como equações, expressões algébricas e inferências lógicas, pois não basta apenas representar visualmente os símbolos — é preciso garantir que sua lógica interna faça sentido no sistema cognitivo e linguístico do aluno surdo. Assim, há uma lacuna entre o conteúdo matemático e a experiência comunicacional da pessoa surda, o que demanda um esforço pedagógico maior por parte dos educadores e pesquisadores para ressignificar a matemática como uma linguagem culturalmente acessível (JUNIOR, 2014).

Outro ponto crítico refere-se à escassez de experiências educacionais que estimulem o desenvolvimento da argumentação e do raciocínio lógico de forma sistemática na educação de surdos. A matemática escolar, além de ser uma linguagem técnica, é também um campo que requer habilidades discursivas para formular hipóteses, justificar soluções e construir argumentos — dimensões muitas vezes negligenciadas quando se presume que os surdos apenas "recebam" conhecimento adaptado. Esse processo discursivo, que em contextos ouvintes é favorecido por debates orais e leituras em voz alta, necessita ser reinterpretado em práticas que contemplem a expressão em Libras, o uso de narrativas visuais e o desenvolvimento de estratégias de construção lógica compatíveis com a estrutura

cognitiva e cultural dos surdos. Quando essa dimensão argumentativa é subestimada, nega-se aos estudantes surdos a possibilidade de se posicionarem criticamente no campo matemático, limitando sua autonomia intelectual. É preciso, portanto, fomentar ambientes de aprendizagem que desafiem cognitivamente os alunos surdos, não apenas os acolham, mas os estimulem à produção e expressão de pensamentos matemáticos com protagonismo e profundidade (JUNIOR, 2014).

Outra questão essencial é o papel da comunidade surda na produção do conhecimento matemático. Ao invés de apenas adaptar conteúdos pré-existentes, é fundamental que os próprios surdos participem ativamente da construção de sinais matemáticos e do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis.

Arnoldo Junior (2014) aponta que a apropriação da matemática pelos surdos depende de sua participação na criação de uma terminologia própria para essa disciplina, garantindo que sua estrutura linguística seja respeitada. Isso significa que a inclusão matemática não pode ser apenas uma adaptação do que já existe, mas sim um processo de transformação pedagógica que parta das experiências e necessidades reais dos surdos.

A reflexão sobre matemática e inclusão para surdos deve, portanto, ir além da simples acessibilidade e considerar como o ensino pode ser reformulado para garantir que os surdos tenham autonomia na construção do conhecimento matemático. O ensino da matemática precisa ser pensado de forma bilíngue e intercultural, reconhecendo que a Libras não é apenas uma ferramenta auxiliar, mas sim uma língua com estrutura própria que deve ser respeitada dentro do processo educacional. Esse reconhecimento exige um esforço conjunto entre pesquisadores, professores e a própria comunidade surda, garantindo que o ensino matemático seja verdadeiramente acessível e equitativo (JUNIOR, 2014).

Outro ponto relevante para a compreensão dos desafios no ensino da matemática para surdos está no papel das Tecnologias Assistivas e Digitais como ferramentas para a construção do conhecimento matemático de forma acessível. Atualmente, os materiais didáticos são majoritariamente desenvolvidos em português escrito, limitando a interação dos estudantes surdos com conteúdos matemáticos de maneira autônoma. Plataformas educacionais que utilizam vídeos em Libras, animações visuais e jogos interativos podem ser alternativas eficazes para proporcionar um ensino mais alinhado à estrutura visual-espacial da língua dos surdos.

Lima (2022) argumenta que a Imaginação Pedagógica deve permitir que o professor explore novas formas de ensino para contemplar a diversidade dos estudantes. Seguindo essa lógica, a inserção de ambientes digitais bilíngues pode ser um caminho para consolidar o ensino matemático, pois favorece a autonomia do estudante surdo e reduz sua dependência do português escrito para compreender conceitos matemáticos. Além disso, a Inteligência Artificial pode ser utilizada para desenvolver tradutores automáticos de conteúdo matemático para Libras, facilitando o acesso a materiais acadêmicos e científicos que antes não estavam disponíveis para a comunidade surda.

Ainda que a implementação de tecnologias e metodologias inovadoras seja um avanço necessário, a formação de professores continua sendo um dos principais desafios para a inclusão dos surdos na educação matemática. A ausência de professores fluentes em Libras e a falta de uma didática específica para o ensino da matemática em escolas bilíngues comprometem significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos.

Arnoldo Junior (2014) destaca que o ensino da matemática para surdos precisa ser conduzido por educadores que compreendam as especificidades da língua de sinais e saibam adaptar suas metodologias para atender às necessidades dos estudantes. No entanto, grande parte dos cursos de licenciatura em matemática no Brasil não oferece formação em Libras ou metodologias inclusivas, deixando os professores despreparados para atuar em contextos bilíngues. A Imaginação Pedagógica proposta por Lima (2022) pode ser um recurso importante para incentivar os professores a buscarem estratégias

inovadoras para o ensino da matemática, mas essa mudança precisa ser acompanhada de políticas públicas que garantam a formação contínua de docentes para o ensino inclusivo.

As contribuições da neurociência para o campo da educação de surdos têm evidenciado que o cérebro surdo não é deficitário, mas sim adaptado a processar informações predominantemente por vias visuais. A plasticidade neural permite que áreas tradicionalmente associadas à audição sejam reorganizadas para fortalecer habilidades visuais e espaciais. Essa reorganização tem implicações diretas no ensino da matemática, uma vez que o raciocínio lógico e o pensamento espacial são favorecidos em sujeitos surdos. No entanto, essa vantagem natural é frequentemente desperdiçada quando o ensino se baseia unicamente em métodos verbais ou escritos, desconsiderando o modo como os estudantes surdos percebem, memorizam e relacionam conceitos. A ausência de estratégias visuais e a falta de intermediações linguísticas eficazes em Libras podem comprometer a construção dos esquemas mentais necessários para o entendimento de conteúdos mais abstratos. Reconhecer e utilizar essas potencialidades neurocognitivas visuais é, portanto, fundamental para construir práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem matemática mais eficaz e significativa (JUNIOR, 2014).

Ademais, a compreensão neurocognitiva da surdez reforça a urgência de um currículo que respeite a diversidade neurológica e linguística dos alunos. Em estudantes surdos, por exemplo, as vias de processamento sequencial — comuns na oralidade — dão lugar a padrões de processamento simultâneo e visual-espacial. Isso significa que a apresentação de informações em blocos visuais, com conexões lógicas e estruturadas em imagens ou movimentos, pode ser mais eficaz do que longas explicações verbais ou escritas. A matemática, por ser uma linguagem simbólica, precisa ser traduzida para essa lógica visual e dinâmica. A ausência desse cuidado pode gerar um bloqueio cognitivo, afetando não apenas a aprendizagem matemática, mas também a autoestima acadêmica do aluno surdo. Portanto, uma abordagem educacional embasada nas neurociências, articulada a políticas bilíngues e a uma formação docente consistente, pode ser o caminho para um ensino de matemática verdadeiramente acessível, que reconheça o potencial do cérebro surdo como diferente, e não deficiente (JUNIOR, 2014).

A resposta para a questão inicial do estudo – sobre os desafios e possibilidades da aprendizagem matemática para surdos – está, portanto, na reformulação do ensino da matemática com base nas experiências e estruturas linguísticas dos próprios surdos. Isso significa investir em metodologias que respeitem a visualidade da Libras, criar espaços de construção coletiva de conhecimento e garantir que os surdos tenham acesso à matemática sem a necessidade de intermediários ouvintes. A partir dessas estratégias, é possível construir um ensino matemático que seja, de fato, mais acessível, inclusivo e alinhado às reais necessidades da comunidade surda.

Assim, para que a matemática seja de fato acessível aos surdos, é essencial que haja um esforço coletivo para superar as barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais que ainda impedem a inclusão plena desses estudantes. A aprendizagem matemática deve ser pensada dentro da realidade dos surdos, respeitando sua identidade linguística e seus processos cognitivos específicos. A resposta para os desafios apresentados não pode se limitar apenas à adaptação do ensino tradicional, mas deve envolver uma transformação estrutural da educação matemática, garantindo que os surdos possam construir conhecimento de forma autônoma e significativa. A reformulação da matemática na Libras, a produção de materiais acessíveis e a formação de professores bilíngues são passos fundamentais para garantir que a comunidade surda tenha acesso a uma educação matemática que não apenas inclua, mas também valorize sua cultura e identidade linguística. Se a matemática é, de fato, uma linguagem universal, então essa universalidade deve ser construída a partir da diversidade e do reconhecimento da pluralidade dos modos de aprender e ensinar (JUNIOR, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A questão central deste estudo foi: Quais são os desafios e possibilidades da aprendizagem matemática para estudantes surdos, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto às concepções neurocognitivas envolvidas nesse processo?

A partir da análise das teses de Lima (2022) e Arnoldo Junior (2014), foi possível compreender que as principais barreiras enfrentadas pelos surdos na matemática decorrem da colonização linguística do ensino, da falta de metodologias adaptadas e da ausência de uma formação docente adequada para atender às especificidades dessa comunidade.

Como discutido ao longo do estudo, a matemática não é apenas um campo abstrato do conhecimento, mas também um sistema de comunicação que, quando mediado pela Libras, exige adaptações pedagógicas que respeitem a gramática e a estrutura cognitiva dos surdos.

A dependência excessiva do português escrito e falado para a explicação dos conceitos matemáticos compromete a autonomia dos surdos na apropriação desse conhecimento, tornando necessário um redesenho do ensino que contemple uma abordagem bilíngue, visual e acessível.

Além disso, a Imaginação Pedagógica, conforme proposta por Lima (2022), surge como um recurso essencial para que os professores possam desconstruir as narrativas excludentes e desenvolver práticas que garantam equidade no ensino da matemática, permitindo que os surdos tenham uma aprendizagem significativa e alinhada às suas experiências socioculturais.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam para a urgência de uma transformação estrutural no ensino da matemática para estudantes surdos, indo além da mera adaptação do modelo tradicional e buscando uma reformulação profunda das práticas pedagógicas.

A emancipação dos sinais matemáticos, defendida por Arnoldo Junior (2014), deve ser um dos pilares dessa mudança, permitindo que os surdos desenvolvam terminologias próprias dentro da Libras e consolide sua autonomia no campo da matemática. Para isso, é fundamental o investimento na formação de professores bilíngues, na produção de materiais didáticos acessíveis e na implementação de tecnologias educacionais que favoreçam a construção do conhecimento matemático de forma visual e interativa. Além disso, a inclusão matemática deve ser compreendida como um processo colaborativo e contínuo, no qual os próprios surdos participem ativamente da construção de metodologias e materiais, garantindo que sua identidade linguística e cultural seja respeitada. A resposta para os desafios apresentados reside, portanto, na construção de um ensino matemático que não apenas inclua, mas também valorize a diversidade linguística e cognitiva dos surdos, promovendo um ambiente verdadeiramente equitativo e acessível a todos os aprendizes.

REFERÊNCIAS



ARNOLDO JUNIOR, Henrique. **Estudo da emancipação de sinais matemáticos em Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa: inquietações sobre uma EREBAS Brasileira.** [Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática)] Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, Brasil, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/7666/pdf_1. Acesso em: 30 jan. 2025.

LIMA, Priscila Coelho. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a formação de professores de matemática**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234464. Acesso em: 30 jan. 2025.



A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR FRENTE A NOVAS PRÁTICAS

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO

Magistério em período integral no CEFAM Samuel Cremm (1996); Graduação em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro (2002); Graduação em Pedagogia pela FACESP (2013) Pós-Graduação em Docência na Carreira Universitária (2016); Pós-Graduação em Arte e Educação (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prefeitura de São Paulo CEMEI Vila do Sol I.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo trata sobre a questão da didática do ensino superior, que é uma discussão delicada, que merece cuidado. Os docentes do ensino superior apontam, como desafio, questões pedagógicas: como motivar os alunos, ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, aliar ensino e pesquisa e como avaliar. Assim, no ambiente escolar, a educação disponibiliza ao docente a oportunidade de influenciar, transformar e questionar as opiniões do educando, sendo que é neste contexto que a prática educativa surge. A educação permite ao docente exercer o ato de interferir em diferentes realidades, ou seja, permite ao professor interagir, dentro da instituição de ensino, com uma variedade de indivíduos que possuem suas próprias experiências e vivências trazidas de distintos fatos sociais. O presente trabalho terá como objetivo averiguar os saberes produzidos pelos professores em relação à nova prática pedagógica da docência do ensino superior, identificando como se dá tal prática e quais são as contribuições da formação continuada que visa aprimorar a educação. Como procedimento de pesquisa buscou-se referenciais bibliográficos e fatos relevantes na pesquisa de campo, oportunizando ao pesquisador um extenso conhecimento sobre o elemento abordado.

Palavras-chave: Docentes; Didática; Mediação Pedagógica; Valores; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Sabemos que analisar o fazer do professor é de fundamental importância diante dos atuais desafios da profissão docente, desta forma é necessário realizar uma prática reflexiva acerca das novas práticas de ensino, tanto na dimensão pessoal quanto na dimensão social da Educação.

De acordo com ZEICHNER (1993), a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que dispõe condições de trabalho advindas da formação contínua dos professores tanto no local de trabalho quanto em estabelecimentos de formação profissional.

Segundo Freire (1990) o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Dessa forma, compreender a necessidade de analisar e articular os novos saberes na prática do professor é apresentar um entendimento na qual o saber esteja no centro do processo, sendo indispensável para a melhoria na qualidade do ensino.

Como procedimento metodológico para a concretização deste trabalho, optei por pesquisa bibliográfica, bem como entrevista direcionada a alguns docentes do Ensino Superior, visando analisar os impactos da progressão continuada na formação acadêmica dos discentes.



O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM FRENTE A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O SUJEITO APRENDENTE

Sabemos que a sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico. Freire, na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

> Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele [...] (FREIRE, 1996).

Assim, a relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno. Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexo de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes.

É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque as mesmas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações. Sabemos que na trajetória do aluno, a figura do professor é sempre vista como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914). Para Morgado (2002), as relações transferes 12 (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula. Não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais.

Em se tratando dessa multirreferencialidade, é necessário a compreensão e tratamento do ser humano enquanto ser – pessoa - aluno-educador. Nessa reflexão Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma "profissão impossível", na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas e assim sendo sujeita a conflitos, ambiguidades e defesas. Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo.

É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados. O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem. Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Mauco: "O que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza [...]" (MAUCO, 1967).

Observamos assim a importância da pessoa do professor na dinâmica relacional em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças. A mudança que o outro precisa para nós é muito óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência.

É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas. Sabemos que cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana.

Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da "autoridade docente". Em 13 muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas. Na relação professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, jogando no outro todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz. A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo.

Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor. Quando ocorre uma frustração das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional. Neste sentido a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave. Conflitos podem surgir, é normal na convivência humana, mas como resolver os conflitos é que se torna importante.

Como professores e líderes na relação pedagógica é necessária uma postura autocrítica para perceber que se um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente, é necessário tratar a real causa fugindo das justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO UNIVERSITÁRIO

De acordo com alguns referenciais teóricos, no sentido etimológico, a docência tem suas raízes no latim "docere" que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme ARAÚJO (2004), o registro do termo na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que "[...] a utilização do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação [...]".

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: "[...] o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição [...]". Atualmente, novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional.

Mesmo com inúmeras dificuldades, é possível afirmar que o ensino superior no Brasil teve um desenvolvimento regular em termos de quantidade, porém a tarefa principal neste contexto é buscar o desenvolvimento também em qualidade. É importante enfatizar que diante dos avanços da sociedade, as faculdades e universidades foram aumentando.

Em decorrência desse crescimento, novas exigências apareceram, entre elas, a necessidade de uma organização nesse nível de ensino. O decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil se estabeleceu no Estatuto das Universidades Brasileiras, fixando os fins do ensino universitário.

Do ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Sabemos que, em relação ao aperfeiçoamento docente, no início os cursos de formação em nível secundário, geralmente tinham duração de dois anos e o ensino era de caráter formal e distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas à atuação profissional docente, funcionando de modo duvidoso e aleatório.

Perante a atual realidade educacional, ser professor em qualquer grau e/ou nível de ensino no Brasil é uma ação que vem sendo muito discutida no cenário social brasileiro. Todo nível de ensino requer do educador a formação apropriada para o exercício consciente da sua tarefa de ensinar. Isso significa que é necessário preparar os educandos de maneira que possam se situar no contexto em que se encontram.

Essas ponderações na atualidade são necessárias, principalmente, quando se debate a competência do professor universitário, já que atualmente, algumas exigências foram postas para o desempenho da prática do professor universitário como ter pós-graduação, em stricto sensu (mestrado e doutorado).

A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Já a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integrar a produção do conhecimento bem como sua socialização.

O professor do ensino superior deve gerar mudanças sociais e econômicas com vistas aos avanços científicos, originando uma qualidade de vida mais cidadã. Porém, o conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão. Forgrad (2001) considera que o ensino como extensão "[...] aponta para a formação contextualizada às questões da sociedade contemporânea [...]" e o ensino como pesquisa "[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo [...]".

Outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras 16 possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

De acordo com Konder (1992) "[...] a ação da reflexão, do autoconhecimento e da teoria enriquece a formação docente, pois é a teoria que remete a ação que afronta o desafio de verificar seus acertos e desacertos [...]". Esta reflexão torna-se necessária no cotidiano da prática dos educadores e dos acadêmicos, pois é na prática docente que despontaram elementos dos cursos de licenciatura, ao se discutir os aspectos característicos da formação docente como: atitudes, experiências, concepções, linguagem, regras, normas, saberes, processos, teoria e prática, e representações que fazem da constituição da profissão docente um universo de dados informativos que nos confere a necessidade de desvelar aspectos construídos a partir de experiências e vivências no cotidiano da sala de aula.

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica. Segundo Anastasiou (2002) a formação para o exercício do ensino superior pode ser vista, muitas vezes, "[...] como referência para o professor universitário atuar em sala de aula [...]", onde não há uma exigência de conhecimentos de base e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

Como não há uma exigência criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, o professor que se insere na universidade, se sente desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar, fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

É de grande importância distinguir como os aspectos na formação inicial e continuada do docente poderão contribuir significativamente com o processo de construção do conhecimento, assinalando caminhos e probabilidades no sentido de dar novo sentido às suas informações, cooperando para que o professor possa avaliar melhor sua trajetória de identidade docente e possa aprimorar sua práxis pedagógica. Assim, é possível averiguar que a formação docente se organiza no processo de formação inicial e continuada, sendo que ambas as formações 17 convergem para preparar os futuros profissionais para atuarem nos espaços escolares com práticas mais criadoras.

Para Guimarães (2004), o processo de Formação Inicial "[...] envolve um aspecto temporal início/fim, além de pressupor certo centralismo do futuro profissional e aspectos próprios do curso [...]". Já TARDIF (2002) discute que a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas.

Formação através dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam abrangidos professores e todos os agentes educacionais. A expectativa é de uma formação constante, considerando como elemento central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação.

A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Se, no passado, Educação a Distância (EaD) podia ser caracterizada como o sistema educacional onde há total separação física entre professor e aluno (em contraposição com a Educação Presencial), hoje, a fronteira entre Educação a Distância e Educação Presencial encontra se cada vez menos nítida.

Conforme Moran (2002), Educação a Distância (EaD) e o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. E ensino/ aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. A propósito de seu conceito, Spanhol (1999) define a Internet como:

Uma modalidade de troca de informações entre computadores heterogêneos situados em ambientes remotos ligados aos 'backbones' (espinha dorsal) existentes em cada pais e interconectados através de Servidores quando numa rede corporativa e através de um 'modem' ligado a linha telefônica ou 'cable modem' ao usuário comum (SPANHOL, 1999).

De acordo com MORAN (2002), na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. Poder-se-á ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor, por exemplo. Haverá, assim, um intercâmbio maior de

saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de formação do conhecimento, muitas vezes a distância.

Atualmente, a manifestação das tecnologias digitais (computador e internet) na área da educação permitiu uma ampliação ilimitada do acesso a informações e a rapidez de comunicação entre os mais diversos sujeitos. Tais ferramentas, quando utilizadas na educação à distância e vinculadas ao ensino superior, têm facilitado o acesso ao conhecimento a um número elevado de pessoas, de forma virtual.

NOVO PANORAMA DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Atualmente, já não é admissível ensinar do mesmo modo que se fazia no século passado. Os alunos não são os mesmos, dado que o conhecimento advindo das vivências sociais e cotidianas se ampliou, face aos estímulos e a facilidade de receber e trocar informações.

Os meios de comunicação e as redes sociais alargaram o repertório de informações contribuindo, juntamente com as instituições formais de ensino, para a formação pessoal e coletiva dos agentes no contexto da sociedade em que vivem e interagem.

Como afirma Morin (2001), "[...] a educação é um dos mais poderosos instrumentos de mudança e para que ela exerça seu papel social é importante que esta seja permanentemente compreendida como tal [...]".

Compreendemos que aos docentes, cabe a função de tornar a sala de aula um espaço de reflexões, de forma a preparar seus alunos para se situar na rica atmosfera apresentada pela era da informação.

Tornam-se exigências deste novo modelo, a capacidade de autogerenciar sua aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades de pesquisar, de se expressar, de se reconhecer e de se relacionar, pois 20 as novas tecnologias e a educação devem caminhar numa mesma direção, uma vez que os indivíduos que frequentam as escolas e espaços educacionais são os mesmos que dialogam, se relacionam, aprendem e se comunicam através das redes de comunicação disponíveis pela internet.

Faz-se relevante pontuar que a influência exercida pelas novas tecnologias sucede não somente no espaço educacional, pois, neste novo contexto, idealiza-se também, um professor que está permanentemente atualizado com o conteúdo da sua disciplina, tendo que ser ao mesmo tempo inventivo e inovador, com a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio, a criticidade, sem perder a capacidade de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos seus alunos.

Tal docente mobiliza os alunos no sentido da construção de significados para os conhecimentos que lhes são apresentados, a fim de que estes se sintam motivados a trocar suas experiências, registrarem suas descobertas e compartilharem suas impressões com a turma, tornando-se participantes ativos na dinâmica da sociedade em que estão inseridos.

Diante deste novo panorama da sociedade tecnológica, o docente do ensino superior necessita estar olhando para o futuro, de forma a antecipar os desafios que lhe serão impostos, sendo conhecedor das propostas pedagógicas em que se envolve profissionalmente e delas se apropriar plenamente além de se dedicar verdadeiramente às suas missões e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo destacou a importância de tornar a sala de aula um espaço de reflexões, de forma a preparar seus alunos para se situarem na rica atmosfera apresentada pela era da informação. Tornam-se exigências deste novo modelo, a capacidade de autogerenciar sua aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades de pesquisar, de se expressar, de se reconhecer e de se relacionar, pois as novas tecnologias e a educação devem caminhar numa mesma direção, uma vez que os indivíduos que frequentam as escolas e espaços educacionais são os mesmos que dialogam, se relacionam, aprendem e se comunicam através das redes de comunicação disponíveis pela internet.

Faz-se relevante pontuar que a influência exercida pelas novas tecnologias sucede não somente no espaço educacional, pois, neste novo contexto, idealiza-se também, um professor que está permanentemente atualizado com o conteúdo da sua disciplina, tendo que ser ao mesmo tempo inventivo e inovador, com a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio, a criticidade, sem perder a capacidade de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos seus alunos.

Tal docente mobiliza os alunos no sentido da construção de significados para os conhecimentos que lhes são apresentados, a fim de que estes se sintam motivados a trocar suas experiências, registrarem suas descobertas e compartilharem suas impressões com a turma, tornando-se participantes ativos na dinâmica da sociedade em que estão inseridos.

Diante deste novo panorama da sociedade tecnológica, o docente do ensino superior necessita estar olhando para o futuro, de forma a antecipar os desafios que lhe serão impostos, sendo conhecedor das propostas pedagógicas em que se envolve profissionalmente e delas se apropriar plenamente além de se dedicar verdadeiramente às suas missões e valores. Nesse contexto de tantas reformulações, sua ação deve incorporar uma plasticidade que comporte o seu desenvolvimento adequado face às características próprias de cada modalidade.

De acordo com os referenciais abordados no decorrer desta pesquisa, podemos observar que a docência no ensino superior é assinalada por aspectos comuns a qualquer docente e por outros mais específicos, como o objetivo de formar novos profissionais. Portanto, refletir acerca da formação do docente, implica na criação de espaços de estudo/reflexão/compartilhamento de experiências vividas, onde a atribuição de significados transforme as experiências em conhecimento formativo, cooperando assim para a configuração de novas aprendizagens docentes.

Em relação à Educação a Distância como oportunidade de formação e especialização, posso destacar que tal modalidade é um sistema que também enfoca como ensinar e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino, como por exemplo, técnica de questionamento; técnica de estudo de caso (descrição de uma situação real ou simulada); discussões orientadas/ painéis de discussão (ajuda a recolher uma grande variedade de opiniões, conduzindo a uma maior informalidade), entre outras.

Faz-se necessário destacar também que o papel do professor dentro da sala de aula, não é o de formador de opinião, visto que se a educação é adquirida nas experiências e vivências do indivíduo, a sua opinião também está formada, assim, o professor é instrumento transformador desta opinião. Desta forma, cabe ao docente perceber o que pode ou não ser mudado nas tradições, vivências e experiências para facilitar e melhorar a educação.

A prática educativa na visão institucional apresenta-se como a utilização de instrumentos, métodos, e o currículo. Porém para o professor essa prática é a reflexão dentro do contexto institucional e a socialização do ensino. Concluo ressaltando que, sendo o professor instrumento transformador da prática educacional, ele deve guiar-se através da pesquisa, valendo-se dos teóricos não para fazer cópia do seu saber, mas sim para ajudá-lo a analisar sua docência e assim conseguir alcançar suas metas de ensino.

Ao utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica, as crianças são incentivadas a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o que favorece o estímulo à sua imaginação, criatividade e habilidades de interação social. Além disso, essas atividades proporcionam um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente, onde o aprendizado ocorre de forma prazerosa e significativa, promovendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos pequenos.

A ludicidade, portanto, se mostra indispensável no processo educativo, sendo essencial para o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças na primeira infância.

Nesse contexto, as instituições de educação infantil devem ser espaços acolhedores, que ofereçam condições adequadas para a prática de atividades lúdicas, garantindo que o ambiente escolar seja acessível, estimulante e seguro para o desenvolvimento de todos os alunos. Além disso, é fundamental que esses espaços possibilitem a participação ativa das famílias, por meio de ações socioeducativas que reforcem o vínculo entre a escola e o lar.

O estudo evidenciou que o papel do professor na aplicação das atividades lúdicas vai além de simplesmente transmitir conteúdos. O educador deve ser um mediador, que, por meio da brincadeira, promove o aprendizado de forma significativa, ao mesmo tempo em que aprende com os próprios alunos.

As aulas lúdicas devem proporcionar uma combinação de diversão e aprendizado, permitindo que a criança perceba que, ao brincar, está, na verdade, absorvendo novos conhecimentos. Nesse sentido, a brincadeira se torna um meio poderoso de aprendizagem, estimulando a motivação, a satisfação e o prazer, fatores essenciais para o desenvolvimento de qualquer criança.

Contudo, é importante reconhecer os desafios enfrentados nas instituições de ensino, como a falta de infraestrutura adequada, com salas superlotadas, brinquedos danificados ou insuficientes, e a escassez de recursos pedagógicos. Esses obstáculos podem prejudicar a realização de atividades lúdicas eficazes e impactar negativamente a experiência de aprendizagem.

A busca por novas maneiras de ensinar, sempre por meio da ludicidade, é um caminho fundamental para alcançarmos uma educação de qualidade, que atenda de forma plena às necessidades e aos interesses das crianças. Ao incorporar a ludicidade de maneira mais efetiva nas práticas pedagógicas, conseguimos não apenas educar, mas também formar cidadãos críticos, criativos e engajados com o mundo ao seu redor. Assim, a Educação Infantil se reafirma como a base para o desenvolvimento integral da criança, com um impacto duradouro na sua trajetória educacional e pessoal.

REFERÊNCIAS



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **O papel mediador da pesquisa no ensino de didática.** In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; 8 ed. Campinas,1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, J.C.S. **Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** Cortez. São Paulo: 1999.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3 ed. Campinas, SP:Autores associados,1998.

FORGRADO. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção.** In:_____. Resgatando espaços e construindo ideias. 3ª ed. ampl. Uberlândia:

Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1978.

FREUD, Sigmund. **Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914)**. IN: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud.

MAUCO, Georges. **Psicanálise e educação**. Lisboa: Moraes, 1967.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote,1993.

_____. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?**. Artmed. São Paulo: 2001.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10ª ed. Vozes. São Paulo: 2000.

PIMENTA,Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002

SEBER, Maria da Gloria. **PIAGET: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** 1ª ed. Scipione. São Paulo: 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau identidade em jogo**. Papirus. Campinas: 1997.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



ENSINO DE GEOGRAFIA E A DISCUSSÃO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

LAISE DE OLIVEIRA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Práticas do Ensino de Geografia pela Faculdade Integradas de Ariquemes (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Geografia - na EMEF Milton Pereira Costa, Professora de Educação Básica – na EE E.E Padre Nildo do Amaral Júnior.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O mundo inteiro assistiu a criação das indústrias, tornando-se um marco histórico para a evolução da humanidade. Com o tempo, o desenvolvimento da sociedade passou pelo surgimento de diversas inovações tecnológicas, o que impactou e modificou a indústria. Todas essas mudanças funcionaram para modificar consideravelmente o desenvolvimento das sociedades que assistem hoje a uma transformação tecnológica sem precedentes e necessitando adaptar-se à nova realidade a todo momento. Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, por volta da década de 1950, a sociedade inteira passou por mais transformações. O mercado de trabalho foi uma das áreas mais afetadas nesse contexto, uma vez que essas mudanças afetaram a economia, a diversidade de setores, empregos e atividades, diminuindo o trabalho tradicional. A Terceira Revolução Industrial, em especial, correspondente ao intervalo pós-guerra (1939 a 1945), trouxe diversos avanços na área tecnológica envolvendo a Ciência e o sistema produtivo. Por isso, recebeu igualmente a denominação de Revolução Técnico-Científica-Informacional, cujos resultados estão presentes até os dias de hoje. Assim, o presente artigo teve por objetivo analisar a discussão sobre Revolução Industrial e os impactos na sociedade, principalmente em relação ao desenvolvimento das Ciências e Tecnologias, no contexto educacional, dentro da disciplina de Geografia. Assim, foi utilizada metodologia qualitativa a para o levantamento de dados a partir de revisão bibliográfica. Dentre os resultados encontrados pode-se citar as influências sofridas pela área educacional, após a Terceira Revolução Industrial, pois a mesma foi afetada de tal forma que as escolas se viram obrigadas a acompanhar as exigências da modernidade, fazendo uso inclusive das tecnologias como ferramentas em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia; Ensino Fundamental; Revolução Industrial.

INTRODUÇÃO

Atualmente, na sociedade tem-se observado um crescimento desordenado das populações, principalmente em países subdesenvolvidos como no caso do Brasil, indicado pelas altas taxas de natalidade. Uma das principais teorias, a Malthusiana, explica o crescimento populacional através de progressão geométrica, enquanto a produção de bens de consumo e alimentos por progressão aritmética, ou seja, de forma mais lenta.

Para tentar evitar uma possível tragédia social, Malthus defendeu na época uma espécie de controle moral. A ideia a princípio, discutia o controle de natalidade, mas, obviamente que essa ideia não daria certo, uma vez que principalmente nos países subdesenvolvidos, boa parte da população, senão a maioria, possuía baixa renda e um grande número de filhos.

Na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade passou por mais transformações. O mercado de trabalho, por exemplo, foi um dos mais afetados. Essa questão mudou consequentemente a economia, a diversificação de setores e atividades, diminuindo assim os trabalhos industrial e tradicional.

O avanço tecnológico até então caminhava a passos lentos. Um exemplo disso foi o evento da globalização que resultou em avanços da microeletrônica e da informática influenciando os rígidos modelos Taylorista e Fordista de organização do trabalho, reduzindo os níveis hierárquicos e buscando por mais iniciativa e participação dos trabalhadores.

Ainda, avanços a partir da informação rápida na internet, alastrou-se de tal maneira que se tornaram hoje em dia praticamente impossíveis de imaginar a sociedade sem esse tipo de comunicação. Informações verdadeiras e falsas, pesquisas, propagandas, vídeos, influenciam o ser humano, enchendo-os de informação e na área da Educação não poderia ser diferente.

Trazendo essa questão para a Educação, é importante discutir junto aos estudantes, os conceitos, as medidas cabíveis, possíveis soluções, entre outras questões para que eles compreendam a relevância do tema e como diferentes fatores externos influenciam no crescimento ou na redução de uma dada população, a fim de promover discussões e conhecimento.

Como problemática tem-se as dificuldades de desenvolver junto aos estudantes a compreensão da relação entre causas e consequências, que o desenvolvimento das Ciências e Tecnologias impactam e trouxeram para a sociedade.

Assim, o presente artigo teve por objetivo discutir os avanços da revolução técnico-científica na sociedade com base nas Revoluções Industriais e como objetivos específicos discutir a importância da discussão desse tema na Educação Básica especialmente no ensino de Geografia.

A metodologia utilizada para o presente artigo foi levantamento bibliográfico documental a fim de discutir sobre o contexto educacional no cenário atual.



DISCUSSÃO DA PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Antes da criação das indústrias, os produtos eram produzidos manualmente, o que contribuía para fazer apenas pequenas produções, inviável para uma população que crescia de forma desordenada. O sistema feudal andavacontraasideiascapitalistas, que costumam produzir de forma rápida e em grande escala, com o objetivo principal de obter lucro (CAVALCANTE e SILVA, 2011).

No começo da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra ao final do Século XVIII e começo do Século XIX, mais exatamente entre 1760 e 1850, sinalizada especialmente pela descoberta do carvão como fonte energética e da criação das máquinas à vapor, tanto na indústria locomotiva quanto têxtil, fazendo a produção deixar de ser artesanal e passar a ser manufaturada objetivando a produção em larga escala (VENTURELLI, 2017).

Ainda, houve uma mudança do sistema feudal utilizado até então pelos governantes para a introdução do sistema capitalista. De acordo com a sua geografia, a Inglaterra era bastante privilegiada, fazendo com que o país se desenvolvesse progressivamente durante todo esse período apresentando: "base política, militar e econômica qualitativamente superior àquela representada pelo poder municipal" (OLIVEIRA, 2003, p 105).

A Inglaterra tinha acesso a comercialização através da rota marítima o que facilitava explorar novos mercados e aumentava a zona livre de comércio. Ao se tornar potência marítima, o país acumulou um grande capital investido em fábricas:

> Máquinas e as novas técnicas, sozinhas, não constituem a Revolução Industrial. Elas representaram aumento de produtividade e um deslocamento da importância relativa dos fatores de produção da mão de obra para o capital. Mas, em nosso contexto, revolução significa uma mudança tanto da organização quanto dos meios de produção. Em especial, referimo-nos ao conjunto de grandes contingentes de trabalhadores em um único lugar, onde executavam suas tarefas sob a supervisão e disciplina; reportamo-nos, em suma, ao que se tornou conhecido como sistema fabril" (LANDES, 2005, 109).

Essa evolução nos meios de produção atrelada ao desenvolvimento da tecnologia, não atingiu apenas a economia e a tecnologia, mas, principalmente o campo social, resultando no êxodo rural e no aumento da população nas cidades que possuíam condições precárias para as pessoas de baixa renda. O trabalho nas fábricas era insalubre com jornadas de trabalho que alcançam até 80 horas semanais e salários extremamente baixos.

Nesse mesmo período, a Grã-Bretanha possuía aproximadamente cinco milhões de habitantes. Do dia para a noite houve um desenvolvimento muito rápido chegando a um enorme crescimento populacional. Outros países europeus também sofreram esse aumento. Os cientistas e estudiosos da época perceberam o que estava ocorrendo culminando no surgimento da primeira teoria sobre o crescimento populacional (LUCCI et al., 2005).

De acordo com o autor:

> [...] em 1798, o pastor protestante Thomas Robert Malthus escreveu a mais famosa obra sobre questões demográficas: Ensaio sobre o princípio da população. Ele acreditava que a população tinha potencial de crescimento ilimitado, e a natureza, inversamente, recursos limitados para alimentá-la (LUCCI et al., 2005, p. 316).

Malthus observou que neste cenário a população teria outros problemas como a fome, uma vez que muitas áreas seriam devastadas pelo progresso da Agropecuária, sofrendo também com o uso de agrotóxicos, fertilizantes, a mecanização e o desenvolvimento da biotecnologia.

Malthus percebeu que a Revolução Industrial também influenciavadeformasignificativa o crescimento da população. Assim, compreendeu que se não houvesse guerras, epidemias, desastres naturais, entre outras situações, a população tenderia a aumentar o dobro a cada vinte e cinco anos, podendo ser representado por uma progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos apresentaria um crescimento mais lento, ocorrendo em progressão aritmética, o que levaria a boa parte da população a passar fome (FONTANA et al., 2015).

Atualmente os estudiosos veem determinados erros em relação a essa teoria, uma vez que os dados estão relacionados principalmente às limitações da época quanto à sua coleta e análise, pois, Malthus realizou suas conclusões observando o

comportamento demográfico em uma dada região e população da área rural, generalizando suas conclusões para o mundo todo.

Além disso, naquela época ainda não dava para se prever os efeitos provocados pela industrialização e pela urbanização, bem como o progresso tecnológico e científico.

A Segunda Revolução Industrial

A Segunda Revolução Industrial trouxe uma evolução tecnológica que afetou de forma significativa o cenário social, econômico e industrial. Essa segunda fase foi iniciada na metade do Século XIX até o começo do Século XX, entre 1850 e 1945, acabando durante a Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1939 e 1945).

O período foi marcado não só pelos avanços tecnológicos, mas, geográficos também, deixando de ocorrer somente na Inglaterra e estendendo-se a outros países, como Alemanha, França, Estados Unidos e Japão.

Essa Revolução explodiu especialmente como consequência das revoluções burguesas que aconteceram ao longo do Século XIX, representada pela classe dominante da época. Com isso, houve o fim do Antigo Regime e o crescimento acentuado do capitalismo, decorrente da industrialização.

As indústrias passaram a implantar o Fordismo, termo que Henry Ford criou no ano de 1914. Essa nova concepção se refere aos sistemas de produção em massa. A ideia era a racionalização da produção a partir de inovações tecnológicas e capitalistas, onde se teria a produção e o consumo em massa, tudo ao mesmo tempo (BOETTCHER, 2015).

Desta forma:

> O comércio internacional fez surgir uma especialização mundial da produção, em que os países mais avançados se especializaram na produção industrial e os mais atrasados da Europa, América e Ásia concentraram seus esforços no setor primário, fornecendo alimentos e matérias-primas para os países industrializados. A Europa passou a ser o centro da capital, exigindo novos setores para investimentos, em que foram canalizados para diversos países estrangeiros sob a forma de empréstimos, e utilizados na implantação de vias férreas ou outros empreendimentos semelhantes. Um outro importante fenômeno que surgiu com a Revolução foi o desenvolvimento do imperialismo, em que o processo de industrialização criou para os países capitalistas uma série de problemas cuja solução dependia da manutenção do ritmo de desenvolvimento industrial (HOBSBAWM, 2014, p.47).

O capitalismo acabou moldando esse período que ficou marcado como "período das grandes inovações". Os avanços tecnológicos possibilitaram o aumento da produtividade nas indústrias, assim como a lucratividade. O mundo observou novas invenções e a Ciência passou a se desenvolver com muito mais velocidade, destacando-se a área da Medicina.

Como principais inovações tem-se a descoberta e produção a partir de novas fontes energéticas e novas técnicas de produção, destacando-se a indústria química. Agora as máquinas a vapor foram substituídas pela eletricidade proveniente da exploração de petróleo. A eletricidade que era até então utilizada apenas para a realização de pesquisas em laboratório, chegou ao setor industrial. Ainda, o petróleo começou a ser utilizado na forma de combustível, o que culminou na criação do motor a explosão.

Outras áreas também foram modificadas a partir da substituição de ferro por aço; o surgimento de ferrovias; a criação de navios a vapor; a utilização de máquinas e a aplicação de fertilizantes na agricultura; o surgimento de medicamentos como os antibióticos; além do surgimento da televisão, do telefone e das lâmpadas incandescentes.

Ford contribuiu criando também a semi-automatização, resultando em uma verdadeira evolução na indústria automobilística. No ano de 1914 Ford trouxe a primeira linhagem de montagem automatizada a partir de esteiras rolantes (SILVA e GASPARIN, 2013).

A Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-científica

O período pós Segunda Guerra Mundial, a partir do ano de 1945, foi marcado pela chamada Terceira Revolução Industrial, onde surgiram diferentes avanços nos campos científico e tecnológico, integrando inclusive essas transformações no sistema produtivo. Por causa disso, recebeu também o nome de Revolução Técnico-Científica-Informacional, na qual os efeitos são sentidos até hoje.

Os avanços tecnológicos mudaram a concepção da sociedade dando a sensação de que há muito mais a fazer e informações a assimilar do que horas disponíveis durante todo o dia.

Após o fim dessa Guerra, o mundo inteiro passou por uma intensa explosão demográfica. Essa taxa de crescimento manteve-se alta principalmente nos países subdesenvolvidos justamente porque gradativamente houve melhora nas condições sanitárias que evitaram bastante a disseminação de determinadas doenças aumentando a expectativa de vida (VASCONCELOS; GOMES, 2012).

A Teoria Neomalthusiana foi desenvolvida a partir da reelaboração das ideologias de Malthus. Diferentemente da anterior, a preocupação principal seria o controle de natalidade populacional. Inicialmente medidas governamentais foram tomadas a fim de intensificar o controle do crescimento da população, principalmente nos países subdesenvolvidos (BANDEIRA, 1996).

Muitos governantes passaram a pensar em medidas de controle da natalidade defendendo o uso de métodos contraceptivos, como forma de controlar o nascimento das crianças. Para os estudiosos a economia de um país e a sua qualidade de vida perpassa pelo controle da população.

Ou seja, os países que apresentam problemas relacionados à economia, possuem uma nação relativamente de baixa renda, onde a maioria das famílias que não possuem muitos recursos apresentam um elevado número de filhos.

Assim:

> O crescimento populacional, especialmente a partir da década de 50, nos países de Terceiro Mundo, no entender da teoria neomalthusiana, determinaria a existência de uma população excedente às possibilidades do desenvolvimento econômico dessespaíses.Eassim,explicaria seu subdesenvolvimento. Dois terços da Humanidade estariam localizados na Ásia, África e América Latina. Isso constituiria um obstáculo ao desenvolvimento, na medida em que essa população expandida, cuja estrutura etária privilegiaria os mais jovens e as crianças, requisitaria investimentos não produtivos [...] Provocaria, inclusive, ao aumentar os efetivos da força de trabalho, um desequilíbrio cada vez maior entre a oferta e a procura de emprego, reduzindo salários e marginalizando amplas camadas de população no mercado de trabalho (DAMIANI, 1991, p.23).

A Terceira Revolução Industrial ficou conhecida como a revolução da informação, marcada pelo desenvolvimento da robótica, informática, internet, equipamentos, aplicativos, informação rápida, dentre outras questões que têm impactado de forma significativa a vida do ser humano.

Além disso, houve a utilização de diversas fontes de energia; a utilização crescente dos recursos de informática; uma diminuição significativa referente ao desemprego; maior conscientização ambiental; reconhecimento dos direitos trabalhistas; a globalização; o aparecimento das potências industriais; e a produção em massa de produtos relacionados a tecnologia (SILVA et al., 2012).

Diante das mudanças resultantes da modernização da sociedade, seja de ordem econômica ou cultural, o ser humano continuou a avançar nas tecnologias e na Ciência o que resultou na Indústria 4.0.

Nesse contexto, a área educacional também foi influenciada e afetada. Os professores estão começando a mudar suas metodologias. Desenvolver estudantes autônomos e ao mesmo tempo competitivos, está se transformando em uma nova experiência educacional. Nessa nova concepção sobre o ensino, o aprendizado tem se espelhado na maneira como a geração atual aprende e compartilha informações, ideias e experiências através de ferramentas como a internet.

Seria a Quarta Revolução Industrial?

A Quarta Revolução Industrial ou conhecida como Indústria 4.0 é proveniente de medidas do governo alemão. O termo surgiu no ano de 2011, na Feira de Hannover, relacionado ao uso de tecnologias (SILVEIRA, 2017).

A nova proposta para a área industrial surgiu da necessidade de desenvolver o fortalecimento da competitividade da indústria manufatureira. A ideia seria associar as indústrias desde a sua produção até o processo de vendas. Esse novo conceito voltado para as indústrias é proveniente da Europa, põem, no caso do Brasil ainda se mostra

limitada, embora grandes indústrias já estejam seguindo este caminho para vencer a competitividade nacional (OLIVEIRA e SIMÕES, 2017).

De acordo com Silveira (2017), essa nova proposta demanda mão-de-obra qualificada e possui alto custo para a implementação, o que no caso do Brasil, faz com que a Indústria 4.0 demore para alcançar o desenvolvimento nesse setor. Dentre os diversos fatores, pode-se considerar a questão de que boa parte da população brasileira encontra-se nos níveis de baixa renda, com baixos níveis de escolaridade, o que faz com que mesmo com a necessidade de mercado, muitas pessoas permanecem desempregadas.

O novo modelo de indústria se baseia nas tendências de digitalização e automação da manufatura. Ainda de acordo com o autor, o fundamento da Indústria 4.0 é a conexão entre sistemas, máquinas, e ativos, criando-se redes inteligentes a fim de controlar a produção de forma autônoma. Esse conceito também é resultado dos avanços tecnológicos das últimas décadas visando o futuro a partir de sistemas produtivos automatizados e inteligentes, em que o real envolve o virtual:

> Capacidade de operação em tempo real - aquisição e tratamento de dados em tempo real, fator que possibilita que decisões sejam tomadas em tempo real; Virtualização - essa moderna proposta industrial possui uma cópia virtual das fábricas inteligentes, permitindo assim a rastreabilidade e o monitoramento remoto; Descentralização - as decisões podem ser feitas pelo sistema cyber-físico, como forma de atender as necessidades de produção em tempo real; Orientação de Serviços - Utilização de arquiteturas de software orientadas a serviços aliado ao conceito de Internet of Services; Modularidade - produção de acordo com a demanda, acoplamento e desacoplamento de módulos na produção. Essa mobilidade permite alterar as tarefas das máquinas facilmente; Interoperabilidade - Capacidade dos sistemas cyber-físicos (suportes de peças, postos de reunião e produtos), humanos e fábricas inteligentes comunicar-se uns com os outros por intermédio da Internet das Coisas e da Internet (SAKURAI e ZUCHI, 2018, p.485).

Assim, a Indústria 4.0 surgiu frente a um cenário baseado na grande evolução tecnológica trazendo projetos para a indústria do futuro. Embora de um lado seja bastante positivo, os impactos são notórios e já tem transformado profundamente a sociedade atual.

E o conceito de Sociedade 5.0? Esta ultrapassa a busca pela produtividade e eficiência dos processos com base no desenvolvimento da internet, microchips e sensores. Na realidade envolve a convergência total das tecnologias a fim de facilitar a vida da sociedade. Assim, os sistemas inteligentes deverão ser aliados na resolução de problemas como a questão do uso de energia elétrica, da segurança, do emprego, da desigualdade social, entre outras situações (HAYASHI et al., 2017).

Como trabalhar esses conteúdos dentro da disciplina de Geografia

Documentos mais antigos como as Diretrizes Curriculares de Geografia entendem que a disciplina tem por função: "desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial" (PARANÁ et al., 2014, p.68).

Os estudantes precisam se apropriar dos conceitos fundamentais da disciplina, compreendendo diferentes processos como a influência do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, entre outros assuntos, incluindo a interdisciplinaridade.

Ainda segundo os autores, pesquisadores da área discutem a importância dos professores utilizarem metodologias que estimulem o raciocínio e a argumentação sobre os diferentes conteúdos a fim de saber utilizar os conhecimentos adquiridos.

O ensino de Geografia precisa incluir nesse contexto temas como as tecnologias associadas à vida em sociedade, como o mercado de trabalho, a Engenharia Genética, a Biotecnologia, as novas formas de produção de Energia, entre outras questões:

> [...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de

> um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VALENTE, 1999, p. 4).

As discussões na Educação Básica ainda devem compreender com relação a Terceira Revolução Industrial, os avanços da Medicina; o surgimento de robôs capazes de realizar funções minuciosamente, além da precisão; técnicas genéticas que contribuíram para uma melhor qualidade de vida; o capitalismo com aumento da quantidade de empresas multinacionais; maior facilidade na disseminação de notícias e informações, dentre outras situações.

Sobre o estudo das tecnologias o tema deve trazer contribuições para compreender o contexto atual, construindo e reconstruindo valores e atitudes. O professor de Geografia pode desenvolver uma prática articulada com essas competências e habilidades, incluindo aulas práticas que envolvam o uso das tecnologias.

No Ensino Fundamental com base no documento mais recente de orientação da área da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se destacar a habilidade EF09GE11 - Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

A habilidade está relacionada às transformações científicas e tecnológicas resultantes da industrialização, o que resultou em mudanças no mundo do trabalho nos mais diferentes países e as consequências no caso do Brasil. A utilização de mapas pode ser útil para interpretar e comparar as localidades, por exemplo.

Entre os efeitos negativos pode-se discutir com os estudantes, por exemplo, os impactos no meio ambiente, dependendo do tipo de fábrica e da infraestrutura oferecida, gerando poluentes e impactando os diferentes recursos naturais. Deve-se deixar claro para os estudantes que os impactos da indústria na sociedade são diversos, onde o tipo de linha de produção interfere na organização do ambiente, o que resulta em maior ou menor produção e geração de empregos, entre outras questões:

> Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2010, p. 39).

Na era Fordista, durante a Segunda Revolução Industrial, a produção ocorria em massa e o emprego predominante no setor secundário das indústrias, transformando-se ao longo do tempo em Toyotismo, onde as vagas de emprego encontram-se concentradas no comércio.

Outra habilidade importante que pode trazer discussões a respeito das Revoluções Industriais e suas consequências envolve a habilidade: EF09GE05 - Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

O objetivo dessa habilidade envolve a análise de situações e fatos a fim de entender como ocorreu a integração mundial a partir das perspectivas culturais, sociais, políticas e econômicas para comparar as diferentes visões da globalização. A ideia é fazer com que o estudante argumente também sobre os aspectos negativos da globalização como a divergência entre culturas diferentes e a não aceitação de determinados hábitos.

Ortiz (1994) discute que a globalização se refere a um processo que envolve a cultura; as mudanças; e a incorporação de costumes e hábitos de diferentes localidades. Esse processo envolve consequentemente as questões socioeconômicas, resultando a cada dia no desenvolvimento das relações internacionais. Esta questão passa por um aumento no fluxo de migrações e por consequência o choque entre as culturas, culminando na aceitação ou negação de valores, hábitos e modos de vida.

A BNCC (BRASIL, 2017), no tocante ao ensino de Geografia, traz o conhecimento e o raciocínio geográfico como forma de se pensar espacialmente. O documento não apresenta uma indicação teórica específica a partir da qual se estabelece as suas concepções, apesar de indicar que a metodologia adotada valoriza a capacidade dos estudantes de pensar espacialmente, o que é compartilhado por propostas curriculares de diferentes países.

Ou seja:

> O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento da capacidade de proporem-se problemas, do aprender a usar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber perto do ponto de chegada constitui em si um ponto de partida (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 43).

Assim, o ensino de Geografia deve focar principalmente no desenvolvimento de competências e habilidades que exijam dos estudantes, discernimento e criticidade. A BNCC enquanto documento norteador da Educação Básica traz que:

> Desta forma, introduz os princípios de analogia, compreendida como a possibilidade de se comparar um fenômeno geográfico com outro e apreensão de suas semelhanças; a conexão enquanto a noção de que os fenômenos geográficos ocorrem em relação uns aos outros; a diferenciação para se pensar a capacidade de variação dos fenômenos e a consequente existência de distinções entre as áreas; a distribuição, que permite ponderar acerca da repartição dos objetos pelo espaço; a extensão, que concerne à definição de espaços finitos e contínuos na análise da incidência dos eventos; a localização, utilizada para conceber as posições (absolutas e relativas) de cada objeto na superfície terrestre e, por fim, a ordem, que viabiliza a estruturação do espaço em função de regras estabelecidas pelas sociedades que o produzem (FERNANDES et al., 2016, s/p.),

A BNCC, destaca que os estudantes devem aprender a pensar espacialmente à medida que permite-se compreender os aspectos espaciais como distribuição e localização de fatos e fenômenos, envolvendo a territorialidade e as conexões existentes entre as ações humanas e os componentes físicos e naturais.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC compreende o termo espaço como um conceito mais amplo e complexo dentro da Geografia, afirmando que deve ser discutido em função do tempo, já que se tornam indissociáveis. O ensino da disciplina estruturado desta forma promove superar o ensino de Geografia pautado apenas na descrição de informações e fatos, trazendo o entendimento das influências sofridas de acordo com o contexto histórico e geográfico no desenvolvimento da sociedade.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico documental a respeito do contexto educacional no cenário atual, analisando a discussão sobre Revolução Industrial e os impactos na sociedade, principalmente em relação ao desenvolvimento das Ciências e Tecnologias, no contexto educacional, dentro da disciplina de Geografia e os desafios para além da sala de aula. A discussão sobre o tema foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto.

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a metodologia qualitativa, uma vez que se apresenta como um tipo de pesquisa conclusivo, com o objetivo de quantificar um determinado problema, neste caso, as dificuldades de desenvolver junto aos estudantes a consciência e compreensão da relação entre causas e consequências, que o desenvolvimento das Ciências e Tecnologias em especial trouxeram para a sociedade.

Como aporte teórico para o presente artigo, tem-se Silva et al. (2012), Rifkin (2012), Hayashi et al. (2015), Silveira (2017), Sakurai et al. (2018), dentre outros autores que trazem questões voltadas para o ensino de Geografia em relação à discussão sobre as Revoluções Industriais e as consequências envolvendo o desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, foram analisados artigos, teses, dissertações, trechos de livros, sites, envolvendo a temática, a fim de gerar reflexões e discussões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão da questão levantada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Quanto a Revolução Técnico-Científico-Informacional ocorrida a partir da Terceira Revolução Industrial, a sociedade sofreu influências enormes nas mais diversas áreas, como a informação em larga escala, as tecnologias no cotidiano das pessoas, as influências na socialização e na área da educação, por exemplo.

Esta última foi fortemente influenciada, sendo que as escolas precisaram acompanhar as exigências da modernidade, utilizando as tecnologias como ferramentas não só para o uso em sala de aula, mas, também como discussão a fim de compreender a evolução da sociedade ao longo do tempo.

No caso específico da disciplina de Geografia, e utilizando como exemplo o estudo das populações e da Revolução Industrial, é possível inferir que seu estudo não pode ser superficial discutindo apenas dados numéricos, mas, que deve-se considerar também as classes sociais que as compõem, suas relações, seus conflitos e necessidades, além do caráter histórico.

Por isso, levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e trazer novos elementos para discussão, auxilia o trabalho do professor de Geografia a fim de contextualizar e aprofundar esses temas a partir das suas inter-relações.

O estudante começará a perceber que assim como o estudo das populações em decorrência da Revolução Industrial desenvolve-se outras habilidades e conhecimentos como a importância das Ciências e Tecnologias a fim de que ele se aproprie com mais propriedade dos conhecimentos.

Uma forma pode ser a partir do trabalho com projetos para a discussão do presente tema, a fim de desenvolver um olhar crítico e curioso junto aos estudantes que participam do mesmo. Ainda, deve-se proporcionar experiências significativas, levando-os a um conhecimento mais elaborado.

A participação dos estudantes como atores sociais contribui para ampliar os conhecimentos da sociedade, construindo uma educação mais articulada com os processos de mudança social e construção de cidadãos conscientes quanto ao modo de vida e as consequências do desenvolvimento da sociedade.

A disciplina de Geografia contribui também para construir uma nova percepção das relações que existem entre o homem, a sociedade, o trabalho e o consumo, agindo como cidadão na busca por soluções para os problemas que existem na sociedade.

Ainda, pode-se trabalhar as mais diferentes vertentes, compreendendo as relações existentes entre ser humano, sociedade, Ciências e Tecnologia, inclusive de forma interdisciplinar com outras disciplinas.

Apesar de toda a importância e evolução decorrente da Revolução Industrial, deve-se deixar claro para os estudantes que infelizmente, o ser humano utiliza os recursos naturais sem discriminação alguma para o desenvolvimento tecnológico, contribuindo para a poluição do meio ambiente e seus ecossistemas, sendo o solo um dos recursos mais degradados devido a agropecuária, uso de fertilizantes e agrotóxicos, construção de vias e outros recursos que acabam muitas vezes por inviabilizar a utilização deste a longo prazo.

Assim, tanto a disciplina de Geografia quanto a de Ciências da Natureza, têm enorme responsabilidade no sentido de desenvolver cidadãos críticos, bem como transformar esses estudantes em multiplicadores de informações, levando a conscientização a seus colegas, escola, família e comunidade.

Assim, a educação enquanto prática transformadora pode contribuir para desenvolver a consciência dos estudantes em relação ao meio ambiente e a sociedade, o que poderia auxiliar a minimizar os problemas relacionados à degradação do meio ambiente, sem a necessidade de deixar de lado os avanços tecnológicos.

REFERÊNCIAS



BANDEIRA, M.L. **Teorias da população e modernidade: o caso português**. Social, vol. XXXI (135), 1996 (1.º), 7-43.

BOETTCHER, M. **Revolução Industrial - Um pouco de história da Indústria 1.0 até a Indústria 4.0**. 2015. Disponível em:< https://pt.linkedin.com/pulse/revolu%C3%A7%C3%A3o-industrial-um-pouco-dehist%C3%B3ria-da-10-at%C3%A9-boettcher>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: terceira versão**. Disponível em: . Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em . Acesso em: 28 mai. 2022.

CAVALCANTE, Z. V.; SILVA, M. L. S. da. **A importância da Revolução Industrial no mundo da Tecnologia**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7. 2011. Maringá. Anais eletrônico. 2011. Disponível em:< https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wpcontent/uploads/sites/86/2016/07/zedequias_vieira_cavalcante2.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

DAMIANI, A.L. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1991.

FERNANDES, J.A.R.; TRIGAL, L.L.; SPÓSITO, E.S. **Dicionário de Geografia aplicada.** Porto: Porto Editora, 2016.

FONTANA, R.L.M.; COSTA, S.S.; SILVA, J.A.B.; RODRIGUES, A.J. **Teorias Demográficas e o Crescimento Populacional no Mundo**. Ciências Humanas e Sociais Unit, Aracaju, v. 2, n.3, p. 113-124. Março de 2015. Disponível em: periodicos.set.edu.br. Acesso em: 01 jun. 2022.

HAYASHI, H.; SASAJIMA, H.; TAKAYANAGI, Y.; KANAMARU, H. **International standardization for smarter society in the field of measurement, control and automation**. 56th Annual Conference of the Society of Instrument and Control Engineers of Japan, 2017. HENNIES, M., & RAUDJÄRV, M. Industry 4.0. Introductory thoughts on the current situation, 2015.

HERNÀNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWM, E.J. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LANDES, D. **Prometeu desacorrentado. Transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa ocidental, de 1750 até os dias de hoje**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2005.

LUCCI, E.A. *et al*. **Território e sociedade: Geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2005.

OLIVEIRA, C.A.B. **Processo de industrialização - Do capitalismo originário ao atrasado**. São Paulo, Editora Unesp, 2003. (pp. 102-125)

OLIVEIRA, F.T. de; SIMÕES, W.L. **A Indústria 4.0 e a produção no contexto dos Estudantes de Engenharia**. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. 2017. Goiás. Anais eletrônicos. Goiás, 2017. Disponível em:< https://sienpro.catalao.ufg.br/up/1012/o/Fernanda_Tha%C3%ADs_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Artigos**. Versão Online Cadernos PDE. 2014.

SAKURAI, R.; ZUCCHI, J.D. **As Revoluções Industriais até a Indústria 4.0**. Revista Interface Tecnológica, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 480–491, 2018. DOI: 10.31510/inf.v15i2.386. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/386. Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, D. B. da. et al. **O Reflexo da Terceira Revolução Industrial na Sociedade**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 22, 2012, Curitiba. Curitiba, ABEPRO, 2012. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2002_tr82_0267.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

SILVEIRA, C.B. **O que é a Indústria 4.0 e como ela vai impactar o mundo**. Citisystems. 2017. Disponível em:< https://www.citisystems.com.br/industria-4-0/>. Acesso em: 02 jun. 2022

VALENTE, J. A. **Informática na educação**. Revista Pátio, ano 3, n. 09. Porto Alegre, maio/julho de 1999.

VASCONCELOS, A.M.N.; GOMES, M.M.F. **Transição demográfica: a experiência brasileira**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 21(4): 539-548, out-dez 2012.

VENTURELLI, M. **Indústria 4.0: uma visão da automação industrial**. Automação Industrial, nov. 2017. Disponível em:< https://www.automacaoindustrial.info/industria-4-0- uma-visao-da-automacao-industrial/>. Acesso em: 30 mai. 2022.



DESAFIOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR(TOD)

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Graduada em Pedagogia pela Instituição de Ensino FAC-FITO (2013); Pós-Graduação em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos na Instituição de Ensino Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2017); Pós-graduação em Formação e Profissão Docente na Instituição de Ensino Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo explorar os principais desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino na inclusão dessas crianças, bem como apresentar práticas que podem facilitar essa inclusão, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos os alunos. Nessa pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa e de base bibliográfica, com o objetivo de explorar os desafios e as práticas de inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) no ambiente escolar. Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados em obras de autores reconhecidos na área da educação e da psicologia. Entre os principais autores, destacam-se Mantoan (2003), que discute a importância da inclusão e os desafios enfrentados pelas escolas; Alvarenga (2010), que aborda a formação de educadores e suas implicações na prática pedagógica; e Gatti (2013), que analisa a construção de uma cultura escolar inclusiva. Esses autores fornecem uma base teórica essencial que orienta as reflexões e as propostas apresentadas neste estudo. A inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) no ambiente escolar é um desafio que demanda a colaboração de educadores, famílias e profissionais da saúde. Assim, a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas requer um compromisso coletivo para criar ambientes de aprendizado acolhedores e adaptados às necessidades individuais dos alunos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, embora existam barreiras significativas, é possível implementar práticas que promovam a inclusão efetiva desses alunos nas escolas.

Palavras-chave: Transtorno Desafiador Opositor; Inclusão escolar; Intervenção Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) no ambiente escolar é um tema que vem ganhando crescente atenção nas discussões sobre educação e saúde mental. O TOD é caracterizado por um padrão persistente de comportamento desafiador, hostil e desobediente em relação a figuras de autoridade, o que pode dificultar a convivência e o aprendizado em ambientes educacionais (OLIVEIRA et al, 2020). Esse trabalho teve como objetivo explorar os principais desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino na inclusão dessas crianças, bem como apresentar práticas que podem facilitar essa inclusão, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos os alunos.

A contextualização da temática revela a importância da inclusão de crianças com TOD não apenas do ponto de vista legal, mas também social e emocional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o acesso à educação é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições de saúde ou desafios comportamentais.

No entanto, a prática da inclusão muitas vezes esbarra em barreiras como a falta de capacitação dos educadores, a resistência de outros alunos e até mesmo a inadequação das práticas pedagógicas. Assim, é fundamental compreender como essas barreiras podem ser superadas para garantir uma educação de qualidade a todos.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela necessidade de promover um melhor entendimento sobre o TOD e suas implicações no contexto escolar. Embora o diagnóstico de TOD tenha se tornado mais reconhecido, muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as complexidades associadas a esses comportamentos.

A falta de informações e estratégias adequadas pode levar a uma exclusão involuntária dessas crianças, contribuindo para o agravamento de suas dificuldades e impactando seu desenvolvimento social e emocional. Portanto, é imperativo que se busque formas de capacitar educadores e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

A problematização deste trabalho se concentra em questões centrais: quais os principais desafios enfrentados na inclusão de crianças com TOD nas escolas? Quais práticas podem ser implementadas para promover um ambiente inclusivo e acolhedor?

A pesquisa busca responder a essas perguntas, abordando as experiências de educadores, pais e especialistas na área da saúde e educação. A análise dessas questões permitirá uma reflexão crítica sobre a eficácia das abordagens atuais e a identificação de caminhos para a melhoria das práticas inclusivas nas escolas.

Neste contexto, o trabalho será dividido em seções que abordarão, primeiramente, os aspectos teóricos relacionados ao TOD, incluindo suas características, causas e impactos no desenvolvimento da criança. Em seguida, serão discutidos os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, como a falta de formação continuada para educadores e a resistência de outros alunos.

Apresentar-se-á também um panorama sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão dessas crianças, refletindo sobre sua eficácia e aplicação prática.

Além disso, o trabalho apresentará práticas e estratégias que podem ser implementadas para facilitar a inclusão de crianças com TOD. Isso incluirá intervenções pedagógicas, programas de sensibilização e capacitação para educadores, bem como a importância da parceria com famílias e profissionais de saúde. Exemplos de escolas que adotaram abordagens inclusivas bem-sucedidas serão discutidos, oferecendo um modelo de boas práticas que pode ser replicado em outros contextos.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para uma maior conscientização sobre a realidade das crianças com TOD no ambiente escolar, promovendo uma reflexão sobre a responsabilidade coletiva na construção de um espaço educacional inclusivo.

A inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite suas individualidades. Ao abordar os desafios e práticas na inclusão de crianças com TOD, este trabalho busca não apenas informar, mas também inspirar ações que promovam a equidade e a justiça social na educação.



TRANSTORNO DESAFIADOR OPOSITOR (TOD): CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO

O Transtorno Desafiador Opositor (TOD) é um transtorno de comportamento caracterizado por um padrão persistente de desobediência, hostilidade e comportamento desafiador em relação a figuras de autoridade. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os sintomas do TOD incluem irritabilidade, raiva, argumentação frequente com adultos e desrespeito a regras. Esses comportamentos podem gerar dificuldades significativas para a criança no ambiente escolar, afetando seu desempenho acadêmico e suas interações sociais. A compreensão do TOD é essencial para que educadores e profissionais da saúde possam desenvolver estratégias eficazes de intervenção e inclusão (ALECRIM; COSTA, 2022).

O diagnóstico precoce do TOD é fundamental para a implementação de intervenções adequadas. Estudos mostram que crianças diagnosticadas com TOD têm maior probabilidade de desenvolver outros problemas de saúde mental, como depressão e transtornos de ansiedade, se não receberem o suporte necessário (Ribeiro et al., 2024). Assim, a identificação de sinais e sintomas desde os primeiros anos de escolaridade é crucial para que pais e educadores possam trabalhar em conjunto na promoção do bem-estar emocional dessas crianças. Com isso, é possível evitar a escalada dos comportamentos desafiadores e promover um ambiente mais seguro e acolhedor.

As causas do TOD são multifatoriais, envolvendo uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. De acordo com a literatura, crianças com histórico familiar de problemas de comportamento ou transtornos de saúde mental possuem maior risco de desenvolver TOD Chalfon; Ramos (2022). Além disso, fatores ambientais como a qualidade das relações familiares e as condições socioeconômicas também desempenham um papel significativo no desenvolvimento do transtorno. Essa compreensão é essencial para a elaboração de intervenções que considerem o contexto familiar e social da criança.

No ambiente escolar, o impacto do TOD pode ser profundo, afetando não apenas a criança diagnosticada, mas também seus colegas e educadores. O comportamento desafiador pode levar a conflitos com professores e colegas, resultando em exclusão social e dificuldades de adaptação. Segundo Corrêa et al. (2023), crianças com TOD são frequentemente percebidas como “problemáticas”, o que pode resultar em um ciclo vicioso de rejeição e isolamento. Esse fenômeno destaca a importância de um ambiente escolar inclusivo, que promova a empatia e o respeito pela diversidade de comportamentos.

A formação de professores e a capacitação em estratégias de manejo de comportamento são fundamentais para melhorar a inclusão de crianças com TOD nas escolas. De acordo com a pesquisa de Ribeiro et al. (2024), educadores que recebem formação específica em gestão de sala de aula e intervenções comportamentais são mais eficazes em lidar com crianças que apresentam dificuldades de comportamento. Essa formação deve incluir não apenas técnicas de manejo, mas também informações sobre o transtorno, suas características e as melhores práticas para promover um ambiente de aprendizagem positivo.

A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é outra dimensão importante na inclusão de crianças com TOD. Segundo o modelo de intervenção multiagente proposto por Alvarenga et al. (2010), a cooperação entre esses três setores pode fornecer um suporte integral à criança, abordando suas necessidades em múltiplas frentes. Essa abordagem colaborativa permite que estratégias consistentes e complementares sejam implementadas em casa e na escola, aumentando as chances de sucesso das intervenções.

Além disso, a promoção de um ambiente escolar inclusivo que respeite a individualidade de cada aluno é crucial. A implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão pode contribuir para a redução de estigmas e preconceitos relacionados ao TOD. Segundo a pesquisa de Mantoan (2003), ambientes que promovem a aceitação e o respeito pelas diferenças podem facilitar a integração de crianças com dificuldades de comportamento,

promovendo um clima escolar mais positivo.

A compreensão das características do TOD, aliada à formação de educadores e ao envolvimento da família, pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Este conhecimento é fundamental para que escolas e educadores estejam preparados para lidar com as complexidades do comportamento humano, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Desafios da inclusão escolar de alunos com TOD

A inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) nas escolas representa um desafio significativo para educadores e instituições de ensino. O TOD é caracterizado por um padrão persistente de comportamento desafiador, irritabilidade e desobediência, que frequentemente resulta em conflitos com figuras de autoridade (American Psychiatric Association, 2013). Essa condição pode dificultar a convivência em sala de aula, tornando a inclusão desses alunos um tema complexo que exige estratégias específicas e um ambiente escolar adaptado. A falta de compreensão sobre o transtorno pode levar a mal-entendidos e à exclusão involuntária de crianças que já enfrentam dificuldades (Corrêa et al, 2023).

Um dos principais desafios na inclusão de alunos com TOD é a formação inadequada dos educadores. Segundo Mantoan (2003), muitos professores não recebem a formação necessária para lidar com as especificidades de alunos que apresentam comportamentos desafiadores.

Sem o conhecimento adequado sobre as características do TOD e as melhores práticas de manejo, os educadores podem se sentir despreparados para intervir de maneira eficaz, resultando em abordagens que não atendem às necessidades dos alunos. Essa falta de capacitação pode levar a situações de conflito e desmotivação tanto para o aluno quanto para o professor.

Além da formação, a resistência à inclusão por parte de alguns educadores e colegas também representa um obstáculo. De acordo com Alvarenga (2010), a percepção negativa sobre as crianças com comportamentos desafiadores pode gerar estigmatização e exclusão social.

Essa resistência, muitas vezes fundamentada em preconceitos, pode dificultar a criação de um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. A sensibilização e a formação contínua são essenciais para mudar essas percepções e promover uma cultura de respeito e aceitação dentro da escola.

A infraestrutura das escolas é outro fator que pode impactar a inclusão de alunos com TOD. Gatti (2013) aponta que muitas instituições ainda carecem de adaptações físicas e recursos pedagógicos que favoreçam o aprendizado de crianças com necessidades especiais.

A ausência de salas de recursos multifuncionais, materiais didáticos adaptados e espaços adequados pode limitar a capacidade de aprendizado e a participação dos alunos. Portanto, a adequação das instalações escolares é crucial para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no ambiente educacional.

A sobrecarga de trabalho dos educadores é um desafio adicional que pode comprometer a inclusão. Bezerra et al (2024) destaca que muitos professores enfrentam turmas superlotadas, o que dificulta a atenção individualizada necessária para alunos com TOD. Essa situação pode resultar em estresse e exaustão, prejudicando a qualidade do ensino e a eficácia das intervenções pedagógicas. Para promover a inclusão, é essencial que as escolas busquem alternativas para reduzir o número de alunos por turma e garantir que os educadores tenham condições adequadas para atender a todos os estudantes.

A falta de apoio interdisciplinar, que envolva profissionais de saúde mental e outros especialistas, é um desafio importante na inclusão de alunos com TOD. Viana e Martins (2022) afirmam que a colaboração entre educadores, psicólogos e terapeutas é fundamental para o sucesso das intervenções.

No entanto, muitas escolas operam de forma isolada, sem acesso a uma equipe multidisciplinar que possa oferecer suporte adequado. Essa ausência de colaboração pode dificultar a identificação das necessidades dos alunos e a implementação de estratégias

que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento.

A comunicação entre escola e família também desempenha um papel crucial na inclusão. Utzig et al (2022) ressalta que a parceria entre esses dois ambientes é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

Entretanto, a falta de envolvimento das famílias e a ausência de um canal de comunicação efetivo podem resultar em desinteresse e desinformação sobre as necessidades dos alunos. Fortalecer essa comunicação é essencial para criar um ambiente de apoio que beneficie o desenvolvimento das crianças e facilite sua inclusão.

Outro desafio significativo é a rigidez dos currículos e das práticas pedagógicas. Oliveira et al (2020) argumenta que muitos currículos ainda são estruturados de maneira a não considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos com TOD. A dificuldade em adaptar o conteúdo e as metodologias de ensino pode levar à exclusão involuntária, dificultando a participação plena desses estudantes nas atividades escolares. É necessário que as escolas adotem uma abordagem flexível e inclusiva, permitindo a personalização do ensino para atender às diversas necessidades dos alunos.

Além disso, a cultura escolar, que inclui atitudes e comportamentos de todos os membros da comunidade educativa, é um fator determinante na inclusão. Gatti (2013) enfatiza que a promoção de uma cultura inclusiva requer mudanças profundas nas percepções e interações dentro da escola. Isso envolve a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. Atividades que celebrem a inclusão e o respeito às diferenças podem ser implementadas para ajudar a criar um clima escolar mais acolhedor e integrador.

Por fim, as políticas públicas e diretrizes educacionais também impactam diretamente a inclusão de alunos com TOD nas escolas. Mantoan (2003) destaca que a efetividade das políticas de inclusão depende de sua implementação real nas instituições de ensino.

Muitas vezes, as diretrizes são mais teóricas do que práticas, e as escolas não recebem o suporte necessário para adaptá-las à realidade local. Portanto, é imprescindível que as políticas públicas sejam acompanhadas de recursos e capacitação, assegurando que possam ser efetivamente aplicadas nas escolas para promover uma inclusão real e eficaz.

Intervenções para mitigar os desafios da inclusão escolar de alunos com TOD

Uma das intervenções mais eficazes para mitigar os desafios da inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) é a formação contínua dos educadores. Segundo Mantoan (2003), a capacitação adequada permite que os professores compreendam melhor as características do TOD e desenvolvam estratégias específicas para lidar com comportamentos desafiadores.

Programas de formação devem incluir abordagens sobre gestão de sala de aula, técnicas de comunicação e métodos de intervenção comportamental. Além disso, a formação deve ser contínua, permitindo que os educadores atualizem seus conhecimentos e troquem experiências sobre práticas inclusivas. Dessa forma, os docentes se sentirão mais preparados para atender às necessidades de todos os alunos.

Outra intervenção importante é a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Segundo a pesquisa de Alvarenga (2010), um ambiente que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo pode reduzir a resistência à inclusão e minimizar comportamentos desafiadores.

A implementação de políticas de respeito e aceitação na escola pode incluir atividades que promovam a empatia e a compreensão entre os alunos. Além disso, a promoção de um clima escolar positivo deve ser uma prioridade, envolvendo todos os membros da comunidade educativa, incluindo alunos, professores e famílias. Um ambiente seguro e acolhedor favorece a integração dos alunos com TOD e melhora seu desempenho acadêmico.

A utilização de recursos pedagógicos adaptados é uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos com TOD. Segundo Gatti (2013), materiais didáticos diversificados e adequações nas atividades podem facilitar a aprendizagem e a participação desses alunos. Isso pode incluir o uso de jogos, atividades lúdicas e tecnologia

assistiva que ajudem os alunos a se engajar no processo de aprendizagem. A personalização das atividades permite que os educadores atendam ao estilo de aprendizagem de cada aluno, promovendo um ambiente mais inclusivo e motivador.

A colaboração entre a escola, a família e profissionais de saúde é fundamental para o sucesso da inclusão. Lira e Sousa (2024) destacam que a comunicação eficaz entre esses grupos pode garantir um suporte integral ao aluno. Reuniões regulares e canais de comunicação abertos são essenciais para que pais e educadores possam compartilhar informações sobre o progresso e as intervenções realizadas.

Além disso, a inclusão de profissionais de saúde mental na equipe escolar pode fornecer orientações e estratégias específicas para lidar com os desafios apresentados pelos alunos com TOD. Essa parceria é crucial para criar um ambiente de apoio e acolhimento.

A implementação de um plano individualizado de educação (PIE) é outra intervenção que pode ser extremamente benéfica. Segundo Baião et al (2022), o PIE deve ser desenvolvido em conjunto por educadores, familiares e profissionais de saúde, considerando as necessidades e potencialidades do aluno. Esse plano deve incluir metas específicas, estratégias de ensino e adaptações necessárias para garantir que o aluno possa participar plenamente das atividades escolares.

A personalização do ensino por meio do PIE permite que os educadores abordem as dificuldades do aluno de maneira mais eficaz, promovendo sua inclusão e sucesso acadêmico.

A promoção de práticas de manejo de comportamento positivo também é essencial na inclusão de alunos com TOD. Segundo Santos et al. (2021), o uso de reforços positivos e estratégias proativas para lidar com comportamentos desafiadores pode melhorar significativamente o ambiente de sala de aula. Isso pode incluir o estabelecimento de regras claras, a criação de um sistema de recompensas e a implementação de intervenções que promovam comportamentos desejados. Essas práticas não apenas ajudam a reduzir comportamentos desafiadores, mas também incentivam a autoconfiança e a motivação dos alunos.

Por fim, a avaliação contínua das intervenções implementadas é crucial para garantir sua eficácia. Bezerra et al (2024) ressalta que a monitorização do progresso dos alunos e a revisão das estratégias utilizadas são essenciais para identificar o que está funcionando e o que pode ser melhorado.

Essa avaliação deve envolver feedback de educadores, alunos e famílias, permitindo ajustes nas abordagens pedagógicas conforme necessário. A reflexão contínua sobre as práticas de inclusão contribui para a criação de um ambiente escolar mais adaptado e responsivo às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com TOD.

Papel da escola, professor e família na inclusão de alunos com TOD na escola

A inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) na escola é um processo que envolve a colaboração de diferentes atores, incluindo a escola, os professores e a família. Cada um desses elementos desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Segundo Ribeiro et al (2024) , a escola deve ser um espaço que valorize a diversidade, oferecendo suporte e recursos adequados para atender às necessidades de todos os alunos. Essa abordagem integradora é fundamental para garantir que as crianças com TOD possam participar plenamente do processo educativo e desenvolver suas habilidades sociais e acadêmicas.

Os educadores têm um papel central na inclusão de alunos com TOD, uma vez que são os responsáveis diretos pela mediação do aprendizado. De acordo com Corrêa et al (2023), a formação contínua dos professores é essencial para que eles compreendam as especificidades do transtorno e desenvolvam estratégias eficazes de manejo comportamental. Professores bem preparados podem criar um ambiente de sala de aula que favoreça a inclusão, utilizando metodologias diversificadas e adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, o desenvolvimento de relações de confiança e respeito entre educadores e alunos é fundamental para promover um clima escolar positivo.

A família também desempenha um papel crucial na inclusão de crianças com TOD. Segundo Viana e Martins (2022), a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso da inclusão. Quando os pais se envolvem ativamente no processo educacional, eles podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e os comportamentos de seus filhos, além de apoiar as intervenções realizadas na escola. Essa colaboração permite que educadores e familiares trabalhem juntos em prol do desenvolvimento das crianças, criando uma rede de apoio que beneficia o aluno em sua trajetória escolar.

A comunicação aberta entre a escola e a família é um aspecto vital para a inclusão. Utzig et al (2022) afirmam que a troca de informações entre educadores e pais facilita a identificação de estratégias que funcionam e aquelas que precisam ser ajustadas. Reuniões regulares, relatórios de progresso e canais de comunicação acessíveis são ferramentas que podem ser utilizadas para fortalecer essa parceria. Essa troca contínua de informações é essencial para garantir que todos os envolvidos estejam alinhados e comprometidos com o sucesso do aluno.

A escola deve promover um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno. Segundo Santos et al (2021), isso pode ser alcançado por meio da implementação de políticas de inclusão que sejam efetivamente aplicadas no cotidiano escolar. Essas políticas devem incluir a formação de equipes multidisciplinares, a adequação da infraestrutura e a disponibilização de recursos pedagógicos adaptados. Ao criar um ambiente acolhedor e respeitoso, a escola pode minimizar as barreiras que dificultam a inclusão de alunos com TOD.

Os professores também têm a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos alunos. Lira e Sousa (2024) destacam a importância de utilizar estratégias de ensino que considerem os estilos de aprendizagem e as particularidades de cada aluno. Isso inclui a personalização das atividades, a utilização de recursos visuais e a aplicação de metodologias ativas que envolvam os alunos de maneira mais significativa. Ao adaptar suas práticas, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizado mais relevantes e motivadoras para os alunos com TOD.

A promoção de uma cultura escolar que respeite e valorize as diferenças é fundamental para a inclusão de alunos com TOD. Gatti (2013) enfatiza que essa cultura deve ser construída por meio de ações que promovam a empatia e o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar. Atividades que celebrem a diversidade e o trabalho em grupo podem ajudar a criar um clima escolar positivo, onde todos se sintam acolhidos e respeitados. Essa cultura inclusiva é essencial para que os alunos com TOD se sintam parte da comunidade escolar e possam interagir de forma saudável com seus colegas.

A colaboração entre a escola e profissionais de saúde mental também é crucial para oferecer suporte adequado aos alunos com TOD. Segundo Mantoan (2003), a inclusão de psicólogos e terapeutas na equipe escolar pode proporcionar orientações valiosas sobre como lidar com os desafios comportamentais apresentados pelos alunos. Essa colaboração permite a implementação de intervenções que considerem as necessidades emocionais e sociais dos alunos, garantindo que eles recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento. Essa abordagem interdisciplinar fortalece a rede de apoio ao aluno e promove um aprendizado mais eficaz.

Por fim, a avaliação constante das práticas de inclusão é fundamental para garantir que as estratégias utilizadas sejam eficazes. Oliveira et al (2020) sugere que a reflexão sobre as intervenções realizadas, juntamente com o feedback dos educadores, alunos e famílias, pode levar a melhorias significativas nas abordagens pedagógicas. Ao monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme necessário, a escola pode criar um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, especialmente aqueles com TOD. Portanto, a colaboração entre escola, professores e família é essencial para promover uma inclusão efetiva e duradoura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa e de base bibliográfica, com o objetivo de explorar os desafios e as práticas de inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) no ambiente escolar. A escolha por uma pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as experiências e percepções de educadores, alunos e famílias em relação à inclusão desses alunos. Além disso, a pesquisa bibliográfica permitiu a análise de uma variedade de fontes, como livros, artigos acadêmicos e documentos institucionais, que fornecem uma fundamentação teórica sólida sobre o tema.

Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados em obras de autores reconhecidos na área da educação e da psicologia. Entre os principais autores, destacam-se Mantoan (2003), que discute a importância da inclusão e os desafios enfrentados pelas escolas; Alvarenga (2010), que aborda a formação de educadores e suas implicações na prática pedagógica; e Gatti (2013), que analisa a construção de uma cultura escolar inclusiva. Esses autores fornecem uma base teórica essencial que orienta as reflexões e as propostas apresentadas neste estudo.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas e analisadas diversas fontes bibliográficas que abordam a temática da inclusão de alunos com TOD. A revisão da literatura incluiu artigos acadêmicos, teses, livros e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e ao TOD. A análise dessas fontes permitiu identificar os principais desafios enfrentados nas escolas e as práticas recomendadas para promover a inclusão. Esse levantamento bibliográfico foi fundamental para o entendimento da situação atual e das necessidades específicas dos alunos com TOD.

Os principais procedimentos de análise incluíram a leitura dos materiais selecionados, seguida de uma categorização das informações relevantes. A partir disso, foram identificadas temáticas recorrentes que refletem os desafios e as intervenções possíveis para a inclusão de alunos com TOD. A análise qualitativa permitiu uma interpretação aprofundada das experiências relatadas por educadores e profissionais da saúde, bem como a identificação de boas práticas que podem ser implementadas nas escolas.

Além da análise bibliográfica, foram consideradas também experiências práticas de inclusão em escolas que atendem alunos com TOD. Para isso, foram revisados relatos de casos e experiências exitosas, que demonstram como a inclusão pode ser efetivamente realizada. Essa abordagem prática enriqueceu a pesquisa, pois possibilitou a identificação de estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão e no manejo dos comportamentos desafiadores.

Os resultados obtidos a partir da análise das fontes indicam que a formação contínua dos educadores é uma das principais intervenções necessárias para a inclusão de alunos com TOD. A pesquisa revelou que muitas instituições ainda carecem de programas de capacitação que abordem as especificidades desse transtorno e ofereçam estratégias de manejo eficazes. Além disso, a promoção de um ambiente escolar acolhedor e a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde foram identificadas como componentes essenciais para o sucesso da inclusão.

Por fim, a pesquisa conclui que a inclusão de alunos com TOD requer uma abordagem multidimensional que envolva todos os atores da comunidade escolar. A análise das práticas e dos desafios enfrentados evidencia a necessidade de um compromisso coletivo em prol da inclusão. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a conscientização sobre a importância da inclusão de alunos com TOD e para a construção de propostas efetivas que promovam a equidade e a justiça social na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor (TOD) no ambiente escolar é um desafio que demanda a colaboração de educadores, famílias e profissionais da saúde. Assim, a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas requer um compromisso coletivo para criar ambientes de aprendizado acolhedores e adaptados às necessidades individuais dos alunos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, embora existam barreiras significativas, é possível implementar práticas que promovam a inclusão efetiva desses alunos nas escolas.

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que a formação contínua dos educadores é um dos pilares fundamentais para a inclusão de alunos com TOD. Sem o conhecimento adequado sobre o transtorno e as estratégias de manejo comportamental, os professores podem se sentir despreparados para lidar com os desafios que surgem em sala de aula. Portanto, uma proposta de intervenção prioritária deve envolver a capacitação de docentes, com a oferta de cursos e workshops que abordam as características do TOD e as melhores práticas pedagógicas para atender a essa população.

Além da formação, a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é essencial. A pesquisa revelou que a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e fomente o respeito mútuo pode reduzir a resistência à inclusão e minimizar os comportamentos desafiadores. Para isso, as escolas devem implementar políticas que incentivem a empatia e o trabalho colaborativo entre os alunos. Atividades que celebrem a inclusão e promovam a interação entre alunos com e sem TOD são fundamentais para criar um clima escolar positivo.

A colaboração entre a escola e as famílias também se mostrou crucial para o sucesso da inclusão. A pesquisa indicou que a comunicação aberta e o envolvimento dos pais nas atividades escolares podem proporcionar suporte adicional aos alunos com TOD. Portanto, as instituições de ensino devem criar canais de comunicação que facilitem essa troca de informações, além de promover reuniões regulares para discutir o progresso dos alunos e as estratégias de intervenção utilizadas. Essa parceria é essencial para garantir que o aluno receba suporte tanto em casa quanto na escola.

Outro aspecto relevante a ser considerado na proposta de intervenção é a implementação de planos individualizados de educação (PIE) para alunos com TOD. A personalização das estratégias de ensino, aliada a um acompanhamento constante do progresso do aluno, pode contribuir significativamente para a inclusão efetiva. Os PIEs devem ser elaborados em conjunto com educadores, profissionais de saúde e famílias, garantindo que todas as necessidades e potencialidades do aluno sejam consideradas. Essa abordagem individualizada pode facilitar a participação plena do aluno nas atividades escolares.

A pesquisa também ressalta a importância da avaliação contínua das práticas de inclusão. Para garantir que as estratégias adotadas sejam eficazes, as escolas devem monitorar e refletir sobre o impacto das intervenções realizadas. A coleta de feedback de educadores, alunos e famílias pode oferecer insights valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que todos os alunos estejam sendo atendidos de forma adequada. Essa avaliação deve ser vista como um processo contínuo que possibilita ajustes e melhorias nas abordagens utilizadas.

Dessa forma, a inclusão de alunos com Transtorno Desafiador Opositor é um desafio que requer esforços conjuntos e uma abordagem multidimensional. As propostas de intervenção apresentadas neste trabalho têm o potencial de promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente. Ao implementar essas práticas e fortalecer a colaboração entre escola, família e profissionais, estaremos contribuindo para a construção de uma educação mais justa e equitativa, que respeite e valorize a diversidade de todos os alunos.

REFERÊNCIAS



ALECRIM, Sumara Barbosa; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Transtorno Opositor Desafiador (TOD) versus mau comportamento no âmbito escolar: Uma análise em banco de dados.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 3, 2022.

ALVARENGA, M. DOS S. et al. I**nsatisfação com a imagem corporal em universitárias brasileiras.** Jornal brasileiro de psiquiatria, v. 59, n. 1, p. 44–51, 2010.

BAIÃO, Araceli Beatriz Ribeiro; HERÊNIO, Alexandre Castelo Branco; CARVALHO, Ariana Lucia Alves. **Transtorno Opositivo Desafiador e o contexto familiar: uma revisão bibliográfica.** In: Psicologias em Movimento, v. 2, n. 2, jul-dez, 2022.

BEZERRA, Aguida Roberta et al. **Transtorno opositor desafiador (tod) no contexto escolar: uma revisão da literatura.** Revista Educação e Humanidades, v. 5, n. 01, p. 59-80, 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 12/01/25

CORRÊA, Ana Larissa Gama Pacheco et al. **Transtorno Opositor Desafiador: uma revisão de literatura.** Enfermagem Brasil, v. 22, n. 6, p. 1234-1243, 2023.

CHALFON, Mariana Simão Taliba; RAMOS, Denise Gimenez. **A terapia de sandplay no tratamento de crianças com Transtorno Opositivo-Desafiador e Transtorno de Conduta.** Estudos de Psicologia, v. 39, 2022.

GATTI, B. A. **Education, school, and teacher education: policies and impasses.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf & lang=pt. 2013. Acesso em: 12 jan. 2025.

LIRA , A.; SOUSA, P. **TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: OS DESAFIOS EM SALA DE AULA.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD1_ID3774_TB934_06062024115138.pdf. 2024. Acesso em: 12 jan. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto; JOVALENTE Ana Paula Costa; JESUS, Maria Luíza Abreu. **Transtorno Opositor Desafiador (TODO) e as aulas de ciências.** Centro Cultural de exposições Ruth Cardoso, Maceió-AL, 2020.

RIBEIRO, N. C. R.; MARTELETO, R. M. **O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais enquanto um dispositivo info-comunicacional.** Encontros Bibli Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 28, p. 1–16, 2023.

RIBEIRO, K. M.; et al. **Transtorno Opositor Desafiador: Impactos no desenvolvimento infantil.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences , [S. l.], v. 6, n. 5, p. 900–907, 2024. DOI: 10.36557/2674-8169.2024v6n5p900-907. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/2107. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Barbara Thamirys do Amaral dos; SILVA, Jean Carlos de Freitas da; ALENCAR, Gildiney Penaves de. **Desafios e Práticas Inclusivas ao Aluno com Transtorno Opositor Desafiador na Educação Física Escolar: um Estudo de Revisão Integrativa.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 433–439, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n3p433-439. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9090. Acesso em: 12 jan. 2025.

UTZIG, Silva; CASTRO, Carine; DIAS,Mara; BALK, Rodrigo. **Estratégias Educacionais para promover a interação social de crianças com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) no âmbito escolar: Uma revisão integrativa de Literatura.** Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.1, p. 250-263, jan./abr. 2022.

VIANA, Lidiane Rodrigues; MARTINS, Maria das Graças Teles. **Transtorno de Oposição Desafiante (TOD): intervenção cognitivo-comportamental.** In: Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 12,dez, 2022.



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

LILIANE CRISTINA PIMENTA GARCIA

Graduada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) (1994); Especialista em Educação Inclusiva da pessoa com deficiência auditiva e mental pela Faculdade de educação São Luís (2008); Professora na Prefeitura de São Paulo e na Prefeitura de Guarulhos.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

É comum ouvirmos os educadores falando sobre ajudar os alunos a desenvolver sua inteligência emocional. Mas o que queremos dizer exatamente? Por que e como os professores devem apoiar seu desenvolvimento em seus alunos? Pode-se dizer que a inteligência emocional abrange cinco áreas principais: autoconsciência, controle emocional, automotivação, empatia e habilidades de relacionamento. É, obviamente, importante para uma boa comunicação com os outros - e, portanto, é uma porta de entrada para melhor aprendizado, amizades, sucesso acadêmico e emprego. Habilidades como essas desenvolvidas em nossos anos de formação na escola geralmente fornecem a base para hábitos futuros mais tarde na vida.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Ambiente Escolar; Escuta Ativa.

INTRODUÇÃO

O termo inteligência emocional foi popularizado em meados dos anos 90 pelo livro do jornalista Daniel Goleman, Inteligência Emocional: Por que Pode Importar Mais do que o QI.

As alegações do livro de que a inteligência emocional é mais importante que o QI são uma fonte de debate entre os psicólogos, mas parece que a inteligência emocional pode ser um fator no desempenho acadêmico.

Um estudo icônico acompanhou alunos de alto QI desde a infância até o final da idade adulta e descobriu que aqueles que alcançaram notável sucesso na carreira adulta mostraram maior "força de vontade, perseverança e desejo de se destacar".

Enquanto isso, evidências do teste seminal de marshmallow - que deu às crianças a opção de ter mais guloseimas se pudessem esperar antes de comê-las - sugerem gratificação e autocontrole atrasados, são importantes, com essas características ligadas a melhores notas escolares, ganhos e satisfação no trabalho.

Independentemente dos debates sobre se a inteligência emocional pode ser medida, acreditamos que vale a pena as escolas explorarem algumas de suas principais facetas.

A habilidade de ouvir ativamente é uma parte essencial para ajudar a criar uma comunicação bidirecional genuína - e é muito mais do que apenas prestar atenção.

Envolve genuinamente seguir o diálogo e responder a outras pessoas usando sua própria linguagem corporal, e depois demonstrar que você entendeu resumindo verbalmente as principais mensagens recebidas.

Na sala de aula, isso pode afetar a forma como os alunos recebem o feedback dos professores.

Uma revisão recente constatou que 38% das intervenções de feedback causam mais danos do que benefícios. Isso pode ser em parte porque as pessoas geralmente cometem erros comuns ao receber feedback - interpretando-o erroneamente como um julgamento pessoal sobre quem são, por exemplo, e pensando em quando o falante termina de falar para poder responder em vez de ouvir completamente o que é necessário sendo dito.

A pesquisadora Lisa Barrett 1afirma que as habilidades interpessoais podem ser aprimoradas, ajudando os alunos a aumentar seu vocabulário emocional. Incentivar os alunos a entender a diferença entre "triste", "decepcionado" e "chateado" atua como trampolim para desenvolver estratégias apropriadas para cada um.

Em resumo, cada palavra de emoção que você aprende é uma nova ferramenta para a inteligência emocional futura.

Uma maneira simples de apresentar isso aos alunos é jogar o jogo do alfabeto: como uma turma, você vê quantas emoções diferentes podem surgir para cada letra do alfabeto. Depois, discuta as diferenças entre cada uma delas, o que pode motivar as emoções e como os alunos podem responder individualmente.



1 https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them?language=pt-br

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: POR QUE É IMPORTANTE E COMO ENSINÁ-LA

Inteligência emocional é altamente importante no desenvolvimento de um aluno. Há evidências consideráveis apontando seu papel positivo em ajudar os alunos a lidar com o estresse, desenvolver relacionamentos e lidar com as transições que enfrentam.

Provavelmente está bem ciente de como isso vem surgindo em todos os lugares recentemente, em aulas, currículos e até exames.

Examinaremos algumas maneiras diferentes pelas quais professores e alunos podem usar esse conhecimento e usá-lo na prática.

Assim como é importante para os professores, os conceitos de funcionamento social e emocional desempenham um papel fundamental em alunos.

A inteligência emocional dos alunos cobre sua capacidade de usar emoções de maneira eficaz e produtiva de forma adaptativa (Sekhri, 2017).

De fato, o conceito tornou-se de incrível interesse não apenas pedagogicamente, mas para todos que perceberam que os alunos de hoje vão compor a força de trabalho de amanhã.

A inteligência emocional nos ajuda a gerenciar emoções negativas e nossos comportamentos em resposta a elas. Então, isso afeta o desempenho de alunos e alunos academicamente?

De fato, algumas pesquisas sugerem uma relação entre Inteligência Emocional e desempenho acadêmico (FALLAH ZADEH, 2011).

Em um estudo realizado com alunos de Educação da universidade, a Auto-Emoção e a Compreensão da Emoção revelaram ter vínculos significativos positivos com seu desempenho acadêmico nas avaliações (MOHAN et al., 2013).

Estudos posteriores apoiam essa descoberta, com Sanchez-Ruiz e colegas (2014) descobrindo que a Inteligência Emocional previa um desempenho acadêmico melhor do que traços de personalidade estabelecidos e capacidade cognitiva para alunos.

Essas são as conclusões que sustentam as premissas do Bar-On, desenvolvido que argumentou que "o desempenho acadêmico parece ser facilitado por ser capaz de estabelecer objetivos pessoais, além de ser suficientemente otimista e motivado para realizá-los "(BAR-ON, 2005, p.14-15).

Mas e os alunos especificamente? Curiosamente, também existem evidências empíricas que sugerem que os alunos com inteligência emocional são mais capazes de fazer a transição do ensino médio para o ensino superior (PARKER et al., 2005).

Os resultados de um estudo com 1.426 alunos do primeiro ano encontraram habilidades interpessoais, gerenciamento de estresse e adaptabilidade significativamente mais altas entre os alunos que tiveram sucesso acadêmico ao ingressar na universidade.

A conclusão dos autores foi que a inteligência emocional tem um grande impacto na capacidade dos alunos de lidar com desafios como desenvolver novos relacionamentos e aprender a viver de forma mais independente, entre outros fatores. Tal como acontece com a maioria das áreas no campo, resta muito espaço para pesquisas futuras.

Portanto, as habilidades de gerenciamento interpessoal e emocional podem ter um papel fundamental para ajudar os alunos a lidar melhor com os aspectos desafiadores no contexto escolar.

Existem várias maneiras pelas quais os professores podem apoiar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades, mas descreveremos duas principais.

Com base no argumento de que as mentalidades, atitudes e motivações dos alunos são fundamentais para a persistência e o esforço, Busch sugere que ouvi-los ativamente é fundamental (BUSCH & OAKLEY, 2017).

É um conceito incentivado por outros profissionais que recomenda facilitar o diálogo bidirecional e verdadeiramente interativo com os alunos: concentrando-se em você e no aluno durante o diálogo; estar ciente de suas dicas não

verbais; validando que você ouviu através de respostas apropriadas e mantendo a consciência do meio ambiente.

Essa abordagem pode ser particularmente relevante quando um professor deseja fornecer feedback e está muito alinhada com a pesquisa empírica que apoia o vínculo entre a escuta ativa e a motivação (STONE et al., 2009).

Como a autoconsciência envolve se sintonizar com o diálogo interno, exercícios para ajudar a criar autoconsciência podem ser o primeiro passo para desafiar esses processos irracionais (CIARROCHI et al., 2002).

Ajudar os alunos a desenvolver a autoconsciência, portanto, é um meio de ajudá-los a lidar com desafios como estresse no exame ou ansiedade no teste.

Isso poderia envolver a obtenção de um diário para os alunos . É uma maneira de ajudar a melhorar sua meta-cognição, convidando-os a perceber padrões ou tendências em seus pensamentos e comportamentos (TANNER, 2012).

É uma premissa crítica dos últimos anos a ideia de que a inteligência emocional deve ser infundida em todas as áreas do currículo, não tratada isoladamente (KLERK; LE ROUX, 2007).

Isso significa que as últimas décadas têm visto muito mais foco em como podemos integrar iniciativas de Aprendizagem Social e Emocional nos currículos. Portanto, embora não possamos listar todas as maneiras diferentes pelas quais as escolas reformularam seus currículos.

É um exemplo de como as escolas e a pedagogia já estão muito envolvidas com os benefícios da inteligência emocional para professores e alunos .

Aqui estão três exemplos de plano de aula tentando abordar algumas das habilidades sociais que são tão centrais na inteligência emocional.

1. Conversa consigo mesmo: como os pensamentos afetam sentimentos e comportamentos. O objetivo é ajudar os alunos a aceitar o impacto que nossos pensamentos podem ter sobre nossos sentimentos e comportamentos. Isso ajuda os adolescentes a desenvolver uma consciência de quando pensamentos e conversas pessoais podem ter uma influência negativa ou irracional na maneira como agem.

Mesmo que não haja voluntários, enfatize o fato de que todos temos diálogo interno, apesar de nem sempre podermos reconhecê-lo como tal. Peça aos alunos que pensem se a conversa interna é gentil (agradável, positiva) ou crítica (negativa) e convide-os a dar alguns exemplos de como a conversa interna pode parecer quando estão enfrentando uma situação difícil.

Descreva que a conversa interna pode ter um forte impacto sobre como nos sentimos e como nos comportamos e que isso pode variar com base no fato de nossa conversa interna ser negativa ou positiva.

Onde somos capazes de tornar positiva a conversa interna negativa, podemos começar a ter controle sobre como nos sentimos. Os autores até fornecem um texto que você pode adaptar (ELIAS & TOBIAS, 2018, p.62):

> Sua conversa interna pode lhe dizer como você está se sentindo e como reagir, mesmo quando você não está ciente disso. Às vezes, esses pensamentos podem se tornar negativos e prejudiciais, por isso é importante que tenhamos consciência deles. Isso pode ser difícil, porque há muitas distrações na vida, da lição de casa às mídias sociais. Às vezes, precisamos de silêncio em nossas vidas, a fim de sintonizar nossa conversa interna (ELIAS & TOBIAS, 2018, p.62).

Reconheça a realidade de que coisas negativas ocorrem e que se sentir mal por elas é natural. Enfatiza que é quando repetimos esses pensamentos negativos e permitimos que eles assumam o controle, que as situações podem se tornar piores.

Isso pode ser desenvolvido ainda mais com o uso de exemplos e convidando os alunos a oferecer alternativas positivas de auto-fala. No final da lição, enfatiza novamente que o primeiro passo para desafiar o diálogo interno negativo é tomar consciência disso.

2. Facilitar a atenção plena. Se você não conseguir se motivar a meditar com você - e muito menos na sala de aula - não se preocupe. Esta

lição de Aprendizado Social e Emocional (SEL) é mais sobre como ajudar alunos a facilitar a atenção pela primeira vez. À medida que você trabalha com isso, você poderá ver que ele tem fortes laços com o conceito de percepção emocional (MAYER; SALOVEY, 2006).

O assunto desta reflexão pode variar. Uma ideia é começar pedindo a seus alunos que reflitam sobre seu estado atual. Como eles estão se sentindo, e valide esse sentimento sem nenhum julgamento. Você pode então passar para um tema específico que você preparou para o resto da lição.

3. Habilidade de comunicação social: assertividade. Desenvolvido para ajudar o aluno individual a desenvolver assertividade. No entanto, pode ser facilmente transformada em uma atividade em grupo maior se você pedir aos alunos que trabalhem com um parceiro.

Isso permite que eles expressem adequadamente como se sentem enquanto desenvolvem sua autoconfiança e autoestima .

Isso está relacionado à capacidade de gerenciar relacionamentos, atendendo ao seu contexto sócio emocional ou interpessoal.

Dizer não aos outros às vezes pode ser difícil, mas necessário. Este exercício pede que os alunos iniciem um diálogo que envolve pedir algo a alguém - enquanto expressam seus sentimentos.

Cada desafio deve refletir idealmente situações sociais relevantes para os adolescentes e ser adaptado à sua idade. Cada aluno escolherá um cartão aleatoriamente e realizará o desafio no dia seguinte ou em alguns dias - isso varia de acordo com seus horários.

Como último passo crítico, abra um diálogo com o aluno sobre como ele se sentiu como resultado do desafio. Peça-lhes que pensem em diferentes maneiras pelas quais poderiam se expressar, fazer seu pedido ou fazer uma pergunta. Quais foram as reações dos outros?

Com base no que já vimos neste artigo, fica claro que a inteligência emocional está se tornando uma parte cada vez mais importante dos currículos.

Ele sugere uma tendência crescente de lições e abordagens projetadas para ensinar ou informadas pelos princípios da Inteligência Emocional. Se não os dois.

Mas o que os professores podem esperar? Bem, primeiro, os professores agora têm muito mais recursos disponíveis do que quando o famoso experimento de marshmallow era novo em folha (SHODA et al., 1990).

Esses recursos é uma forte compreensão do que envolve a Inteligência Emocional significam que os educadores agora podem acessar e implementar estratégias baseadas em evidências para: Gestão de sala de aula; Feedback para salas de aula colaborativas (s); gerenciando o bullying; apoiar os alunos com teste de ansiedade; promovendo a criatividade e muito mais.

A inteligência emocional pode ser ensinada a professores e alunos.

A inteligência emocional é muitas vezes uma parte crítica de muitas iniciativas de desenvolvimento de liderança, e os benefícios da IE no local de trabalho são amplamente reconhecidos (OVANS, 2015).

De fato, reunimos alguns recursos para ajudá-lo a explorar esse tópico com mais profundidade.

Absolutamente, a inteligência emocional é tão fácil de aprender quanto de ensinar. Existem inúmeras maneiras de desenvolver suas habilidades de inteligência emocional, tanto no trabalho quanto na vida cotidiana.

Assim como outras habilidades, não há bala mágica para aprender habilidades de Inteligência Emocional. Você pode começar tentando abordagens diferentes e, depois de encontrar algo que funcione para você - a prática é a chave.

Os alunos também são capazes de refletir sobre seus pontos fortes de Inteligência Emocional na prática através de algumas perguntas de forma livre.

Alguns exemplos de frases que os alunos usam para avaliar cada domínio:

Consciência emocional. Meus sentimentos estão claros para mim a qualquer momento. Sou capaz de me destacar dos meus pensamentos e sentimentos e

exemplificá-los. Mesmo quando estou chateado, estou ciente do que está acontecendo comigo.

Gestão emocional. Eu posso aceitar comentários críticos de outras pessoas sem ficar com raiva. Controlei os desejos de exagerar em coisas que poderiam prejudicar meu bem-estar. Mantenho minha compostura, mesmo em momentos estressantes.

Consciência sócio-emocional. Eu geralmente sei quando falar e quando calar. Sou capaz de dar apoio ao dar más notícias a outras pessoas; e Eu me importo com o que acontece com outras pessoas.

Gestão de Relacionamento. Eu sou capaz de mostrar carinho. Acho fácil compartilhar meus sentimentos profundos com os outros. Sou capaz de convencer alguém, mesmo que esteja muito chateado.

Gerenciamento de relacionamento está focado em comunicar nossos problemas para aqueles que nos rodeiam.

Ele se concentra na maneira como escolhemos nos expressar e em como isso afeta nossa probabilidade de alcançar uma resolução bem-sucedida por meio do gerenciamento de relacionamentos.

Os alunos listam alguns problemas que atualmente os incomodam - não há nenhum problema grande ou pequeno demais para este exercício. Eles então selecionam uma coisa para discutir com o grupo, e todos devem ter a oportunidade de compartilhar sua questão específica.

O ato de ensinar envolve um componente emocional diário significativo. Devido às sensibilidades inerentes que ocorrem na dinâmica de ensino, é necessário um gerenciamento adequado das emoções de professores e alunos para facilitar e otimizar as relações interpessoais intensas e contínuas que normalmente ocorrem no ambiente escolar.

Os professores devem possuir estratégias que combinem os requisitos de aprendizagem dos alunos com o imperativo de estabelecer a escola como um refúgio de paz, empatia e apreciação, contribuindo assim para reduzir o conflito nas relações professor-aluno.

A atividade profissional dos professores solicita a implementação de estratégias para a percepção, compreensão e gerenciamento das emoções. Por exemplo, desobediência, agressão, ameaças, confronto com alunos, problemas com o sistema escolar e perda de autoridade podem levar os professores ao limite de sua resistência emocional.

Nesse contexto, é importante destacar que existe uma falta de formação profissional abrangente em conteúdo emocional na formação acadêmica dos professores.

Vários estudos mostraram que professores emocionalmente inteligentes têm mais habilidades para gerenciar com mais eficácia os vários desafios da vida cotidiana.

Ter uma forte influência sobre os alunos; incentivar o crescimento, espalhar uma atmosfera positiva na sala de aula e criar ambientes saudáveis e estimulantes para a aprendizagem.

Diante desses aspectos, a inteligência emocional promove um clima de sala de aula pró-social e positivo, que resulta em resultados acadêmicos, sociais e emocionais positivos para alunos e professores.

Várias investigações empíricas demonstram a eficácia do desenvolvimento de capacidades emocionais nos professores, demonstrando especificamente que a inteligência emocional do professor constitui um fator de proteção contra o estresse, está associada a uma maior realização profissional, menos sensações de fadiga.

O aprimoramento das habilidades de inteligência emocional ajuda os professores a lidar com as demandas emocionais da escola. É fundamental para obter ordem e equilíbrio em um processo e paradigma de ensino verdadeiramente produtivo e orientar as decisões durante um conflito.

A inteligência emocional (IE) é uma habilidade essencial que envolve a capacidade de identificar, compreender e gerenciar as emoções, tanto em si mesmo quanto nos outros.

No contexto educacional, ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, não apenas em relação ao seu bem-estar emocional, mas também no impacto

direto sobre seu desempenho acadêmico e social.

De acordo com Mayer e Salovey (1997), a inteligência emocional abrange quatro habilidades principais: percepção emocional, facilitação emocional do pensamento, compreensão emocional e regulação emocional. Assim, em ambientes educacionais, essa competência pode ser aplicada para melhorar a interação entre professores e alunos, ajudar os alunos a gerenciar o estresse e até mesmo aprimorar as habilidades de comunicação.

O impacto da inteligência emocional no ambiente escolar é significativo, pois está diretamente relacionado à forma como os alunos lidam com suas emoções e como essas emoções afetam seu aprendizado e desempenho acadêmico, sendo vital para o sucesso acadêmico, como revelado em estudos que indicam que a capacidade de gerenciar o estresse, adaptar-se a novas situações e interagir de forma empática com os outros contribui para um ambiente de aprendizagem mais positivo (CIARROCHI et al., 2002; FALLAH ZADEH, 2011).

De acordo com Bar-On (2005), o desenvolvimento da inteligência emocional pode aumentar a motivação dos alunos, melhorar seu desempenho em avaliações e ajudar na construção de relacionamentos interpessoais saudáveis.

A inteligência emocional não se limita ao controle das emoções individuais, mas também envolve a capacidade de compreender e lidar com as emoções dos outros, um aspecto crucial no desenvolvimento de habilidades sociais. Como De Klerk e Le Roux (2007) apontam, as crianças e adolescentes que possuem um bom desenvolvimento da inteligência emocional são mais capazes de lidar com conflitos interpessoais, comunicar suas necessidades de forma assertiva e trabalhar de forma colaborativa com os outros.

Diversos estudos demonstram uma forte conexão entre a inteligência emocional e o desempenho acadêmico dos alunos. Por exemplo, Parker et al. (2005) descobriram que a inteligência emocional contribui para uma transição bem-sucedida do ensino médio para a universidade, já que habilidades como o gerenciamento do estresse e a capacidade de formar e manter relacionamentos interpessoais são essenciais para navegar pelas exigências acadêmicas e sociais do ensino superior.

A pesquisa de Sanchez-Ruiz et al. (2013) revelou que estudantes com alta inteligência emocional têm um desempenho acadêmico superior, uma vez que podem lidar com o estresse de maneira eficaz, mantendo o foco e a motivação durante os desafios.

Essa relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico também foi observada no estudo realizado por Mohan et al. (2013), que mostrou que a autoconsciência e a compreensão das emoções estão positivamente correlacionadas com o sucesso acadêmico em alunos universitários.

A habilidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, bem como a empatia e o controle emocional, pode influenciar diretamente a capacidade dos alunos de se manterem motivados e superarem obstáculos emocionais, o que, por sua vez, melhora seus resultados acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste artigo, consideramos o papel da inteligência emocional para adolescentes, com uma visão especial de como isso afeta suas vidas como alunos.

Como existe tanto interesse profissional e acadêmico na área de inteligência emocional para professores e alunos, podemos esperar muito mais por vir no futuro próximo.

Os planos de aula, a pesquisa empírica e as iniciativas pedagógicas, já abriram um caminho sólido para aqueles que estão interessados em ajudar nossos alunos a se desenvolverem. É uma área promissora.

Os desafios de liderar uma escola muitas vezes se manifestam emocionalmente nas partes interessadas: turbulência, resistência, estresse, raiva e frustração, além de outras emoções.

Se não for tratada, a presença desses estressores pode ter efeitos negativos sobre a cultura de uma escola. O objetivo deste estudo foi, portanto, examinar as práticas dos líderes escolares e o papel da inteligência emocional e seu trabalho no estabelecimento de uma cultura escolar.

REFERÊNCIAS



BAR-ON, R. **Modelo Bar-On de inteligência emocional-social (ESI)**. Consórcio de Pesquisa em Inteligência Emocional nas Organizações. 2005.

BUSCH, B.; OAKLEY, B. **Inteligência emocional: por que é importante e como ensiná-la.** 2017.

CIARROCHI, J. Deane, FP & Anderson, S. **A inteligência emocional modera a relação entre estresse e saúde mental.** Personalidade e diferenças individuais. 32 (2), 2002. p.197-209.

ELIAS, MJ; TOBIAS; **Melhore a inteligência emocional dos alunos:** 30 atividades flexíveis baseadas em pesquisa para desenvolver habilidades de equalização (séries 5-9). 2018.

FALLAH ZADEH, H. **A relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico em estudantes de ciências médicas no Irã.** Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30. 2011.p. 1461-1466.

KLERK, R.; LE ROUX, R. **Inteligência emocional para crianças e adolescentes .** Humano e Rousseau. 2007.

MAYER, J.; SALOVEY, P. **O que é inteligência emocional?** Em P. Salovey e D. Sluyter (Eds). Desenvolvimento emocional e inteligência emocional. Nova York: Livros Básicos. 1997.

OVANS, A. **Como a inteligência emocional se tornou uma habilidade essencial de liderança.** 2015.

PARKER, J., DUFFY, J., WOOD, L., BOND, B.; HOGAN, M. **Realização acadêmica e inteligência emocional: Prevendo a transição bem-sucedida do ensino médio para a universidade.** Jornal da experiência do primeiro ano e alunos em transição, 17 (1), 2005. p.67-78.

SANCHEZ-RUIZ, MJ, MAVROVELI, S., & POULLIS, J. **Traço de inteligência emocional e seus vínculos com o desempenho da universidade: um exame.** Personalidade e diferenças individuais, 54 (5), 2013. p. 658-662.

SEKHRI, P., SANDHU, M. & SACHDEV, V. **Entendimento Emergente da Inteligência Emocional de Adolescentes.** Revista Internacional de Odontopediatria Clínica, 10 (3), 2017. p. 289.

STONE, DN, DECI, EL, & RYAN, RM. **Além da conversa: Criando motivação autônoma através da teoria da autodeterminação.** Journal of General Management, 34 (3), 2009. p.75-91.

TANNER, KD. **Promoção da metacognição do aluno**. CBE - Life Sciences Education, 11 (2), 2012. p.113-120.

THOMAS, CL, CASSADY, JC; HELLER, ML. **A influência da inteligência emocional, ansiedade nos testes cognitivos e estratégias de enfrentamento no desempenho acadêmico da graduação**. Aprendizado e diferenças individuais, 55, 2017. p. 40-48.

WESSELMANN, ED, NAIRNE, JS e WILLIAMS, KD; **Uma abordagem psicológica social evolutiva para estudar os efeitos do ostracismo.** Jornal de psicologia social, evolucionária e cultural, 6 (3),2012. p. 309.



APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA INCLUSIVA

LINDOMAR MENDES

Graduado em Matemática pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); e Pedagogia pela Faculdade Araras.(2007); Professor de Educação Básica I Polivalente na EMEF Deputado José Blota Júnior . Professor de Ensino Fundamental II na E.E Gil Vicente.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O ensino da matemática em ambientes escolares inclusivos enfrenta desafios adicionais para alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente em salas de aula regulares. Esses alunos frequentemente enfrentam barreiras significativas na compreensão dos conceitos matemáticos, o que pode comprometer seu aprendizado e participação efetiva. Este artigo discute práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e propõe a aplicação de seus princípios no ensino da matemática para flexibilizar e melhorar a participação de todos os alunos. Por exemplo, ao introduzir conceitos matemáticos, o uso de múltiplos meios de representação, como recursos visuais, manipulativos e tecnologias assistivas, pode facilitar a compreensão e a prática para alunos com diferentes necessidades. A inclusão escolar na matemática vai além do acesso físico ao ambiente, abrangendo também a garantia de que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam compreender e se envolver com os conteúdos. O trabalho explora a importância de adaptar o currículo matemático e destaca a colaboração entre gestores, professores, familiares e uma equipe multidisciplinar para a implementação de práticas pedagógicas mais efetivas. Estas práticas visam promover um ensino de matemática acessível e inclusivo, beneficiando a participação e o desempenho acadêmico de todos os alunos.

Palavras-chave: Desenho Universal; Aprendizagem; Matemática; Ensino Inclusivo.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente em disciplinas como a matemática, frequentemente percebida como de alta complexidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos alunos, promovendo a equidade no ambiente educacional. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem que visa a acessibilidade curricular, propondo um ensino que seja inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

O ensino de matemática apresenta desafios específicos para alunos com necessidades educacionais especiais. Alunos com dislexia, por exemplo, podem ter dificuldades com a leitura e interpretação de textos matemáticos, comprometendo sua capacidade de compreender e resolver problemas.

Aqueles com déficit de atenção podem lutar para manter o foco em atividades matemáticas prolongadas, resultando em dificuldade para completar tarefas ou seguir sequências de operações.

Além disso, alunos com deficiências motoras podem enfrentar desafios ao manipular materiais concretos, como blocos de matemática ou gráficos, utilizados para a visualização de conceitos. Esses desafios podem levar a uma participação limitada e ao baixo desempenho acadêmico.

Este estudo foca na aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de matemática para alunos com necessidades educacionais especiais. A problemática central investiga como o DUA pode contribuir para uma educação matemática mais inclusiva, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprender e se desenvolver.

A adaptação de materiais didáticos, como o uso de recursos visuais, manipulativos e tecnologias assistivas, pode ajudar a superar barreiras específicas enfrentadas por esses alunos, promovendo uma compreensão mais acessível dos conceitos matemáticos.

Os principais atores envolvidos incluem professores, alunos, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. Cada um desempenha um papel crucial na implementação do DUA no contexto educacional.

Os professores são responsáveis pela adaptação do currículo e escolha de estratégias pedagógicas inclusivas. Os gestores e as políticas públicas devem garantir as condições estruturais e formativas necessárias para a viabilização dessas práticas.

A hipótese deste estudo é que a aplicação sistemática do DUA no ensino da matemática pode não apenas facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência, mas também melhorar o desempenho de toda a turma ao proporcionar abordagens pedagógicas diversificadas e adaptativas.

O objetivo principal é analisar como o DUA pode ser implementado no ensino de matemática, considerando as diferentes necessidades educacionais dos alunos, e investigar como essa metodologia pode impactar o desempenho dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Justifica-se a realização deste estudo pela relevância da inclusão escolar, especialmente no contexto brasileiro, onde o número de alunos com deficiência em escolas regulares tem aumentado significativamente.

Mantoan (2003) e Freire (1996) argumentam que a inclusão só é efetiva com uma transformação profunda nas práticas pedagógicas para atender às especificidades de cada aluno. O DUA oferece um referencial teórico e metodológico que possibilita essa transformação, promovendo um ensino mais flexível e acessível (MORAN, 2017).

A revisão da literatura que fundamenta este estudo abrange discussões sobre educação inclusiva e ensino de matemática na diversidade. Moran (2017) e Hall et al. (2012) destacam a importância de metodologias que considerem a multiplicidade de perfis dos alunos.

Além disso, Mantoan (2003) enfatiza a necessidade de uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, além do acesso físico. No campo específico da matemática, D'Ambrosio (2009) e Skovsmose (2011) defendem uma abordagem crítica e contextualizada para o desenvolvimento de competências matemáticas significativas.

Este estudo busca contribuir para o campo da educação inclusiva, especificamente no ensino de matemática, oferecendo uma análise detalhada da aplicação do DUA e de suas potenciais implicações para a prática pedagógica.



O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

De acordo com estudos de Nunes e Madureira (2015), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem desenvolvida em 1999 pelos pesquisadores David Rose, Anne Meyer e outros do Center for Applied Special Technology (CAST), com o apoio do Departamento de Educação dos EUA. O objetivo do DUA é criar um ambiente educacional acessível a todos, abordando barreiras físicas e pedagógicas e promovendo a inclusão de todos os alunos.

O DUA é fundamentado em três princípios principais. O primeiro princípio é oferecer múltiplas formas de representação das informações. Em um contexto educacional real, isso pode ser ilustrado pelo uso de livros digitais com recursos de áudio e visuais, que beneficiam alunos com dificuldades de leitura e também aqueles que preferem diferentes formas de entrada de informações (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Em uma sala de aula, isso pode se manifestar através da utilização de softwares educativos que apresentam conceitos matemáticos de várias formas, como gráficos, animações e descrições em áudio (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O segundo princípio é proporcionar múltiplas formas de ação e expressão. Um exemplo prático é o uso de diferentes tipos de avaliações que permitem aos alunos demonstrar seu conhecimento de maneiras variadas. Em vez de apenas provas escritas, um professor pode oferecer oportunidades para que os alunos apresentem projetos, criem diagramas ou usem softwares de modelagem para expressar sua compreensão de conceitos matemáticos. Isso é especialmente útil para alunos que podem ter dificuldades com a escrita, como aqueles com dislexia ou deficiências motoras (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O terceiro princípio é proporcionar múltiplas formas de engajamento. Em um contexto real, isso pode incluir a adaptação das atividades para ajustar os níveis de desafio e oferecer escolhas que atendam às preferências dos alunos. Por exemplo, um professor pode permitir que os alunos escolham entre diferentes tipos de problemas matemáticos para resolver, ou oferecer atividades que envolvam jogos interativos e desafios colaborativos para manter o interesse e a motivação dos alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015).

No entanto, a aplicação do DUA no contexto brasileiro enfrenta algumas limitações. A falta de conhecimento e formação específica sobre o DUA é uma barreira significativa.

Muitos educadores ainda não têm acesso a treinamento adequado sobre como implementar esses princípios de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Além disso, a escassez de recursos educacionais adaptados e a falta de apoio institucional podem dificultar a adoção do DUA nas escolas brasileiras (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Para superar essas limitações, é fundamental investir em formação contínua para educadores e na criação de materiais didáticos adaptados. Promover parcerias entre escolas, universidades e centros de pesquisa pode ajudar a disseminar conhecimentos sobre o DUA e desenvolver recursos que atendam às necessidades do contexto brasileiro. Além disso, políticas públicas que incentivem a inclusão e a acessibilidade podem criar um ambiente mais propício para a implementação eficaz do DUA nas escolas (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Em resumo, o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma abordagem promissora para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adaptados às necessidades de todos os alunos. Exemplos práticos demonstram como os princípios do DUA podem ser aplicados para melhorar o acesso e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante abordar as limitações e desafios específicos do contexto brasileiro para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas práticas inclusivas (NUNES; MADUREIRA, 2015).

APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Segundo esses estudos, a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino da matemática é uma abordagem pedagógica inovadora que visa transformar a forma como o conteúdo matemático é apresentado e acessado por estudantes com uma ampla gama de habilidades e necessidades (KING-SEARS, 2014).

O DUA é fundamentado em três princípios principais: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão, e múltiplas formas de engajamento. Cada um desses princípios desempenha um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível (KING-SEARS, 2014).

No que diz respeito à representação, o DUA incentiva o uso de uma variedade de métodos para transmitir conceitos matemáticos. Tradicionalmente, o ensino da matemática tem sido centrado em fórmulas e símbolos, o que pode ser desafiador para alunos com diferentes estilos de aprendizagem (KING-SEARS, 2014).

Para atender a essa diversidade, os professores podem incorporar recursos visuais, como gráficos e diagramas, além de utilizar manipulativos físicos, como blocos de construção e ábacos. O uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e calculadoras adaptadas, também pode facilitar a compreensão e a prática dos conceitos matemáticos. Por exemplo, o software GeoGebra permite que os alunos visualizem e interajam com conceitos matemáticos em tempo real, promovendo uma compreensão mais profunda e acessível (KING-SEARS, 2014).

Em relação à ação e expressão, o DUA sugere que os alunos devem ter a oportunidade de demonstrar seu conhecimento de diversas maneiras. Em vez de se limitar a avaliações tradicionais, como testes escritos, os professores podem oferecer alternativas, como apresentações orais, projetos em grupo ou a criação de modelos matemáticos. Essa flexibilidade permite que os alunos escolham a forma que melhor se adapta às suas habilidades e preferências. Por exemplo, um aluno que enfrenta dificuldades com a escrita pode optar por apresentar um projeto em vez de escrever um relatório, enquanto outro aluno pode usar ferramentas digitais para criar uma apresentação visual de suas soluções matemáticas (KING-SEARS, 2014).

O engajamento dos alunos é outro aspecto essencial do DUA. Para manter o interesse e a motivação, os professores devem adaptar as atividades matemáticas para atender aos diferentes níveis de habilidade e interesse dos alunos. Isso pode incluir a oferta de escolhas em relação aos tópicos abordados, a criação de desafios personalizados e a utilização de jogos e atividades interativas (KING-SEARS, 2014).

Por exemplo, jogos matemáticos online que permitem aos alunos competir em desafios e resolver problemas de forma colaborativa podem aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Além disso, o uso de exemplos do mundo real e a conexão dos conceitos matemáticos com interesses pessoais dos alunos podem tornar o aprendizado mais relevante e envolvente (KING-SEARS, 2014).

Embora o DUA ofereça uma abordagem promissora para a inclusão no ensino da matemática, a sua implementação enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. A falta de formação adequada para os professores e a escassez de recursos adaptados são barreiras que precisam ser superadas. Para enfrentar esses desafios, é fundamental promover a formação contínua dos educadores e garantir que as escolas tenham acesso a materiais e tecnologias que apoiem a aplicação dos princípios do DUA. Além disso, a colaboração entre escolas, famílias e profissionais de apoio pode contribuir para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz (KING-SEARS, 2014).

Em conclusão, a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino da matemática representa uma abordagem inovadora que pode melhorar significativamente a inclusão e a acessibilidade para alunos com diferentes necessidades. A utilização de múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento pode transformar a forma como a matemática é ensinada e aprendida, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. No entanto, é crucial enfrentar as limitações e desafios específicos do contexto brasileiro para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessa abordagem.

O DESENHO UNIVERSAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS AUTISTAS

De acordo com alguns estudos, no ensino de matemática para alunos autistas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser implementado de maneira eficaz, proporcionando uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades específicas desses alunos (SKOVSMOSE, 2009).

Um exemplo relevante é o uso de representações visuais e materiais concretos, que são ferramentas essenciais para auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos abstratos. Alunos autistas, muitas vezes, demonstram uma facilidade maior em processar informações visuais e estruturadas. Ao introduzir temas como frações, o professor pode usar objetos físicos, como blocos de fração, ou até mesmo desenhos visuais que mostram partes de um todo. Esse tipo de abordagem torna a matemática mais acessível, reduzindo a abstração e facilitando a compreensão por meio de estímulos visuais que ajudam os alunos a conectar conceitos ao mundo real (SKOVSMOSE, 2009).

Outra estratégia fundamental é a criação de rotinas claras e previsíveis durante as aulas de matemática. Muitos alunos no espectro autista prosperam em ambientes organizados e com pouca variação. Ao adotar uma estrutura fixa para a resolução de problemas matemáticos, como uma sequência consistente de passos (identificar o problema, aplicar a fórmula e verificar a resposta), o professor reduz a ansiedade desses alunos e cria um ambiente de aprendizagem mais seguro e confortável. Além disso, o uso de cronogramas visuais que mostram a sequência das atividades ajuda a criar um senso de ordem, permitindo que os alunos saibam o que esperar em cada momento da aula (SKOVSMOSE, 2009).

A tecnologia também desempenha um papel crucial na aplicação do DUA para autistas no ensino de matemática. O uso de aplicativos e ferramentas digitais interativas permite que os alunos explorem conceitos matemáticos de maneira mais personalizada e controlada (SKOVSMOSE, 2009).

Programas como o "Math Learning Center" ou "ModPath" oferecem ambientes digitais onde os alunos podem manipular números, formas e equações, sem depender exclusivamente do papel e lápis. Esses recursos são particularmente valiosos porque permitem ajustes sensoriais, como a redução de estímulos visuais ou auditivos, criando um espaço de aprendizado menos sobrecarregado para alunos sensíveis a estímulos (SKOVSMOSE, 2009).

As instruções escritas e visuais são outro aspecto importante. Em vez de depender unicamente de explicações verbais, que podem ser desafiadoras para muitos alunos autistas, os professores podem oferecer combinações de palavras escritas e representações visuais claras para descrever problemas matemáticos. Por exemplo, ao propor uma questão de adição, o enunciado pode ser acompanhado por um desenho que ilustre a situação apresentada, facilitando o entendimento e permitindo que o aluno faça a conexão entre o enunciado e a operação a ser realizada (SKOVSMOSE, 2009).

Oferecer feedback imediato e concreto também é uma prática essencial no contexto do DUA para o ensino de matemática a alunos autistas. É importante que os alunos recebam retornos rápidos sobre seu desempenho, de modo que possam entender claramente onde acertaram e onde precisam melhorar. Durante a resolução de problemas de multiplicação, por exemplo, o aluno pode ser encorajado a conferir suas respostas logo após cada etapa, permitindo que corrija eventuais erros antes de seguir adiante. Esse feedback constante e tangível mantém o aluno motivado e engajado no processo de aprendizagem, evitando frustrações (SKOVSMOSE, 2009).

Outro fator relevante é a adaptação sensorial do ambiente de aprendizado, especialmente para alunos com hipersensibilidade sensorial. Para esses alunos, uma sala de aula convencional pode apresentar muitas distrações, como luzes intensas ou ruídos de fundo. Aplicar o DUA no ensino de matemática envolve criar um ambiente que minimize as distrações, permitindo que os alunos

se concentrem melhor nas atividades. Usar luzes suaves, reduzir sons desnecessários e oferecer ferramentas táteis, como blocos de contagem ou outros recursos concretos, são maneiras de tornar o ambiente mais amigável e adequado às suas necessidades sensoriais (SKOVSMOSE, 2009).

Essas práticas não apenas promovem a inclusão de alunos autistas no ensino de matemática, mas também melhoram a qualidade da aprendizagem para todos os estudantes, ao adotar uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade cognitiva e sensorial da sala de aula.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA), PROMOVER A COLABORAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES

Para os autores, as atividades colaborativas no ensino de matemática podem incentivar a resolução conjunta de problemas e a partilha de diferentes estratégias de aprendizado de várias maneiras (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

Para começar, o DUA pode ser utilizado para estruturar atividades em grupo, onde os alunos trabalham juntos para resolver problemas matemáticos. Essas atividades não apenas possibilitam que os alunos compartilhem e discutam diferentes abordagens e estratégias, mas também incentivam a comunicação e o trabalho em equipe. Ao participar de tais atividades, os alunos têm a oportunidade de praticar habilidades essenciais, como a escuta ativa e a clareza na comunicação, pois precisam explicar suas soluções e ouvir as ideias dos colegas (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

Além disso, o DUA pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais ao incorporar papéis e responsabilidades diferentes dentro das atividades em grupo. Por exemplo, alguns alunos podem ser responsáveis por liderar a discussão, enquanto outros podem garantir que todos estejam envolvidos ou verificar a compreensão dos conceitos. Isso promove a prática de habilidades de liderança e responsabilidade, além de fomentar a resolução construtiva de conflitos que pode surgir durante o trabalho em grupo (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

A utilização de atividades como problemas de pesquisa, onde os alunos investigam e resolvem problemas matemáticos relacionados a situações do mundo real, é uma excelente forma de promover a colaboração. Essas atividades incentivam a divisão de tarefas e a partilha de recursos, permitindo que os alunos colaborem e aprendam com as abordagens dos colegas. Jogos matemáticos adaptados para o trabalho em equipe também são uma maneira eficaz de engajar os alunos na resolução conjunta de problemas, incentivando a discussão e a tomada de decisões colaborativas (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

A inclusão de sessões de feedback após as atividades colaborativas é outra estratégia importante. Esses momentos de reflexão permitem que os alunos analisem o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado, promovendo a autoavaliação e a avaliação entre pares. Além disso, a reflexão sobre o processo de trabalho em grupo oferece aos alunos a oportunidade de considerar como a colaboração afetou sua compreensão matemática e suas habilidades sociais, contribuindo para um aprendizado mais profundo e para o desenvolvimento de competências interpessoais (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

Finalmente, ao aplicar os princípios do DUA, é importante garantir que as atividades colaborativas sejam adaptáveis para atender às diversas necessidades dos alunos. Oferecer múltiplas formas de engajamento e expressão, como apresentações orais, escritas ou através de diagramas, permite que cada aluno contribua de maneira que se sinta mais confortável, promovendo uma inclusão efetiva e enriquecendo a experiência de aprendizado para todos (PLETSCH ; SOUZA; ORLEANS, 2019).

Essas práticas não apenas facilitam a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também ajudam no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, preparando os alunos para a colaboração e a interação eficaz no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino da matemática representa um avanço significativo na promoção de uma educação inclusiva. O DUA, com seus princípios de múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento, oferece uma abordagem flexível e adaptativa que pode transformar o ensino da matemática, tornando-o mais acessível e equitativo para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

O estudo revelou que a aplicação prática dos princípios do DUA pode melhorar consideravelmente a participação e o desempenho dos alunos em matemática. O uso de diferentes formas de representação, como gráficos, diagramas e tecnologias assistivas, ajuda a superar barreiras cognitivas e proporciona aos alunos diversas maneiras de compreender e internalizar os conceitos matemáticos.

Por exemplo, a utilização de softwares educativos que permitem a visualização e interação com conceitos matemáticos facilita a aprendizagem para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades. Da mesma forma, a oferta de múltiplas formas de expressão, como apresentações orais, projetos e criação de modelos, permite que os alunos demonstrem seu conhecimento de maneiras que se ajustam às suas habilidades individuais. Essas práticas não apenas promovem uma compreensão mais profunda, mas também incentivam a autonomia e a auto eficácia dos alunos.

O princípio do engajamento, ao oferecer escolhas e ajustar o nível de desafio, também desempenha um papel crucial na motivação e na manutenção do interesse dos alunos. A personalização das atividades matemáticas, através de jogos interativos e desafios que se conectam aos interesses pessoais dos alunos, pode aumentar significativamente a motivação e a participação ativa. Esses aspectos são especialmente importantes em um contexto de ensino inclusivo, onde a motivação pode ser um fator determinante para o sucesso acadêmico dos alunos.

No entanto, a implementação do DUA enfrenta desafios substanciais no contexto brasileiro. A falta de formação adequada para os educadores e a escassez de recursos adaptados são barreiras que limitam a aplicação eficaz dessa abordagem. A formação contínua dos professores é essencial para garantir que eles possam implementar os princípios do DUA de maneira eficiente e inovadora. Além disso, a criação e a disponibilização de materiais e tecnologias que apoiem a prática do DUA são fundamentais para superar as limitações práticas enfrentadas nas escolas.

Para abordar essas barreiras, é necessário um esforço conjunto entre escolas, universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil. Políticas públicas que incentivem a inclusão e a acessibilidade, bem como investimentos em formação e recursos, podem criar um ambiente mais propício para a aplicação do DUA. Além disso, a colaboração entre diferentes atores educacionais pode promover a troca de conhecimentos e experiências, facilitando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa sugere que, embora o DUA ofereça uma abordagem promissora para a educação matemática inclusiva, a sua eficácia depende da capacidade dos educadores e das instituições em adaptar e integrar os princípios do DUA em suas práticas pedagógicas. A inclusão efetiva requer um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como com a melhoria das condições estruturais e recursos disponíveis nas escolas.

Incluir o ensino de crianças autistas no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a matemática pode ser uma excelente forma de aprofundar a análise e enriquecer a discussão. O DUA, com sua flexibilidade e foco na inclusão, pode ser ajustado para responder às necessidades específicas de alunos autistas, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.

Ao abordar a matemática, que pode ser desafiadora para alunos com diferentes necessidades cognitivas e sensoriais, o DUA pode criar estratégias visuais e interativas para melhorar a compreensão de conceitos abstratos. A inclusão de exemplos práticos de como adaptar o ensino da matemática para alunos autistas, utilizando recursos como atividades visuais e sensoriais, pode fortalecer seu trabalho, demonstrando como a personalização do ensino facilita a compreensão e engajamento desses alunos.

O DUA tem a capacidade de incidir sobre os paradigmas educacionais, uma vez que rompe com a pedagogia tradicional e busca a personalização do ensino e a diversificação das metodologias, assim como superá conceitos ainda vigentes no campo da educação especial, como adaptação e flexibilização do currículo frente às necessidades individuais, uma vez que traz o papel central do professor no planejamento didático e na oferta de ambientes de aprendizagem e práticas curriculares acessíveis a todos desde sua concepção.

Em resumo, o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece um modelo valioso para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e adaptados às necessidades de todos os alunos. A adoção e a implementação eficaz do DUA podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino da matemática e para a promoção de uma educação mais equitativa.

No entanto, é crucial enfrentar as limitações e desafios específicos do contexto brasileiro para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas práticas inclusivas. O avanço contínuo na formação dos educadores, na criação de recursos adaptados e na implementação de políticas públicas inclusivas são passos essenciais para alcançar uma educação matemática verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

REFERÊNCIAS



BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5. 1999 a. p. 7-25,

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos "is."** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. 2016. Disponível em: https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom. Acesso em: 14/02/2024;

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática**. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991;

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Legion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, 2019. p. 57–73.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas.** 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

KING-SEARS, . **Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: part one of two. Learning Disability Quarterly** , Thousand Oaks, v. 37, n. 2, 2014. p. 68-70.

NUNES, C.; MADUREIRA. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas, 2015, 5(2). p.126-143;

PIECZARKA, T. O **Atendimento Educacional Especializado na Dimensão Curricular: condições possíveis à inclusão**. In: TAUCEI; J. dos R.; GABARDO, C. V.; STOLTZ, T. **Educação, Criatividade e Neurociência**: Interlocução na Prática Pedagógica. Curitiba: Juruá, 2021. p. 179-188.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS, L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35. 2017. p. 264–281.

RAPP, W. H. **Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners**. Paul H. Br ed. Baltimore, London, Sydney: 2014.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação Banco do Brasil**, 2003b. p. 160-165.

SOUZA, I. M. DA. S. DE; PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE. **Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA, V. 17, N. 51. 2020. p. 216-236.

SKOVSMOSE, O**. Preocupações de uma educação matemática crítica**. In: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. (Org.). Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania. Brasília: UNESCO, Universidade de Brasília, Líber Livros Editora, 2009. p. 101-114.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, 2018.



A DOENÇA MENTAL NO DIREITO PENAL E A SUA PUNIÇÃO

MARCIA DOS SANTOS TELLES

Graduação - Bacharel em Direito – Universidade Unicruz - 2010; Pós Segurança Pública– Faculdade IBRA 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo visa entender o conceito de doença mental no contexto do direito penal, as implicações legais do diagnóstico e a relação entre enfermidades mentais e a criminalidade contemporânea. Explora a doença mental, particularmente no contexto criminal, examinando seu desenvolvimento histórico, as repercussões das condições mentais no comportamento criminoso e a atuação psiquiátrica na gestão da criminalidade. Também aborda os diagnósticos no âmbito do processo penal, as fases relacionadas ao incidente de insanidade mental e os componentes do laudo psiquiátrico. Além disso, discute as condições de saúde mental mais comuns, a situação do sistema prisional e as implicações da ausência de tratamento adequado e da inclusão inadequada de indivíduos em cárcere. Para isso, foi adotada uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica, com pesquisa em livros, revistas, periódicos e sites especializados no assunto.

Palavras-chave: Doenças Mentais; Criminalidade; Medidas de Segurança; Incidente; Insanidade Mental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo examinar as alterações mentais que impactam o direito penal, abordando questões como a psicopatia, os transtornos de personalidade, as sociopatias, os episódios depressivos, entre outros, que podem influenciar o comportamento criminoso e a responsabilização dos indivíduos envolvidos.

No direito penal, as enfermidades mentais são consideradas como um elemento de inimputabilidade, categorizando-se de acordo com a condição de sanidade do indivíduo. O Código Penal Brasileiro prevê a isenção de pena para aqueles que sofrem de doenças mentais, aplicando medidas de segurança com um propósito específico.

Assim, ao examinar a conexão entre o Direito Penal e a Psiquiatria, surgem considerações fundamentais para a avaliação do comportamento de cada pessoa, possibilitando sua categorização como: imputáveis, inimputáveis ou semi-imputáveis. Essas categorias servem como fundamento para a verificação das medidas adequadas a cada situação específica.

Os imputáveis são indivíduos que têm capacidade mental plena e cujos atos podem ser punidos; por outro lado, os inimputáveis carecem de sanidade mental e receberão acompanhamento como forma de medida de segurança. Os semi-imputáveis, por sua vez, são aqueles que se situam entre as duas categorias mencionadas, e a conclusão dependerá do julgamento do perito.

No que se refere à penalização de indivíduos considerados como padecendo de doenças mentais, existe a Medida de Segurança, abordada nos artigos 96 a 99 do código penal. Estes artigos definem os diferentes tipos de medidas de segurança, as condições para a imposição da medida ao inimputável, a duração aplicável, os critérios para a perícia médica, a possibilidade de desinternação ou liberação condicional, a opção de substituir a pena por medidas de segurança nos casos de semi-imputabilidade e, finalmente, os direitos dos internados.



A DOENÇA MENTAL NO DIREITO PENAL E A SUA PUNIÇÃO

A origem histórica das doenças mentais remonta à Antiguidade greco-romana, onde as psicoses eram geralmente vistas como expressões de terror físico. A sociedade acreditava que a atuação de deuses e demônios influenciava o comportamento das pessoas afetadas, uma crença que persiste por séculos, alcançando seu auge durante a Inquisição (MILLANI; VALENTE, 2008).

Na antiguidade e durante a inquisição, as doenças mentais eram frequentemente associadas à bruxaria. Consequentemente, tanto a sociedade quanto a Igreja marginalizam os indivíduos considerados loucos, infligindo-lhes diferentes formas de punição.

Essas perseguições se estenderam por muitos anos, alcançando o Renascimento, quando aqueles diagnosticados como psicóticos eram, inclusive, lançados em rios, como um ritual para purificar as cidades dos "doentes" (MILLANI; VALENTE, 2008).

No século XV, a sociedade começou a passar por uma transformação nos valores éticos associados ao que se considera loucura, adotando perspectivas diversas que foram refletidas em obras de arte e filosofia.

Embora tenha enfrentado críticas, esse foi um período de maior receptividade a expressões que divergiam das normas, ao abordar temas intrincados. No entanto, após algum tempo, houve uma diminuição na aceitação, tanto em relação às pessoas com doenças mentais quanto aos termos e conceitos utilizados para designá-las (PEREIRA, 1985).

A conexão entre transtornos mentais e o universo criminal se relaciona com os comportamentos típicos da natureza humana. Ao se envolver com atividades criminosas, observa-se que muitos indivíduos infratores têm consciência das suas ações e de suas repercussões, devendo, portanto, arcar com as consequências de seus atos. Contudo, uma parcela significativa dos criminosos age sem plena compreensão do erro, sendo estes casos associados a pessoas com doenças mentais.

Os impulsos e anseios descontrolados relacionados a determinadas circunstâncias frequentemente refletem o estado dessa enfermidade no contexto criminal. A ausência de clareza mental, a barbaridade, a reincidência, os delírios e as formas de alienação aparecem de maneira constante, tornando imprescindível a atuação da medicina dentro do âmbito jurídico. Assim, diferentes áreas da medicina se desenvolveram e progrediram focadas na questão legal, desempenhando um papel vital nos tribunais. Essas especialidades não se limitaram apenas à cura e ao tratamento, mas também consideraram o aspecto humano dos indivíduos no sistema penal.

A área forense investiga, analisa e administra questões relacionadas a crimes cometidos por indivíduos com transtornos mentais, além de realizar diagnósticos e fornecer o tratamento adequado para que esses indivíduos consigam gerenciar os sintomas mais intensos.

Essa função é crucial para diferenciar entre a capacidade e a incapacidade, uma distinção que é amplamente afetada pela avaliação pericial. Nesse contexto, os autores Elias Abdalla-Filho e José Manoel Bertolote abordam em seu artigo "Sistemas de psiquiatria forense no mundo" que:

> A psiquiatria forense é uma área especializada que envolve a análise, debate e manejo de questões que surgem na interseção entre saúde mental e legislação. Assim, ao considerar a psiquiatria forense em um contexto global, é essencial analisar as diversas normas jurídicas que orientam as práticas em diferentes culturas (ABDALLA-FILHO; BERTOLOTE, s/d).

Dessa forma, busca-se ir além dessa perspectiva: a Medicina Forense não apenas diferencia as noções de capacidade e incapacidade, mas também quantifica essas condições, estabelecendo níveis que podem ser categorizados como imputáveis, inimputáveis ou semi-imputáveis (FELICE; KAMEYAMA, 1994).

O campo jurídico, por sua parte, também investiga, debate, examina, monitora e, ao final, aplica decisões para situações em que consideram que há um indivíduo com transtornos psicóticos, conforme indicado no artigo 26 do Código Penal Brasileiro:

> Art. 26 - Fica isento de punição o indivíduo que, devido a transtorno mental ou a um desenvolvimento mental incompleto ou atrasado, não tinha, no momento da ação ou da omissão, a capacidade plena de compreender a natureza ilícita do ato ou de agir de acordo com essa compreensão. [...].

Assim, conforme mencionado anteriormente, existe uma distinção nas maneiras de punir esses indivíduos, conhecida como medida de segurança. Essa abordagem possui um caráter tanto preventivo quanto terapêutico, sendo implementada de acordo com os artigos 96 a 99 do Código Penal (BRASIL, 1940).

No sistema jurídico brasileiro, a medida de segurança prevista no artigo 96 consiste no internamento em uma instituição especializada em custódia e tratamento psiquiátrico. Se não existirem essas instituições disponíveis, o indivíduo pode ser encaminhado a outros locais apropriados ou se submeter a tratamento ambulatorial. O juiz é responsável por indicar os locais com base nos laudos e avaliações médicas presentes no processo (BRASIL, 1940).

Em relação ao controle realizado de maneira interdisciplinar, há uma variedade de aspectos e debates relacionados à sua eficácia. Observa-se que, uma vez que se encontra uma solução viável e equitativa para cada situação, a conexão entre as disciplinas se mostra efetiva. No entanto, surge a dúvida se a decisão proferida pelo juiz é realmente justa, especialmente considerando as exigências legais que ele deve seguir.

As principais abordagens contemporâneas para a gestão da criminalidade consideram o comportamento delinquente sob uma perspectiva médica como um tema central de análise. A vasta gama de conhecimentos humanos e sociais, aliada ao avanço tecnológico, possibilita que o crime seja abordado sob a ótica da medicina, sendo examinado desde os sinais clínicos iniciais até o diagnóstico e possíveis intervenções.

Dessa forma, a reclassificação de um infrator, anteriormente visto como um criminoso nato, para um indivíduo com transtorno de personalidade antissocial destaca a relevância dessa visão médica no que diz respeito à proteção tanto do réu quanto da sociedade em geral (MITJAVILA; VÁSQUEZ, 2018).

No entanto, a Reforma Psiquiátrica apresenta várias divergências em relação à implementação da medida de segurança, destacando que os mecanismos estabelecidos por legislação muitas vezes configuram um abandono jurídico dos indivíduos com transtornos mentais que cometem infrações, resultando em dificuldades para assegurar o direito à liberdade desses pacientes.

Nesse contexto, os autores Alessandra Mascarenhas Prado e Danilo Schindler, em seu artigo “A medida de Segurança na Reforma da Lei de Reforma Psiquiátrica”, afirmam que:

> A norma de segurança, prevista no Código Penal brasileiro e na Lei de Execução Penal, estabelece a internação como procedimento padrão, o que contraria a abordagem assistencial em saúde mental apresentada pela Lei de Reforma Psiquiátrica. É importante considerar essa intervenção e suas implicações para os pacientes dos Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) (PRADO; SCHINDLER, 2017, p.1).

Entretanto, a combinação da medida de segurança com a Reforma resultou em uma transformação significativa na maneira como os pacientes são tratados e na visão social que se tem acerca deles. Agora, eles recebem uma atenção psicossocial que visa facilitar sua reintegração à sociedade, evitando que sejam vítimas dos preconceitos e julgamentos que recaem tanto sobre aqueles que cometem crimes quanto sobre os que enfrentam problemas psiquiátricos, sendo essa situação ainda mais complicada quando esses dois aspectos se conectam.

As autoras Ana Flávia Ferreira de Almeida Santana, Tânia Couto Machado Chianca e Clareci Silva Cardoso expressam isso de maneira clara em seu artigo “Direito e saúde mental: percurso histórico com vistas à superação da exclusão”, ao afirmarem que:

As interpretações contemporâneas sobre crime e insanidade têm se tornado áreas centrais de intervenção e controle social ao longo dos últimos duzentos anos. Os hospitais psiquiátricos judiciários e as medidas de segurança atuam como ferramentas de regulação social. Sob o pretexto de proteção da sociedade, foi viabilizada a utilização de métodos de correção, terapia e reintegração social dos indivíduos, podendo o grau de periculosidade ser reduzido por meio de sistemas de controle e monitoramento.

A formação da categoria social "indivíduo louco-criminoso" deu origem a uma estrutura jurídica e institucional elaborada para o tratamento clínico e contenção de comportamentos considerados desviantes. Assim, é necessário entender

a realidade dos hospitais psiquiátricos judiciários e das medidas de segurança, assim como as concepções atuais e as abordagens em relação à inter-relação entre crime e loucura.

Diante disso, é importante destacar que, além das questões sociais e psiquiátricas, a iniciativa visa a salvaguarda da sociedade em geral, assegurando que aqueles que, em épocas anteriores, causaram danos não voltem a fazê-lo. Em relação ao tempo de tratamento e reintegração, frequentemente esse período é prolongado devido às condições apresentadas pelos infratores e ao caráter paliativo dos tratamentos.

Assim, os benefícios das medidas adotadas superam as objeções previamente levantadas, especialmente quando se considera que o foco está na cura dos enfermos, e não em sua punição. Sob essa perspectiva, como uma forma de proteção social, as medidas de segurança se configuram como uma sanção que legitima, possibilitando a proteção e a segregação dos indivíduos com base em critérios preventivos (PIRES; CASTELO BRANCO, 2017).

Sob essa perspectiva, a fundamentação utilizada como pilar pode se mostrar mais efetiva do que o próprio sistema prisional, ao se considerar o real propósito, como este se concretiza e a maneira como o controle psiquiátrico é aplicado em cada situação.

Além disso, as investigações sobre psicoses oferecem suporte ao Judiciário de forma personalizada, visando o tratamento, acompanhamento e assistência a cada paciente, para garantir a aplicação adequada da medida de segurança, quando necessário. Assim, a interação entre o direito e a medicina se torna essencial para o gerenciamento psiquiátrico.

Os diagnósticos médicos envolvem uma análise detalhada e conclusiva que visa classificar a condição clínica de um paciente. Nesses diagnósticos, estão incluídos os sinais e sintomas identificados, suas possíveis origens, progressões, acompanhamento e opções de tratamento.

Do ponto de vista jurídico, os diagnósticos de transtornos mentais têm grande relevância, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da American Psychiatric Association, uma vez que são eles que determinarão a condição de cada indivíduo avaliado no contexto judicial.

Ao ingressar no universo da criminalidade, as avaliações relacionadas a distúrbios mentais apresentam características singulares, especialmente quando lidam com implicações legais.

O código de processo penal brasileiro é explícito ao afirmar que, na presença de incertezas acerca da sanidade mental do acusado, ele deve passar por uma perícia médico-legal para que o andamento do processo ocorra conforme os procedimentos adequados (BRASIL, 1941).

O autor Aury Lopes Júnior destaca de forma clara em sua obra os aspectos relevantes do Código de Processo Penal. De maneira geral, um indivíduo que, no momento da ação ou omissão, se encontrava em condição de inimputabilidade ou semi-imputabilidade é submetido a um processo criminal. Ao final, se sua responsabilidade penal for confirmada, ele enfrentará uma medida de segurança (ou, no caso de semi-imputabilidade). Isso é conhecido como absolvição imprópria, conforme o artigo 386, parágrafo único, inciso III, do CPP.

Na situação de inimputabilidade superveniente, a condição de doença mental aparece apenas durante o processo, significando que, no momento do ato, o agente era imputável. A inimputabilidade, nesse caso, surge após a prática delituosa. O artigo 152 do CPP estabelece que o processo criminal deve ser suspenso até que o réu se recupere, retornando sua tramitação apenas após a recuperação do acusado (2016, p.359).

A avaliação da saúde mental do réu será realizada por meio do incidente de insanidade mental, conforme estipulado nos artigos legais pertinentes. Esse processo envolverá uma análise médica da condição mental do acusado.

Assim, dependendo do resultado fornecido pelo especialista, haverá uma mudança significativa no andamento do caso, uma vez que a legislação exige que, após a confirmação da incapacidade, mesmo que o réu esteja detido, ele deve ser enviado a um

manicômio judiciário ou a uma instituição similar. Além disso, se a perícia concluir que a incapacidade ocorreu após a prática do delito, o réu poderá ser internado para tratamento enquanto a condição persistir (BRASIL, 1941).

Neste cenário, é relevante ressaltar mais uma vez a significância dos diagnósticos, já que são eles que permitirão ao réu receber tratamento, ou seja, a medida de segurança apropriada. Além disso, após o início do incidente de insanidade e a obtenção de resultados que comprovem a incapacidade mental, o magistrado responsável pelo caso precisará avaliar diversos aspectos para prosseguir de maneira adequada e justa no processo.

Ao longo da história da humanidade, indivíduos com transtornos mentais foram frequentemente vistos como marginalizados, anormais e ameaçadores. Contudo, ao longo do tempo e com significativas mudanças sociais e legais, essas pessoas começaram a ter mais oportunidades para a convivência e o tratamento.

Essas transformações trouxeram a implementação de práticas voltadas ao cuidado da saúde, tanto para aqueles que precisavam de atenção em hospitais especializados em saúde mental, antes conhecidos como manicômios, quanto para aqueles que cometiam delitos, mas não estavam em pleno uso de sua capacidade mental para compreender suas ações (CÂNDIDO; et al, 2012).

No Brasil, ao analisarmos a realidade histórica das pessoas com transtornos mentais, observamos uma grande crueldade por parte da sociedade em relação a essas pessoas, especialmente quando estão envolvidas em crimes graves.

Para muitos, tanto os indivíduos com transtornos mentais que cometem infrações quanto aqueles que simplesmente sofrem de doenças mentais deveriam ser encarcerados e esquecidos, sendo marginalizados pela sociedade. No entanto, essa abordagem nunca foi, não é e jamais será a solução para os que padecem, nem para a sociedade como um todo.

Nesse contexto, o artigo “Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário” oferece uma perspectiva compreensível sobre a história previamente citada e, assim, aborda as questões relacionadas ao que promove a convivência harmoniosa dessas pessoas na sociedade.

A loucura, que a princípio era vista como uma parte da condição humana, posteriormente passou a ser considerada uma fonte de problemas para a sociedade, devido às ações dos que dela sofrem.

As pessoas com doenças mentais eram tidas como ameaçadoras por sua suposta agressividade, levando os profissionais de saúde a decidir por prendê-las e isolá-las em celas robustas, com a justificativa de que o isolamento poderia servir como uma forma de tratamento (CÂNDIDO; et al, 2012, p.111).

Assim, observa-se que o isolamento, a prisão ou qualquer abordagem que não vise tratar o indivíduo doente ou infrator revela-se ineficaz, considerando as sérias repercussões que podem advir.

Não se trata apenas de amarrar um paciente e excluí-lo da sociedade, como se fazia em tempos de escravidão, para que isso resulte em uma transformação significativa que o torne uma pessoa saudável (CÂNDIDO; et al, 2012).

O cuidado de indivíduos com transtornos mentais fundamenta-se em princípios semelhantes aos empregados em pacientes com outras condições de saúde, sendo essenciais estratégias específicas para que consigam melhorar de maneira significativa no gerenciamento de seus impulsos e emoções.

Com os avanços nas áreas da medicina forense e da psiquiatria, diversos tratamentos foram refinados, resultando na consolidação de muitas teorias e, assim, na evolução das técnicas de manejo não apenas para esses indivíduos, mas também em benefício da sociedade como um todo.

Esses desenvolvimentos abrangem desde diagnósticos precisos e específicos até abordagens terapêuticas avançadas, que visam proporcionar melhores condições para toda a comunidade (GAMA; CAMPOS; FERRER, 2014).

Ao ingressar no campo da medicina voltada para a sociedade, observa-se que no Sistema Único de

Saúde (SUS), uma de suas diretrizes fundamentais é a personalização do atendimento a cada paciente, além da adoção do Método Clínico Centrado na Pessoa (MCCP).

Retornando ao assunto do tratamento, é igualmente necessário que essa abordagem seja aplicada nas áreas psiquiátricas e psicológicas dentro do sistema prisional e dos hospitais psiquiátricos, visando um atendimento apropriado aos indivíduos ali existentes, em vez de focar apenas na patologia, como muitas vezes ocorre.

Com base nisso, esse avanço na qualidade do atendimento estabelece um ambiente favorável ao engajamento, comprometimento e êxito na terapia. Esse tema é explorado no artigo "Saúde Penitenciária, Promoção de Saúde e Redução de Danos do Encarceramento:

Desafios para a Prática do Psicólogo no Sistema Prisional", escrito por Lucas Gonzaga do Nascimento e Maria Márcia Badaró Bandeira, que discute a Lei de Execução Penal e as concepções que a envolvem.

De acordo com a Lei de Execução Penal – LEP (Lei Nº 7.210, de 1984), a Psicologia desempenha um papel no sistema penitenciário para viabilizar o Princípio da Individualização das Penas.

Isso ocorre por meio da participação em equipes técnicas das Comissões Técnicas de Classificação (CTC) e dos Centros de Observação Criminológica (COC), em conjunto com outros profissionais, como assistentes sociais, psiquiatras e responsáveis pela segurança.

Esse princípio estabelece que cada condenado deve cumprir sua sentença por meio de um "tratamento penal" personalizado, visando à sua "reeducação" e "ressocialização", para que, ao final do cumprimento da pena, esteja preparado para reintegrar-se à sociedade sem incorrer em novos crimes.

No entanto, conforme ressaltam Bandeira, Almeida e Santos (2014), ao analisarmos a concepção de "tratamento penal" na Exposição de Motivos da LEP, percebemos que não há uma ênfase no cuidado, mas sim na aplicação de práticas como "aconselhar", "orientar", "ensinar" e "disciplinar". Essas expressões também são utilizadas em outros contextos profissionais, como escolas, hospitais psiquiátricos e empresas, e foram denominadas por Foucault (2014) como práticas de "ortopedia social" (2018, p.103).

Ao avaliar o que foi mencionado anteriormente, em conjunto com os conteúdos da Lei de Execução Penal e a situação atual das prisões no Brasil, percebe-se que as teorias frequentemente não se sobrepõem às práticas reais. Portanto, é possível refletir sobre como é sombria a inclusão de indivíduos com doenças mentais no sistema prisional e quão desoladora é a condição dos prisioneiros nas penitenciárias (NASCIMENTO; BANDEIRA, 2018).

Assim, a ausência de cuidados adequados e a detenção indevida do indivíduo em situação de cárcere não devem ocorrer, pois assim nunca se atingirá o que a legislação preconiza e o que a sociedade realmente necessita.

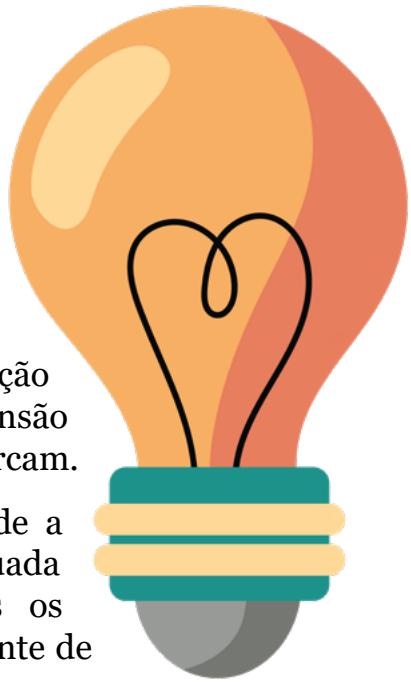
Além disso, ao examinarmos os aspectos apresentados pela realidade, percebemos que a ressocialização, a reeducação e, em muitos casos, até mesmo o tratamento se tornam apenas conceitos teóricos, considerando que os internos não têm acesso ao que lhes é garantido.

Assim, se até mesmo o infrator classificado como "são" não consegue vislumbrar uma nova vida longe do crime devido à falha realidade das penitenciárias, é ainda mais difícil imaginar que um indivíduo com problemas mentais encontrará melhores perspectivas nesse contexto.

Essas pessoas, que requerem atenção especial e suporte contínuo dos profissionais adequados, enfrentam um cenário ainda mais desolador.

Portanto, pode-se afirmar que o sistema penitenciário brasileiro e a estrutura governamental "precisam de melhorias", de modo a oferecer aos infratores a oportunidade de transformação e aos que enfrentam problemas de saúde o tratamento adequado, o que, frequentemente, não ocorre, tornando difícil a reintegração deles à sociedade e a saída do ciclo criminoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa com base bibliográfica, se pauta em questões sobre a relação entre doenças mentais e o direito penal, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre o tema e os diversos questionamentos que o cercam.

Ao detalhar a questão, foram identificados aspectos que vão desde a sua evolução histórica, impactos no contexto criminal, a forma adequada de classificação dessas pessoas com transtornos mentais, todos os procedimentos e cuidados necessários, as fases relacionadas ao incidente de insanidade mental.

Ademais, as condições mentais frequentemente associadas à criminalidade, a discrepância entre a teoria e a realidade do sistema prisional brasileiro, até a inadequada inclusão de indivíduos com transtornos mentais no sistema penitenciário.

Este estudo também pode servir como um alicerce para pesquisas futuras e explorações mais profundas sobre o tema, já que é um tópico amplamente debatido entre especialistas da área jurídica, mas que ainda é pouco compreendido pela maior parte da população. Isso é evidenciado pelo preconceito que existe na sociedade ao se abordar questões relacionadas a crimes violentos.

É fundamental que os cidadãos estejam informados sobre este assunto, pois é importante haver uma compreensão social a respeito dele.

Muitas pessoas desconhecem os aspectos que cercam a medida de segurança, os direitos dos indivíduos com transtornos mentais durante um processo judicial, a questão da insanidade mental, os tratamentos que são aplicados e as disposições legais relacionadas ao tema.

A partir da análise de várias teorias, investigações e pesquisas, conclui-se que, em nosso país, o sistema de justiça apresenta falhas em vários aspectos relacionados a esse assunto, como a morosidade dos processos e a demora na finalização de avaliações para verificar a real condição mental dos acusados, que irão passar por julgamento ou medidas de proteção.

Portanto, é importante mencionar que, mesmo ao terem direito a essas medidas, muitos acabam sendo incorretamente confinados em prisões.

Finalmente, é necessário realizar novas pesquisas e investigações acerca da situação que afeta o sistema brasileiro, a fim de evitar equívocos no julgamento de pessoas com transtornos mentais e de infratores comuns.

Para alcançar as metas relacionadas a este assunto, é fundamental implementar a legislação conforme estabelecido, garantindo assim que todos os cidadãos recebam um tratamento equitativo e justo, como deveria ser em todo o país.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Decreto-Lei 2.848,** de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 Março 2025.

CANDIDO, Maria Rosilene et al . **Conceitos e preconceitos sobre transtornos mentais: um debate necessário.** Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.). 2012

FELICE, S. A. DE; KAMEYAMA, I. **Avaliação médico-forense da capacidade e da responsabilidade.** Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. 1994.

MILLANI, Helena de Fátima Bernardes; VALENTE, Maria Luísa L. de Castro. **O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental.** Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.). 2008.

PEREIRA J F. **O que é loucura**. São Paulo: Brasiliense; 1985.

PIRES, Ana Kelly; CASTELO BRANCO, Thayara. **Medidas de segurança: um instituto que dita o ritmo da narrativa sobre o "louco infrator" e criminaliza a loucura em nome da defesa social.** Revista Ceuma Perspectivas. 2017.

PRADO, Alessandra Mascarenhas; SCHINDLER, Danilo. **A medida de segurança na contramão da Lei de Reforma Psiquiátrica: sobre a dificuldade de garantia do direito à liberdade a pacientes judiciários.** Revista Direito GV. 2017.



TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE

MARCIO AGOSTINHO KINAST

Graduação em Superior em Tecnologia – Universidade Unopar – 2025; Pós-Graduação em Segurança Pública e Direito Penitenciário – Uniminas – 2025.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como finalidade investigar as políticas públicas implementadas pelo Estado para a reabilitação de indivíduos com dependência química dentro do sistema prisional. Para isso, analisa a finalidade e os princípios que fundamentam a pena de prisão, destaca os direitos dos detentos estabelecidos na Lei de Execução Penal (LEP), enfatizando o direito à saúde; e examina a questão da toxicodependência no ambiente carcerário, apresentando os programas de reabilitação e os principais obstáculos enfrentados na recuperação dos presos dependentes. A abordagem utilizada nesta pesquisa foi dedutiva, enquanto o método de procedimento adotado foi o descritivo-analítico, amparado por uma revisão de literatura em doutrinas e legislações, com o intuito de responder à problemática definida. A pesquisa foi do tipo teórico-bibliográfica, realizada por meio da leitura e interpretação de materiais já disponíveis em legislações e doutrinas que tratam do assunto em questão, permitindo chegar à conclusão de que é necessário dar maior atenção aos detentos com dependência de drogas, propondo sua internação em alas específicas dos presídios e a adoção de estratégias de redução de danos, conforme prevê o Projeto de Lei nº 3611/2020. Na ausência de uma estrutura adequada para viabilizar esse tratamento nas unidades prisionais, uma alternativa a ser considerada é o encaminhamento desses detentos, com escolta, a tratamentos ambulatoriais oferecidos pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) nas cidades. Por fim, a possibilidade de internação deve ser levada em conta, embora se reconheça que essa é uma medida excepcional, a ser utilizada apenas quando todas as outras alternativas se mostrarem inviáveis ou ineficazes.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Dependência Química; Saúde; Programas de Reabilitação; Eficácia.

INTRODUÇÃO

As informações veiculadas pela imprensa indicam que, embora a Lei de Execução Penal (LEP) seja considerada um dos mais avançados estatutos de execução penal disponíveis, e seus princípios normativos se baseiam no respeito à dignidade humana – o que demanda que as sanções sejam aplicadas em conformidade com os direitos humanos essenciais.

Na realidade, há frequentes desrespeitos à LEP e uma persistente falta de observância das garantias legais relacionadas, especialmente, às penas de privação de liberdade.

Apesar da LEP possuir toda a regulamentação e prever os instrumentos necessários para uma execução penal eficaz por parte do Estado, essa expectativa não se traduz na realidade identificada em estudos realizados, cujos relatórios são frequentemente divulgados pelos órgãos de supervisão.

Um desses órgãos que realiza monitoramento contínuo da situação das prisões no Brasil é o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, vinculado ao Ministério da Justiça. O mais recente relatório elaborado pelos especialistas que integram os grupos de trabalho responsáveis pela coleta de dados sobre a execução penal revela uma situação alarmante, evidenciando que a realidade está bastante distante da teoria apresentada na LEP.

Por meio da imposição de sanções penais, por intermédio de penas e medidas de segurança, o Estado realiza o exercício do seu direito de punir.

Assim, ele assume a responsabilidade pela proteção do indivíduo sancionado, ficando encarregado dos efeitos que decorrem da implementação da consequência jurídica determinada, resultante da transgressão de uma norma legal.

Assim, é responsabilidade do Estado garantir ao detento, seja ele provisório ou já sentenciado, bem como ao internado, o acesso adequado à saúde, incluindo o tratamento para dependentes químicos, com o objetivo de reabilitar a pessoa, promovendo sua reintegração social e reduzindo as chances de reincidência em atividades criminosas.



TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE

O termo "drogas" abrange uma variedade de significados e aspectos. O entendimento proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é considerado o mais apropriado para os objetivos deste estudo.

Conforme a definição da OMS (1993, p. 169), “droga refere-se a qualquer substância, seja natural ou sintética, que ao ser inserida em um organismo vivo, pode alterar uma ou mais de suas funções”.

Essa definição é ampla, englobando tanto substâncias legais quanto ilegais do ponto de vista científico. Contudo, tendo em vista que a pesquisa em questão se concentra na Lei 11.343/2006, utiliza-se a definição de Drogas presente no artigo 1º, parágrafo único: “[...] as substâncias ou produtos que podem provocar dependência, conforme especificado em lei ou listados em atualizações periódicas realizadas pelo Poder Executivo da União” (BRASIL, 2006).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define o papel do Estado em relação às drogas, abordando três aspectos principais: a prevenção, a repressão e o cuidado com usuários e dependentes químicos.

Isso se reflete na atribuição da Polícia Federal para atuar na prevenção e combate ao tráfico de drogas (artigo 144, § 1º, inciso II) e na inclusão, dentro da proteção especial destinada a crianças, adolescentes e jovens, de iniciativas voltadas para a prevenção e o atendimento especializado a dependentes (artigo 225, § 3º, inciso VII).

O Tráfico de Drogas representa uma questão social cujos impactos adversos afetam não apenas a vida pessoal dos usuários e dependentes, mas também a dos indivíduos que fazem parte das organizações criminosas. Assim, a função do Estado se alinha com seu objetivo principal de promover o Bem Comum (COELHO, 2017).

Entender a relevância de prevenir e combater o Tráfico de Drogas, além de proporcionar o suporte necessário aos usuários e dependentes, se torna mais viável ao se analisar as informações disponíveis sobre os impactos negativos que as Drogas causam nas instituições públicas e a urgência de atenuar essas consequências (CEBRID, 2003).

Apesar da falta de um acervo abrangente de dados que possibilite comparações anuais precisas, já que as investigações são dispersas e aplicam diferentes abordagens metodológicas, é claro que o desafio relacionado às drogas é notado pelas entidades públicas.

Menciona-se, primeiramente, o impacto adverso no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Instituto Nacional de Previdência Social (INSS).

Portanto, ainda que não levemos em conta a relação entre o Tráfico de Drogas e diversos outros crimes, como homicídios e atos de violência doméstica, por exemplo, os dados evidenciam que essa atividade ilícita desempenha um papel relevante nos níveis de criminalidade e nas taxas de encarceramento no Brasil.

Além dos diversos aspectos públicos mencionados, é importante ressaltar que a repercussão desfavorável do consumo e do tráfico de drogas também afeta as dinâmicas familiares. Os efeitos “[...] ultrapassam os prejuízos pessoais e físicos, pois impactam diretamente o ambiente familiar, fazendo com que os integrantes da família se tornem co-dependentes e gerando desordem, dor e angústia persistente” (ALVES et al., 2015, p. 83).

As mulheres são as que mais sofrem os impactos, tanto por serem responsáveis pelos cuidados dos usuários, o que gera uma necessidade de suporte devido ao estresse que essa função acarreta, quanto por estarem mais vulneráveis à violência no lar.

Nesse contexto, Rabello e Caldas Júnior (2007), em sua pesquisa sobre a relação entre coesão familiar, adaptabilidade e risco de doenças mentais com a violência física contra a mulher e o uso de substâncias, concluíram que o risco de uma mulher enfrentar violência doméstica aumenta em 7 vezes quando há consumo de drogas no ambiente familiar.

Há diversos outros impactos negativos que a utilização e o

Tráfico de Drogas trazem ao Estado e à Sociedade como um todo, mas não se busca esgotar a análise nesse ponto.

Por outro lado, é fundamental ressaltar a relevância da criação de regulamentações que, alinhadas com as atribuições estatais definidas na Constituição de 1988, incentivem a prevenção ao consumo de drogas e ofereçam o apoio necessário ao Usuário, além de combater o Tráfico de Drogas (ALVES et al., 2015).

De acordo com as observações de Santiago (2003), as substâncias psicoativas têm a capacidade de influenciar o Sistema Nervoso Central (SNC) dos indivíduos que as consomem.

Segundo a autora, certas 31 substâncias conseguem interagir com os neurotransmissores, provocando mudanças em sensações, pensamentos, percepções e comportamentos. Por exemplo, enquanto a cocaína e a nicotina podem impulsionar e acelerar o SNC, a heroína tende a inibi-lo. Outras drogas, como o tetrahidrocanabinol presente na maconha, podem desestabilizar e confundir a atividade dos neurotransmissores, resultando em comportamentos imprevisíveis.

A autora enfatiza que todas as drogas "[...] de alguma maneira, modificam a relação entre os indivíduos, assim como entre o indivíduo e o mundo, atuando como mediadores entre a pessoa e a sua realidade" (SANTIAGO, 2003).

O Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), em seu site oficial dedicado à campanha global contra as Drogas, apresenta diversos materiais informativos, entre os quais se destaca o folheto intitulado: "Descubra mais sobre as drogas".

Neste documento, a organização ressalta diversos efeitos físicos, psicológicos e emocionais que as drogas provocam no ser humano. O material aponta que o uso de drogas pode impactar potenciais humanos de maneira irreversível, interferindo negativamente no desenvolvimento de mecanismos naturais de defesa.

Além disso, a UNODC observa que as drogas prejudicam a capacidade de julgamento, tornando as pessoas mais suscetíveis a contrair doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo.

O material mencionado acima aponta os perigos relacionados ao consumo de drogas. Por exemplo, os usuários frequentes de cannabis (maconha) correm o risco de desenvolver dependência psicológica dessa substância, o que pode levar a uma diminuição no interesse por outras atividades, como o trabalho e os relacionamentos pessoais.

Além disso, a cocaína expõe seus consumidores a riscos como "dependência psicológica, desnutrição, perda de peso, desorientação, apatia e um quadro similar à psicose paranoica" (UNODC, s.d.), sem deixar de considerar a possibilidade de morte súbita quando utilizada em combinação com álcool.

Os impactos severos associados ao consumo de crack incluem uma série de desintegrações sociais que resultam em isolamento, rotulagem negativa e exposição à violência.

O uso contínuo de ecstasy está ligado a potenciais lesões cerebrais, episódios de depressão intensa e comprometimento da memória. Já a heroína é reconhecida por sua forte capacidade de criar dependência tanto física quanto psicológica, levando os usuários a desenvolverem uma tolerância que os torna cada vez mais dependentes da droga (UNODC, s.d).

De fato, o consumo de substâncias ilícitas prejudica o indivíduo, podendo gerar dependência e, sem dúvida, desmerece sua própria humanidade.

Essa situação representa uma forma de autodestruição, que justifica a intervenção do Estado, considerando a urgência de proteger a pessoa contra si mesma, a fim de resguardar seu Direito Fundamental à Vida, em respeito ao aspecto coletivo da Dignidade Humana.

O acesso à saúde é um direito essencial, mas sua implementação é extremamente difícil nas circunstâncias atuais. Isso ocorre porque as diferentes regiões do país carecem de profissionais, como psiquiatras, e de infraestrutura adequada.

Apenas alguns estados, como Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, possuem hospitais destinados ao atendimento de pessoas encarceradas. Nesses casos, a rede hospitalar, seja ela pública ou privada, é acionada para garantir o atendimento necessário (KUEHNE, 2019).

Quanto à reintegração do indivíduo preso que enfrenta dependência química, a situação se revela semelhante. Há uma carência de políticas públicas, iniciativas voltadas ao tratamento da dependência e a presença de profissionais, principalmente aqueles com formação adequada em saúde mental (PRADO; HAMMERSCHMIDT; MARANHÃO, 2017).

Em 2019, o UNODC (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime) publicou o Relatório Mundial sobre Drogas, que revelou informações sobre o aumento do número de indivíduos globalmente afetados por distúrbios relacionados ao uso de substâncias, totalizando 35 milhões. Além disso, foi indicado que apenas uma em cada sete pessoas recebe o tratamento apropriado (UNODC, 2019).

Dessa forma, é importante mencionar que, desde 2001, a pessoa com dependência química passou a ser considerada como alguém com uma condição de saúde mental.

Essa definição foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde, caracterizando a dependência como um transtorno mental, uma enfermidade crônica que é passível de tratamento, possibilitando a diminuição dos sintomas e dos prejuízos resultantes (OMS, 2001).

Em 2006, a Lei de Drogas foi aprovada, introduzindo o termo "dependentes químicos". Essa legislação criou o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), que se encarrega de definir as ações relacionadas ao consumo de substâncias e à reintegração social dos usuários e dependentes químicos.

A Lei de Drogas orienta-se pelo princípio de respeito aos direitos básicos da pessoa, com ênfase na autonomia e liberdade, conforme estipulado no artigo 4º, inciso I.

Além disso, o artigo 18 trata da prevenção ao uso de substâncias psicoativas, estabelecendo ações voltadas para diminuição dos elementos que geram vulnerabilidade e risco, com o intuito de promover e reforçar os fatores de proteção (BRASIL, 2006).

As políticas públicas voltadas para indivíduos com dependência química apresentam sérias deficiências e necessitam de maior atenção governamental. No contexto dos dependentes químicos encarcerados, essas abordagens se mostram ainda menos eficazes.

Em termos mais claros, a maioria das unidades prisionais carece de programas de apoio voltados para esses indivíduos (LERMEN; DARTORI; CAPRI, 2014), o que torna fundamental a intervenção da comunidade jurídica. Isso deve ser considerado à luz do propósito essencial da pena, que é promover a reintegração do condenado, para que ele retorne à sociedade preparado para levar uma vida digna, livre de doenças e vícios.

Nesse caminho, considera-se preferível, conforme já sugerido pelo TJRS, TJMG, STM e STF, a troca da pena de prisão por uma medida de segurança voltada para tratamento.

É fundamental avaliar a partir deste momento se as políticas públicas implementadas pelo governo têm se revelado adequadas no atendimento aos prisioneiros que são usuários de substâncias químicas.

A política pública mais relevante até o momento é a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas em Situação de Prisão (PNAISP), estabelecida pela Portaria Interministerial nº 1, datada de 2 de janeiro de 2014.

A PNAISP tem como finalidade assegurar que as pessoas privadas de liberdade tenham acesso total ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Para isso, é essencial que o sistema prisional promova a qualificação e a humanização dos cuidados de saúde, com a implementação de uma série de ações colaborativas entre os setores de Saúde e Justiça nas três esferas do governo.

A proposta do PNAISP é fortalecer a garantia dos direitos sociais, representando um significativo progresso nas políticas de assistência à saúde para os indivíduos encarcerados, incluindo iniciativas voltadas à saúde mental e, nesse contexto, ao tratamento de dependência

química, como será discutido na seção seguinte.

Os tratamentos de reabilitação para usuários de drogas que estão em prisão devem, sempre que viável, seguir as orientações semelhantes às direcionadas aos dependentes químicos que estão livres, com o objetivo de minimizar os danos.

Conforme menciona Silva (2019), o foco sempre será no atendimento ambulatorial, enquanto a hospitalização em unidades de saúde e hospitais gerais deve ocorrer apenas em casos excepcionais.

A hospitalização de pessoas que lidam com dependência química tem sido vista como uma questão crítica no Brasil, frequentemente ocorrendo em instituições que carecem de infraestrutura apropriada para promover a recuperação do usuário (COELHO, 2017).

Conforme sugerido por Leal (2020), é essencial implementar ações para mitigar os riscos, como a disponibilização de preservativos e seringas para usuários de drogas. Embora seja lamentável, a interação sexual entre prisioneiros do sexo masculino e o consumo de substâncias ilícitas fazem parte da realidade carcerária, sendo, de certa forma, consequências do encarceramento.

Esse tipo de conduta não é desejável; é crucial que o contato sexual forçado seja prevenido e punido, seja através de medidas disciplinares ou de ações judiciais. A luta contra o uso de drogas deve ser conduzida de maneira inteligente e ponderada, e é infrutífero ignorar essa realidade.

Atento à difícil situação enfrentada por prisioneiros que lutam contra a dependência de substâncias, o Deputado Estadual Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ) apresentou o Projeto de Lei nº 3611/2020. Esse projeto estabelece que detentos com problemas de dependência química recebam tratamento adequado, sendo eles alocados em setores distintos dentro da prisão e tendo a oportunidade de se consultar com profissionais de saúde, seja através de atendimentos presenciais ou por videoconferência e chamadas de voz.

O mencionado Projeto propõe o desenvolvimento de uma política nacional voltada para a reabilitação de pessoas com dependência química (álcool e drogas) dentro do sistema penitenciário. Essa ação é essencial não apenas para proteger a saúde dos indivíduos dependentes, mas também para auxiliar no enfrentamento do tráfico de drogas nas instituições prisionais (TRIBOLI, 2021).

Em relação à infraestrutura, o Projeto estabelece que o espaço destinado aos dependentes químicos em tratamento deve incluir salas para atendimentos individuais, além de oferecer atividades e terapias em grupo, bem como teleatendimentos (por meio de dispositivos que permitam que os dependentes se conectem com profissionais de saúde por chamadas de vídeo ou voz) (TRIBOLI, 2021).

Se a unidade penal não dispuser dos equipamentos adequados para oferecer a assistência médica que o preso dependente requer, essa ajuda poderá ser realizada, com a permissão da administração do presídio, em outras instituições que possuam a estrutura necessária para fornecer esses serviços, seja por meio de atendimento ambulatorial ou internação (TRIBOLI, 2021).

Após a conclusão do tratamento, o condenado que se recuperar e interromper o uso de drogas deverá permanecer, durante o tempo necessário para cumprir sua pena, junto aos outros internos que também estão passando por tratamento para dependência química, mas ficará isolado dos que não têm esse problema. Além disso, o Projeto de Lei nº 3611/2020 estabelece que o interno só poderá ser reintegrado ao grupo dos detentos sem dependência caso desista do tratamento ou por questões disciplinares. É importante destacar que um eventual retorno ao uso de substâncias não será visto como desistência do tratamento (TRIBOLI, 2021).

Em relação à saúde mental, o Projeto estabelece que o governo deve assegurar o cuidado da saúde mental dos prisioneiros que enfrentam dependência de substâncias químicas, por meio de iniciativas voltadas à diminuição do uso de drogas psicoativas, assim como ações que contribuam para mitigar os riscos e fortalecer os fatores de proteção (TRIBOLI, 2021).

A proposta já está em fase final, sendo encaminhada para a avaliação da Comissão de Seguridade Social e Família, da Comissão de Segurança Pública e de Combate ao Crime Organizado, assim como da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ).

Para que a reintegração do detento seja efetiva, não é suficiente que ele apenas consiga emprego ou receba apoio jurídico, uma vez que muitos cometem delitos sob influência de substâncias ou para sustentar seu vício. Portanto, o que muitos realmente necessitam é de um tratamento para dependência química (D'URSO, 2020).

A lei 11.343/2006, que criou o SISNAD, introduziu diversas ações preventivas contra o uso abusivo de substâncias psicoativas, além de focar na assistência e reintegração de pessoas que utilizam essas substâncias.

No texto da lei, é estabelecido que aqueles que são usuários ou dependentes químicos e que estejam cumprindo pena em regime fechado ou sob medida de segurança em decorrência de delitos diversos, têm direito a receber os cuidados de saúde que precisam.

Como é evidente, a questão do usuário foi relacionada à saúde pública, que, conforme destacam Santos e Barros (2019), carece de uma infraestrutura apropriada para enfrentar um problema dessa grandeza. Isso se deve ao fato de que as instituições públicas voltadas para o atendimento de dependentes químicos são poucas e, muitas vezes, sua qualidade é questionável.

No Brasil, a abordagem em Saúde Mental, voltada para indivíduos com transtornos mentais ou dependência de substâncias como álcool e drogas, é regida pela Lei 10.216/2001, juntamente com normativas do Ministério da Saúde.

Esta legislação é popularmente chamada de Lei Antimanicomial, pois determina que a internação deve ser uma alternativa apenas quando as opções de atendimento ambulatorial não forem adequadas para o tratamento da pessoa dependente.

Dessa maneira, as abordagens terapêuticas voltadas para aqueles que enfrentam a dependência de substâncias incluem tanto o tratamento em regime ambulatorial quanto a internação, esta última sendo uma opção rara.

Assim, realizar tratamentos dentro das próprias penitenciárias pode representar uma alternativa para atender os dependentes sem a necessidade de hospitaliza-los em unidades públicas, uma vez que é amplamente reconhecido que não existem leitos suficientes para acolher todos os internos que são dependentes químicos, e o financiamento de clínicas privadas para esses casos seria inviável devido ao elevado custo.

Dessa forma, o direito à saúde mental que está sendo abordado é um dos direitos essenciais que compõem o mínimo necessário para assegurar a dignidade da pessoa humana, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988.

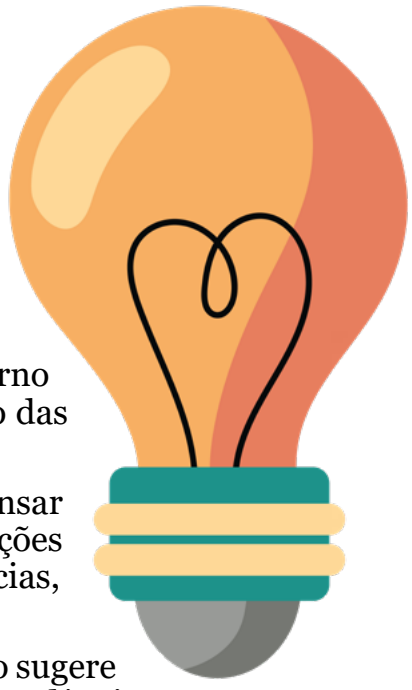
É inegável que tanto o usuário quanto o dependente de substâncias químicas são, por sua essência, indivíduos que requerem assistência, avaliação, direcionamento e tratamento apropriado (SANTOS; BASTOS, 2017).

Entretanto, é evidente que o cuidado com os presos enfrenta obstáculos que vão além das questões técnicas, englobando também problemas estruturais, tanto no setor de saúde quanto no sistema penitenciário.

Os encarcerados não têm acesso a um número suficiente de profissionais treinados para oferecer os tratamentos adequados dentro das prisões. Além disso, a transferência desses indivíduos para os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) localizados nas cidades, que dispõem de especialistas, provoca na população um sentimento de insegurança, já que as probabilidades de fuga nessa situação tendem a aumentar (LERMEN; DARTORA; CAPRI, 2014).

A falta de políticas públicas voltadas para a prevenção e o tratamento de pessoas com dependência química, principalmente aquelas que estão encarceradas, têm causado uma desorganização na ordem pública e social. Isso afeta negativamente o funcionamento das famílias e torna a sociedade mais vulnerável, uma vez que há um número considerável de dependentes que cometem crimes sob a influência de substâncias ou para sustentar seu vício. Se não receberem tratamento adequado, há um alto risco de que essas pessoas voltem a cometer delitos ao serem liberadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como finalidade investigar as iniciativas do governo voltadas à recuperação de indivíduos com dependência química dentro das prisões.

Verificou-se que não é apropriado desconsiderar a realidade e pensar que o sistema penitenciário nacional possui a infraestrutura e as condições indispensáveis para apoiar os prisioneiros com dependência de substâncias, principalmente no que diz respeito à sua abstinência.

É amplamente reconhecido que a abordagem de redução de danos não sugere a interrupção abrupta e total do uso de substâncias em casos de dependência química.

Em vez disso, um tratamento cuidadoso e progressivo é preferível. Além disso, as instituições prisionais geralmente carecem de profissionais qualificados e dos recursos indispensáveis para gerenciar a abstinência, resultando em considerável sofrimento para aqueles que enfrentam essa dependência.

Um outro desafio que causa inquietação é que o sistema penitenciário no Brasil não tem sido capaz de impedir que os dependentes químicos tenham acesso às substâncias ilícitas.

Nas prisões, os detentos encontram uma ampla disponibilidade de drogas psicotrópicas, refletindo a inadequação dessas instituições em alcançar os objetivos da pena, que jamais são atingidos. Além disso, existem diversas maneiras pelas quais essas drogas conseguem entrar em algumas unidades prisionais.

Por outro lado, a prisão de pessoas com dependência química, em diversas situações, pode intensificar comportamentos agressivos e prejudiciais, piorando ao direcionar esses indivíduos a atitudes que, durante o cumprimento da pena, podem ser classificadas como de “péssimo comportamento”. Isso contrasta fortemente com aquilo que a Lei de Execuções Penais sugere para a conquista de benefícios, como a progressão de regime.

Apesar de a LEP e a PNAISP serem vistas como importantes conquistas na garantia dos direitos sociais das pessoas encarceradas, a realidade é que o atendimento à saúde, especialmente para aqueles com dependência química, é bastante insatisfatório nas prisões do Brasil.

As investigações e análises indicam que, frequentemente, os prisioneiros, incluindo aqueles que não apresentam dependência, têm dificuldade em obter o cuidado médico necessário, o que representa não apenas uma negligência com essas pessoas, mas também uma violação de sua dignidade.

Portanto, o que sobra para essas pessoas que estão privadas de liberdade é desenvolver táticas ativas ou, de maneira mais precisa, reativas para atenuar o sofrimento intensificado pelo cárcere.

O uso de substâncias, sejam elas legais, ilegais ou medicamentosas, seja produzidas dentro dos próprios estabelecimentos prisionais ou obtidas de maneira clandestina, constitui uma dessas formas de resistência.

Apesar de o emprego de drogas ilícitas ser proibido nas prisões e o uso de psicotrópicos ser considerado um método de cuidado, essa situação enfraquece a noção de que, no contexto prisional, as chances de acesso e consumo de drogas são limitadas.

REFERÊNCIAS



ALVES, Railane David; MORAIS, Thaynara Thaygla Martins; ROCHA, Sibele Pontes et al. **Grupo de Familiares em CAPS AD: acolhendo e reduzindo tensões. Revista de Políticas Públicas Sanare.** v. 14. n. 1. p. 81-86, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov._03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 28 Março 2025.

COELHO, Gustavo Tozzi. **Uso de Drogas e Ofensividade em Direito Penal.** Curitiba: Juruá Editora, 2017.

D'URSO, Umberto Luiz Borges. **Desafios do uso de drogas à população carcerária.** Migalhas, 02.09.2020.

KUEHNE, Maurício. **Direito de Execução Penal.** 17. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2019.

LERMEN, Helena Salgueiro; DARTORA, Tamires; CAPRA, Carine. **Drogadição no cárcere: questões acerca de um projeto de desintoxicação de drogas para pessoas privadas de liberdade.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 539-559, 2014.

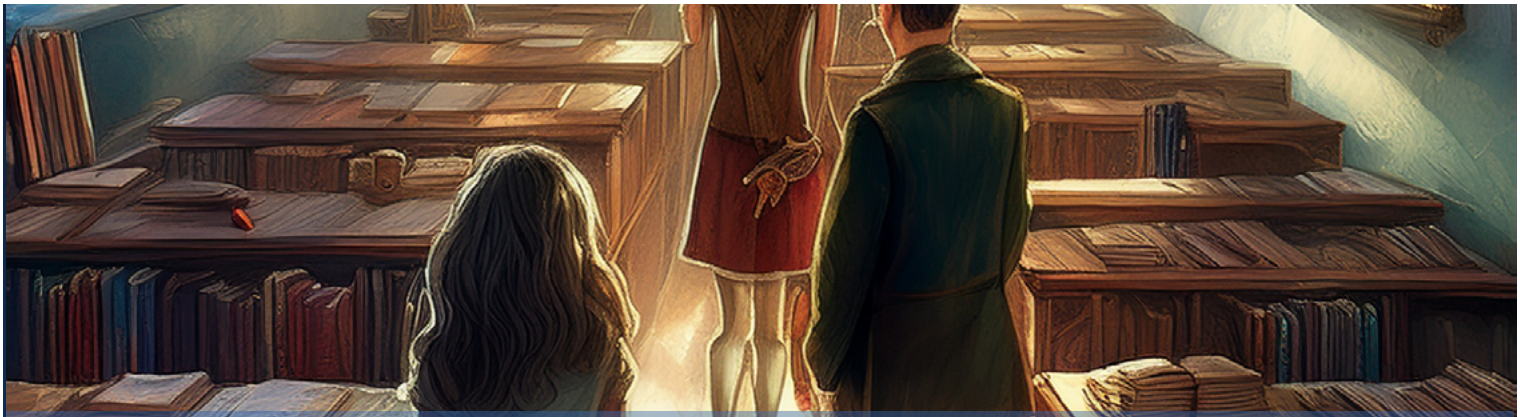
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. C**lassificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRADO, Luiz Regis (Coord.); HAMMERSCHMIDT, Denise; MARANHÃO, Douglas Bonaldi; COIMBRA, Mário. **Direito de Execução Penal.** 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

SANTIAGO, Maria das Graças Madruga Paiva. **O Problema da Descriminação das Drogas no Brasil.** Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança, p. 101-108, 2003.

SILVA, César Dario Mariano. **Lei de Drogas Comentada.** Curitiba: Juruá Editora, 2019.

UNODC. **Saiba mais sobre as Drogas.** Disponível em: https://www.unodc.org/ documents/lpo-brazil//Topics_drugs/Campanha-global-sobre-drogas/getthefacts11_PT_.pdf. Acesso em: 20 Março 2025.



FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ

MARISTELA LIDIANE PAGANINI

Graduada em Matemática, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (2003); Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco (2007); Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (2012); Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade Casa Branca (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Casa Branca (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEB Padre Lino José Correr, Casa Branca/SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Valendo-se de ampla revisão bibliográfica, este artigo aborda a questão da parceria entre família e escola. Para tanto, seu conteúdo discorre sobre o vínculo entre família e escola nos dias atuais; o processo pedagógico e a participação da família; a participação da família na escola. Verificou-se que a participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, percebe-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e se sinta parte importante da vida social. A escola está inserida numa comunidade. As crianças e adolescentes desta localidade, ou seja, necessitam de escolas deste local, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores. Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade. Concluiu-se que a parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial e, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

Palavras-chave: Escola; Família; Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A família forma e a escola informa e, no âmbito desse contexto dicotomizado, provavelmente resida a raiz de uma série de encontros dessa relação tão íntima. O sucesso está na unidade e na coerência de atitudes, sendo este um desafio constante que merece ser perseguido.

O homem, dentre os animais existentes e conhecidos sobre a face da Terra, é o mais dependente ao nascer. Nesta situação, necessariamente deve ser alimentado, higienizado, aquecido, afagado, enfim depende de outros para alcançar as mínimas condições para manter-se vivo. Mas, tratando-se da espécie humana, não basta estar vivo. Ao entrar no mundo, o homem se introduz em uma organização social nutrida pelas mais variadas necessidades e simbolismos, o que o coloca em contínua e indefinida dependência do outro (BOARINI, 2003).

Sabe-se que o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence, convencionalmente denominado família, é algo muito velho e, paradoxalmente, muito novo. Constitui-se um conceito velho se for considerado que o homem, invariavelmente, em seus primeiros anos de vida, vai necessitar dos cuidados alheios, e qualquer que seja o vínculo (de consanguinidade, de filantropia, etc.) que o prende aos adultos circundantes, deve contar com alguém ou com um grupo de pessoas que lhe ofereça os cuidados necessários para sua sobrevivência. É um conceito permanentemente novo, à proporção que a família vai se transformando e remodelando-se de acordo com os contornos da sociedade na qual insere-se.

A realização deste estudo escora-se no entendimento de que, conforme expressa Kaloustian apud Pequeno (2005), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, especialmente, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. A família exerce um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, no qual se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Esta pesquisa tem como problema a ser analisado: A parceria entre família e escola é realmente eficaz?

Com base neste questionamento, surge como objetivo geral analisar a integração entre família e escola e, para atingir esse intuito, os objetivos específicos buscam: pesquisar sobre o vínculo entre família e escola na contemporaneidade; abordar o processo pedagógico e a participação da família; focalizar a participação da família na escola.

Escolheu-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, fundamentada em livros e artigos sobre a parceria entre família e escola.



O VÍNCULO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NOS DIAS DE HOJE

Como assinala Munhoz (2003), a família, ao desempenhar sua função de elo de ligação entre a sociedade e seus membros, torna-se importante e necessária.

Atualmente, as características básicas das comunicações, das ações, dos ideais e dos estudos pertinentes passam a ser mais complexos em todos os campos de conhecimento, tornando-se visível a necessidade de uma abordagem global que dê conta da complexidade das relações, para a compreensão das enfermidades do indivíduo e da família: é quando surge o pensamento sistêmico nos estudos dos sistemas humanos.

Considerando que o indivíduo e a família configuram-se dois sistemas em constante interação, será no contexto familiar que se darão as primeiras experiências de aprendizagem, demonstrando que, muito mais do que o conteúdo a ser ensinado, está o modelo relacional que se imprime sobre a subjetividade de quem aprende.

Tal fato, segundo Munhoz (2003) reforça que:

> [...] o padrão de funcionamento interacional em um sistema familiar se torna o aspecto fundamental para compreender como se dá a circulação do conhecimento e acesso à aprendizagem naquele dado contexto, visto que cada membro da família tem uma forma de operar ao construir o próprio conhecimento, que consiste na maneira pessoal de se aproximar do novo, do desconhecido, para agregá-lo a seu saber (MUNHOZ, 2003, p. 14).

A família nuclear, formada por pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, por ter

sido o modelo consolidado pela emergente sociedade capitalista burguesa da era industrial, ainda continua a ser o ideal de família do imaginário social da grande maioria da população, que considera desestruturada, ou incapaz de cumprir sua função formativa com as novas gerações, outros modelos de família, mesmo que nascidos no seio das contradições dessa mesma sociedade capitalista.

A denominada família monoparental, composta por pai-madrasta, mãe-padrasto, os filhos de cada um e os de ambos; ou as famílias compostas por apenas um dos cônjuges e seus filhos, ou até mesmo por tios, avós e sobrinhos e netos, que se pode considerar como fruto dessas contradições, sem entrar-se aqui no mérito do aprofundamento maior da discussão, nas suas nuances psicológicas, emocionais e sociais, é uma realidade da qual a sociedade não pode fugir e a escola também não (CARVALHO, 2002).

Compreender as condições, limitações e os próprios conflitos desses modelos de família tão presentes em todas as classes sociais da atualidade, é um dos grandes desafios das instituições que, como a escola, trabalham com crianças e, consequentemente, precisam trabalhar com as mesmas famílias das mesmas.

O PROCESSO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003).

Na afirmação de Cazelli (2003), a escola, em virtude da sua proximidade com as famílias, revela-se uma importante instituição social na conquista de mecanismos que contribuam para um trabalho avançado em prol da mobilização dos envolvidos no processo educativo, tanto da escola como da família, buscando responder aos desafios impostos pela sociedade. Trata-se de uma visão que auxilia, efetivamente, para que se obtenha maior compreensão do que pode ser feito para o enfrentamento dos aspectos socioeducativos no conjunto do movimento social.

A mesma autora orienta que:

> As ações de caráter pedagógico que as escolas podem dirigir para favorecer às famílias devem fazer parte de seu projeto, e para que isso possa acontecer é fundamental que as ações em favor da família sejam desenvolvidas e presididas pelos princípios da convergência e da complementaridade. Nesse sentido, é importante que o projeto inicial se faça levando em conta os grandes e sérios problemas sociais, tanto da

> escola como da família [...]. A escola deve melhorar a posição da família na agenda escolar já implementada pela legislação existente. Promover a família nas ações dos projetos pedagógicos significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida às leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social concretiza-se por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas (CAZELLI, 2003, p. 2).

Na concepção de Cazelli (2003), as mudanças estruturais e conjunturais dos componentes educacionais devem contemplar tais princípios, bem como fazer uso deles como norteadores para a manutenção dos pais e professores no caminho do desenvolvimento contínuo e progressivo.

Assim, Cazelli (2003) ensina que o primeiro princípio trata-se da noção de interdependência, pois, segundo ela, a compreensão da interdependência social envolve a compreensão dos relacionamentos e o reconhecimento do seu valor na formação e no desenvolvimento dos indivíduos.

O segundo princípio no estabelecimento das relações sociais explicado pela citada autora é a cooperação, considerando que a ajuda mútua fortalece a troca de recursos educacionais e de impressões educativas, resultante da consolidação da integração da escola com a família. Por fim, o terceiro princípio é a interação dos agentes escolares e familiares, em que cada um influencia o outro.

Segundo Brilhante (2004), além das mudanças sociais, que modificam a estrutura da família, ocupa lugar de destaque a instituição de ensino, pois esta tende a questionar e pôr em dúvida o papel relevante da família no aprendizado do filho e julga, muitas vezes, as crianças como incapazes ou inadaptadas, em razão das dificuldades de aprendizagem que apresentam. Este posicionamento da escola também modifica profundamente as relações familiares.

O interesse e o acompanhamento dos pais com relação ao desenvolvimento do filho na escola pode, de fato, contribuir para o seu desempenho. Em outras ocasiões pode-se criar uma criança autoritária e desobediente por culpa dos próprios pais que por trabalharem demais e estarem ausentes da rotina do filho permitem, por um sentimento de culpa, que a criança faça tudo o que desejar. Esse comportamento dos pais é prejudicial à própria criança, que fora do ambiente familiar não encontrará tamanha facilidade.

Acerca da relação entre família e escola, Brilhante (2004) pontua que essa relação é conflitante porque, apesar de ambas terem como objetivo central a educação de uma criança, os papéis de cada uma devem ser diferenciados durante este processo.

Geralmente a família delega algumas obrigações da educação do filho à escola e ao professor, eximindo-se do seu papel fundamental de parceira da instituição de ensino na educação da criança. Os professores, frente a essa nova obrigação, se veem forçados a responder pelo comportamento positivo ou negativo do aluno, além de preocuparem-se com o programa curricular, provas, exercícios, etc.

Infelizmente, alguns pais não se conscientizam da importância do apoio deles para com a instituição escolar do filho e não conseguem ver que a escola possui outros objetivos a serem desenvolvidos em seus filhos, o que não significa que a escola não deva preocupar-se com o desenvolvimento afetivo e as relações de vínculo desenvolvidas pelos alunos, mas, de forma diferente da família, a escola utiliza critérios específicos para avaliar o desempenho, a maturidade e desenvolvimento desta criança.

Evidencia-se que é primordial que escola, professores e pais descubram algo concreto para ser apontado como causador desses problemas de aprendizagem, que prejudicam as crianças e aos adolescentes.

A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos na educação de uma criança, constituem um organismo intrínseco, os quais quanto mais diferentes são, mais necessitam uma da outra.

Nota-se que se torna essencial que a família e a instituição de ensino possam estabelecer um elo de cooperação entre si. Mas, esta cooperação só será efetiva se os pais compreenderem que a escola não deve exercer a função moral da família.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Gomide e Fraidenraich (2010) defendem a parceria família e escola por ser muito eficaz e orientam também para aproximar os pais de alunos a participarem do conselho escolar, convidando-os a fazer parte das comissões de eventos para que possam entender melhor como funcionam as entidades ligadas às escolas.

Segundo Gomide e Fraidenraich (2010), em busca de uma participação concreta por parte da família, são importantes ações por parte da gestão escolar, dentre elas:

- Realize reuniões em horários adequados:

A maior parte dos pais trabalha. Por isso, agende os encontros em horários que todos possam participar.

- Entregue o estatuto escolar aos conselheiros:

O documento será útil para que o grupo entenda como funciona uma escola.

- Explique as atribuições do órgão:

No primeiro encontro, explique como funciona o conselho e quais são suas funções.

- Capacite os conselheiros:

Pais e funcionários costumam ficar inibidos para tratar de assuntos pedagógicos com profissionais da Educação. Tanto o MEC como algumas Secretarias de Educação promovem cursos de capacitação para novos conselheiros.

- Promova encontros regulares:

As reuniões devem ser mensais e agendadas no início do ano para que todos possam se programar.

- Estabeleça objetivos:

Para evitar improvisos, defina com o grupo as metas que devem ser alcançadas a cada semestre.

- Dê espaço para todos:

Estimule os representantes de cada segmento a manter um diálogo com seus representados e, nas reuniões, ouça o que todos têm a dizer.

- Organize encontros com outros conselhos:

A troca de experiência ajuda na busca de soluções para os problemas comuns.

Partindo do entendimento de que a escola e a família são parceiros da aprendizagem, e que essa parceria pode acontecer em diversos níveis, Scarpa apud Gentile (2006, p. 34-35), enumera algumas ações que contribuem para a aproximação da escola e família. São elas:

Matrícula:

- Logo no primeiro contato, cabe ao diretor ou ao coordenador mostrar o espaço físico e a proposta pedagógica, ouvir dúvidas e responder com clareza.

- Com a matrícula efetuada, o ideal é conhecer o percurso escolar do novo aluno, as preferências e gostos dele, dados sobre saúde, relacionamento e comportamento em casa.

- Na Educação Infantil, informar-se sobre os hábitos alimentares e a rotina, para facilitar a adaptação.

- Definir em conjunto quais serão os canais de comunicação (bilhetes, e-mails, telefone).

Reuniões:

- Comunicar logo no começo do ano o dia e o horário previstos para os encontros, de preferência compatíveis com os de quem trabalha fora.

- Na convocação, citar os objetivos da reunião.

- Explicar para que a escola ensina determinados conteúdos, como ela ensina e como a criança aprende.

- Mostrar a evolução da aprendizagem dos alunos.

- Informar sobre os projetos didáticos e perguntar como cada família pode contribuir.

Dia a dia:

- Convidar os responsáveis para falar sobre a profissão deles sempre que for interessante para o entendimento de conteúdos e projetos.

- Chamar pais, avós ou tios para ir à escola contar histórias do passado, ler livros, ensinar uma brincadeira ou fazer um doce.

- Chamar os pais não só para comparecer, mas, também, para ajudar na organização de festas juninas, feiras de Ciências e jornadas culturais ou esportivas.

- Abrir a biblioteca, o laboratório de Informática e a quadra de esportes para uso dos familiares.

- Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral como saúde, mídia, drogas, sexualidade, entre outros.

- Enviar relatórios periódicos sobre o desempenho da classe e as conquistas individuais.

- Informar sobre mudanças na estrutura física, na organização do espaço e do tempo escolar ou na equipe pedagógica.

Comunidade:

- Distribuir lista com os nomes e contatos de todos os pais ou abrir fórum na Internet para que eles se conheçam e troquem informações.

- Só visitar as famílias para aproximar – nunca para averiguar, julgar ou fazer interferências.

Contribuindo para essa explanação, Szymanski apud Gentile (2006, p. 37) vem apresentar algumas atitudes para a escola se relacionar bem com a família:

- Conheça a família dos alunos e o entorno da escola. Assim, todos se sentem mais integrados à escola.

- Aceite as diferentes formas de arranjos familiares. Não existem mais só famílias tradicionais.

- Observe atitudes e rotinas dos estudantes, sem julgar nem interferir.

- As escolhas de valores são da família e devem ser respeitadas, se não houver danos à criança. Em caso de atitudes inadequadas (falta de higiene ou cuidados com a saúde), divulgue alternativas.

- Saiba quais são as reais necessidades das famílias antes de planejar palestras, cursos ou atividades.

- Disponha de canais de comunicação para ouvir os responsáveis e esteja aberto a críticas e sugestões.

- Oriente os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na educação, para todos os receberem bem.

- Converse com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades.

- Mostre a rotina da escola e a importância de ela ser seguida para o sucesso da aprendizagem.

- Evite sobrecarregar a família com atividades de complementação do ensino: peça

apoio e incentivo.

Gentile (2006) lembra que as escolas, apesar de serem regidas por uma mesma legislação, diferem entre si e, no que diz respeito à família, sabe-se que os ambientes familiares são singulares, pois cada um tem suas particularidades. Entretanto, as famílias podem revelar semelhanças entre si, como, por exemplo, de princípios, culturas, crenças, hábitos, entre outras.

Essas diferenças devem ser respeitadas e, por essa razão, as interações escola-famílias devem ser compreendidas como casos particulares, que possibilitam ultrapassar suas particularidades para alcançar o propósito que têm em comum e que está, inicialmente, relacionado à busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Dentro dessa compreensão, Gentile (2006) recomenda algumas propostas para o oferecimento de atividades lúdicas e específicas para a concretização da interação entre escola e família, quais sejam:

- Jornal da Escola

A ideia de produção deste jornal provém, sobretudo, da busca da valorização da produção escrita de alunos e pessoas da comunidade, do incentivo ao resgate dos saberes e criações das pessoas da família do aluno.

- Hora do Conto

Na "hora do conto" as crianças poderão ouvir, junto com os pais, e tentar adivinhar o enredo e dar outras soluções ainda mais criativas para os conflitos que surgem no decorrer das histórias, exercitando o diálogo entre a realidade e a fantasia, descobrindo os variados sentimentos que povoam o mundo por intermédio dos personagens, e muitas vezes emprestando-lhes um pouco daquilo que já experimentaram na vida.

- Iniciação musical: ensino de flauta doce

Muitas são as formas da expressão dos sentimentos e uma delas ocorre por meio da música. Ensinar as crianças a tocar flauta doce pode estar acrescendo a percepção dessas, não só para a música, como para o mundo que as rodeia, sendo também esta uma atividade de divertimento para os períodos extraclasse.

- Abordando os temas da atualidade

A comunidade escolar escolhe um tema e procura desenvolver reflexões acerca deste. As palestras com temas como "Drogas", "Dengue", “Violência Urbana”, “Violência Doméstica”, “Educação e a Comunidade” e muitos outros, podem ser debatidos entre professores, alunos e pais.

- Dança + Educação + Autoestima = Cidadania

A proposta é buscar recuperar os elementos primordiais da dança num contexto pedagógico, transformando o espaço escolar num palco de discussões sobre multiculturalismo e respeito à diversidade da expressividade corporal. A atividade é baseada

na reapropriação do corpo, no autoconhecimento e resgate da autoestima por aprendizado de elementos fundamentais sobre o corpo e possibilidades de movimentação e da expressão e comunicação corporal, buscando-se investigar as diferentes expressões culturais manifestadas na dança.

- Capoeira Angola

A capoeira de Angola é uma das mais ricas raízes da cultura popular brasileira, estando fortemente ligada ao resgate da dignidade negra no Brasil. Sua prática, fundamentada na dança-luta, que transforma a agressividade natural do ser humano em equilíbrio e demonstração de movimentos harmônicos, vem sendo propagada por importantes instâncias educativas e culturais. A Capoeira Angola proporciona a tomada de consciência das potencialidades do próprio corpo e o aumento da percepção do indivíduo em sua totalidade biopsicológica, constituindo-se em terreno fértil para outras manifestações artísticas como a dança, a música e a representação cênica.

- Cultivando, aprendendo e ensinando

A escola pode ser palco de muitas oficinas, cursos e minicursos ministrados tanto pelos pais de alunos para os próprios alunos ou outros, quanto por profissionais de outras áreas de interesse para os pais, alunos ou outros da comunidade em geral. O ideal seria o oferecimento de cursos que gerem emprego e renda como, por exemplo: bordado, culinária, artesanato, padaria, pintura, e tantos outros.

Para Gentile (2006), o objetivo maior da viabilização da apropriação do espaço acadêmico como local de reintegração social e articulação da comunidade é:

- intensificar a comunicação entre a escola e a comunidade;
- desenvolver atividades desportivas e culturais específicas, ministradas por profissionais capacitados, que promovam o autoconhecimento e forneçam elementos para a interpretação e transformação da realidade, auxiliando na integração sadia do indivíduo à comunidade;
- promover a participação mais efetiva e afetiva da comunidade na construção do próprio cotidiano, incentivando o resgate cultural, memória e o fortalecimento de iniciativas da mesma;
- conhecer os alunos, partindo da realidade em que eles vivem, colocar as crianças em contato com diferentes estruturas familiares e promover uma parceria entre escola e família.

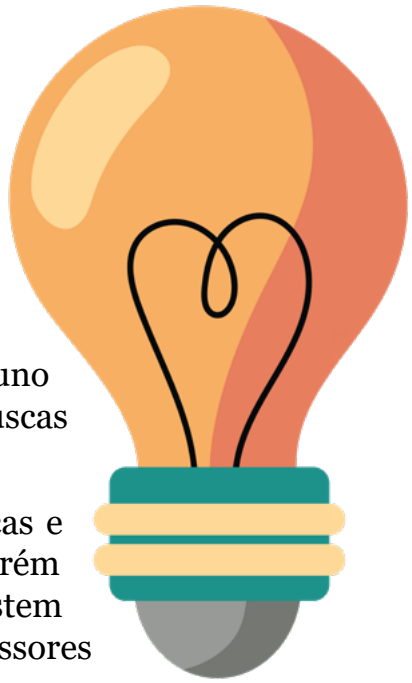
É fato que a colaboração da comunidade com as famílias, e vice-versa, concretiza-se de muitas formas, e na área educacional pode-se mostrar mediante criação e manutenção de escolas e outros empreendimentos educativos.

De acordo com relatos de Lück (2010), a participação é reconhecida por ser uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados.

Na visão dessa autora, torna-se essencial que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

Em sentido pleno, a participação é caracterizada, de acordo com entendimentos de Lück (2010), pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, objetivando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são entendidos e assumidos por todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, percebe-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e se sinta parte importante da vida social.

A escola está inserida numa comunidade que matricula suas crianças e adolescentes na escola, ou seja, uma instituição necessita da outra, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores.

Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade.

Portanto, é necessário que a escola ofereça para os pais suas dependências físicas, formando grupos de atividades artísticas, como artesanato, artes plásticas, canto, teatro, etc. Para essa integração entre escola e família é importante levar esses grupos de pais a interagirem com os alunos, realizando exposições culturais e outras atividades que irão auxiliar o ensino ministrado pelos professores.

A parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

REFERÊNCIAS



BOARINI, M. L. **Refletindo sobre a nova e velha família**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

BRILHANTE, E. S. A. **Relações família-escola**: sucessos e fracassos. Artigo publicado em 2004. Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. **Família e proteção social**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAZELLI, L. H. P. **A importância da integração escola-família no processo pedagógico**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.erasmobraga.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

GENTILE, P. **Parceiros na aprendizagem.** In: Revista Nova Escola. ed. junho/julho/2006. São Paulo: Abril, 2006.

GOMIDE, C.; FRAIDENRAICH, V. **Unidos por boa causa**. In: Revista Gestão Escolar. Ano II, nº 8, Junho/Julho. São Paulo: Abril, 2010.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNHOZ, M. L. P. (org.). **Questões familiares em temas de psicopedagogia**. Livro 7. Coleção Temas de Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2003.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza: 2003.

PEQUENO, A. C. A. **Educação e família**: uma união fundamental? Artigo publicado em 2005. Disponível em http://www.ines.org.br. Acesso em 10 Dez. 2018.



O TRABALHO DO AEE FRENTE AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALUNOS COM AUTISMO

PATRÍCIA APARECIDA ZACCARO PAIXÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dourado (2020); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2022); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Dourado (2024). Psicopedagoga, com especialidades na área do Autismo, com atendimentos particulares.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Trabalhar com o público do AEE é algo que só pode ser para quem ama e para quem anseia fazer diferença na vida dessas pessoas, mesmo que sejam as mínimas possíveis. Não podemos esquecer que muitos têm tanto potencial para aprender e ter autonomia, mas precisam de pessoas que acreditem em seus potenciais e se dediquem a mudar suas realidades. Existem diversos tipos de transtornos, como também dificuldades de aprendizagem, saber identificar a diferença entre os dois é fundamental, tanto para a abordagem como para a garantia de direitos. Este artigo trará de forma simples e de fácil entendimento essas diferenças, mas principalmente será abordado sobre o Atendimento Educacional Especializado e o profissional que se forma nesta área. Todos que decidem entrar nessa área, tem que amar muito o que fazem, e saber que os desafios não serão pequenos, a cada meta alcançada além de trazer um imenso prazer, garantirá que seu público modifique consideravelmente sua perspectiva de vida. A capacitação e dedicação é um grande começo para quem almeja esse sucesso. Por isso também será abordada a importância da formação continuada e a busca incessante que todo profissional da área da educação deve ter para alcançar plenamente seus objetivos, oferecendo o seu melhor para o público específico da Educação Especial. Vale lembrar que todos nós temos especificidades. E com eles não seria diferente. Para finalizar, será abordado a relação dos pais com os filhos atípicos e sua relação com a educação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autismo; Desafios; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios encontrados na Educação Infantil em alunos com Autismo, fica o questionamento de como o profissional do AEE pode pôr em prática seus conhecimentos com esse público, visando uma melhor qualidade de vida e autonomia para seus educandos.

Para aprofundar esses conhecimentos, esse artigo mostrará um pouco do trabalho desse profissional, questionamentos, ânsias e métodos.

A abordagem específica deste artigo será no trabalho do AEE com indivíduos autistas na infância e seus desafios, além de demonstrar a importância da formação continuada e a busca pelo conhecimento.

Será utilizado como fonte de pesquisa o método bibliográfico, para demonstrar com exatidão as informações que servirão como base de estudo para futuros estudantes da área.

Esperando que dessa forma entendam sobre como sua atuação é de suma importância para o público alvo da Educação Especial.



O TRABALHO DO AEE

Ao iniciar este artigo ressalta-se a importância do profissional que executa esta função e qual o objetivo de seu trabalho, sendo entre muitos o de eliminar barreiras um dos principais para que os educandos que necessitam desse atendimento possam participar concretamente do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre suas atribuições, o "portal.mec" pontua:

- Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- Professor para o exercício da docência do AEE;
- Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de

Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

- Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Essas atribuições vem de encontro com as metas que o profissional traça ao decidir se dedicar exclusivamente à essa área e com esse público. Demandando total dedicação e eixos a serem seguidos.

Durante a formação foi apresentado esses eixos. Entre eles, 4 são os principais:

1- Identificar as necessidades do público alvo;

2- Elaborar concretamente os planejamentos a serem postos em prática;

3- Produzir diversidades de materiais adaptados e acessíveis a todo seu público;

4- Comprar ferramentas e materiais de apoio,sempre que necessário que condizem com seu trabalho.

Durante os estudos desta graduação ficou claro a importância do profissional nessa área em diversos aspectos, como em fazer se concretizar a inclusão escolar, de alunos com necessidades especiais, além disso este profissional consegue identificar as principais dificuldades destes alunos e com isso, elaborar planejamentos pedagógicos eficazes para poder sanar ou diminuir as dificuldades encontradas e também orientar as famílias nos melhores manejos dos comportamentos.

NUNES, Anna Paula (et. Al. 2015) cita que "a importância da sala de AEE é a mediação que o professor do atendimento faz para a busca de conhecimento a partir dos questionamentos do aluno.

Não pode ser empregado o nome de reforço, pois lá, há a criação de condições para que o aluno desenvolva as suas habilidades e competências".

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMA

Segundo o DSM-5, o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, que são segundo o manual, as três categorias.

Algumas pessoas por desconhecimento acreditam que o autismo é uma doença, ou que ele tem níveis.

Isso é um duplo engano. O site MED.RAD (2021) pontua que "Diferente do que pensa o senso comum, o Transtorno de Espectro Autista (TEA) não é uma doença.

Como o próprio nome sugere, não há só um, mas vários subtipos do transtorno, devido aos diferentes níveis de comprometimento, sendo preciso utilizar o termo "espectro" para abranger todos eles".

Ou seja, o Autismo não é uma doença, ele é um transtorno do neurodesenvolvimento, ele faz parte do que "é" o ser humano que está no espectro.

Por isso não existe cura ou remédios. Cada pessoa é o que é, assim como qualquer outro ser humano chamado "típico". Sobre os níveis, não são níveis do autismo, mas sim do tipo de suporte que cada indivíduo autista necessita. E sobre esses níveis o DSM-5 divide em três:

- Nível de Suporte I (leve): Neste nível de suporte as maiores dificuldades estão relacionadas aos déficits de comunicação, sem muitas comorbidades associadas. Por conta disso, o pequeno com autismo leve muitas vezes é rotulado como desinteressado.

- Nível de Suporte II (moderado): Aqui o nível de suporte possui aspectos mais complicados em relação ao anterior. A falta da verbalização pode ser um dos problemas do indivíduo acometido e, geralmente, mais comorbidades estão associadas ao diagnóstico.

- Nível de Suporte III (severo): Este nível se caracteriza pelos prejuízos no neurodesenvolvimento serem mais elevados. Nesse contexto, os problemas estão presentes desde o processo de socialização até o funcionamento geral de corpo e mente. Por esse motivo, a independência da criança com autismo é mais difícil de ser conquistada no suporte três. Ainda falando sobre as características do autismo:

> O autismo é uma síndrome, portanto um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. Ele é caracterizado por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. A fala custa a aparecer e, quando isso acontece, podemos observar a ecolalia (repetição das palavras), o uso inadequado de pronomes, estrutura gramatical imatura e grande inabilidade para usar termos abstratos (FACION, 2007, p. 27).

Agora que já se entende uma parte do que é o Autismo, vamos entender os desafios que os profissionais do AEE enfrentam frente a esse público na educação infantil.

João Moretti Júnior (2022) para o site da Unesp citou que "apesar de legislação avançada, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrentam obstáculos como dificuldades de matrícula, preconceito de colegas, professores sem formação adequada e falta de uma perspectiva mais inclusiva por parte dos gestores".

Devemos lembrar que apesar dos avanços e das legislações que garantem direitos, principalmente no que diz respeito à rede pública, o profissional do AEE ainda passa por percalços como falta de recursos necessários para o bom andamento de seu trabalho e alcance de resultados.

Também, desse modo, não dá para esquecer o fato de que muitos profissionais estacionam em suas profissões, e não buscam se especializar para melhor atender.

Por diversos motivos, mas o principal é a resistência em lidar com esse público, que por desconhecimento acreditam ser difícil, ou até mesmo impossível.

O que está totalmente errado, além de ser capacitista. Sobre isso Júnior ainda trás em seu artigo uma citação muito relevante:

> A LDB estabelece que é dever dos sistemas de ensino "assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos". Também menciona a atuação de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". E afirma que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino; o recurso a escolas especiais é possível, mas não deve ser a opção prioritária (MORETTI JÚNIOR, 2022).

Algo tão importante deve ser sempre relembrado, como educadores, nunca devemos deixar de buscar o conhecimento, temos que ser os maiores exemplos de que o conhecimento nunca é demais e que trás resultados inestimáveis, além de uma real mudança em nossa sociedade como um todo.

AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para abordar o autismo na educação infantil trago a citação de UBUKATA, Renata Pantaleão (2022), onde ela diz que "A educação é um direito de todos, sem distinção de qualquer tipo.

Sendo assim, é um direito garantido por leis, que devem ser respeitadas, incentivadas e praticadas por todos os envolvidos, sem preconceitos, discriminação ou qualquer ato que possa prejudicar a prática pedagógica, bem como o processo de ensino-aprendizagem".

Ela aborda a temática de forma a demonstrar a "importância qualificação docente e da afetividade para o desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação".

Ainda citando suas falas, é importante trazer onde ela diz que "A educação inclusiva vem crescendo a cada ano em nosso país.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, 88% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas inclusivas. Por conta disso, os olhares e os estudos no tema estão aumentando, beneficiando a prática pedagógica".

No que diz respeito às leis, as principais são:

- A Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, garante que o indivíduo autista tenha acesso à saúde, acesso à educação, acesso à assistência social, acompanhamento especializado.
- A Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A lei visa à inclusão social e cidadania.
- A Lei 13.977/2020, também conhecida como Lei Romeu Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Cipela). A lei foi sancionada em 8 de janeiro de 2020.
- Lei 18.167/2021 esta lei determina que o símbolo mundial de conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja incluído nas placas de atendimento prioritário.

Assim, devemos lembrar que a infância é a principal fase, e que é nesta fase que se tem os maiores níveis de desenvolvimento do indivíduo, como desejar uma sociedade inclusiva se nós como profissionais não buscarmos por em prática a garantia dos direitos previstos em leis?

Insistindo na afirmação já citada diversas vezes neste artigo de que a continuidade na busca por conhecimento por nós educadores deve ser contínua, UBUKATA embasa minha afirmação em seu artigo trazendo citações do documento "Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana", que diz:

> Entretanto, a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionar sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos (UBUKATA, s/d).

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano (SÃO PAULO, 2015).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO

Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos (2016), afirmam que:

> A educação é um tema repleto de desafios. Desempenhar a função de professor com qualidade e competência requer competências técnicas (ex. formação especializada) e pessoais (ex. desejo, flexibilidade). Um dos aspectos que justifica esse fato refere-se à inclusão escolar, que impõe às escolas a necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos. Desta forma, considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando,

> buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (LEMOS et al., 2016).

Com essa afirmação, devemos lembrar que o Atendimento Educacional Especializado foi e é um excelente avanço para as crianças em suas diversidades de transtornos ou de dificuldades de aprendizagem. E no contexto desse artigo, em especial os indivíduos autistas.

Em outras palavras, podemos dizer que o atendimento educacional especializado é um amparo conquistado para que o indivíduos da educação especial sejam incluídos verdadeiramente na sala de aula.

OS PAIS DE ATÍPICOS

Antes de concluir este artigo, trago considerações sobre essas pessoas tão importantes e ao mesmo tempo, tão vulneráveis que em muitos casos não tem o respaldo necessário da sociedade como um todo.

Segundo Agência Brasil (2025), "pais atípicos são aqueles que criam filhos com necessidades especiais, seja, físicas, cognitivas, emocionais ou comportamentais, como transtorno do espectro autista (TEA), síndrome de Down, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e paralisia cerebral, entre outras condições".

É lógico que existe a fase do chamado "luto", onde o aceitamento momentâneo pela neurodiversidade é algo muito difícil, inclusive, muitas mães atípicas acabam carregando sozinhas esses desafios, mas mesmo assim, não desistem.

Mas, muito mais do que trazer definições bibliograficamente conduzidas, é relevante demonstrar o quanto esses pais passam por desafios, preconceitos e diversos tipos de barreiras, e a principal, a própria barreira emocional para encarar tudo isso. Ainda segundo a Agência Brasil (2025),

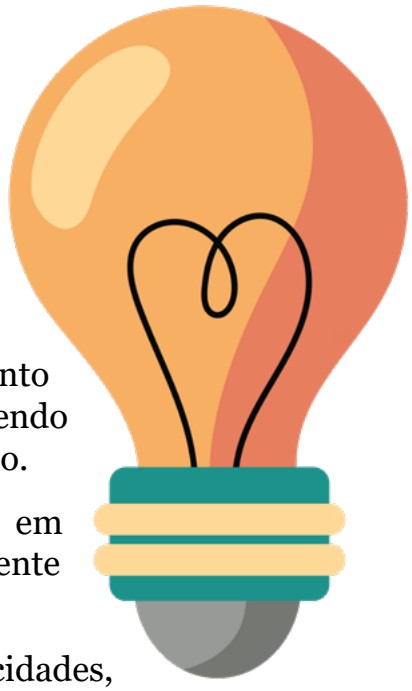
> [...] esses pais enfrentam desafios únicos, que vão desde a busca por terapias adequadas e inclusão escolar até o equilíbrio emocional diante das demandas diárias, priorizar a atenção a eles é fundamental para garantir suporte adequado, tanto em políticas públicas quanto em redes de apoio, de modo a reduzir a sobrecarga e fomentar um ambiente mais inclusivo e acolhedor (AGÊNCIA BRASIL, 2025).

Segundo a relatora do projeto, deputada Simone Marquetto (MDB-SP), esses pais estão sempre dispostos a darem o melhor de si por seus filhos, aprendendo tudo sobre suas necessidades, enfrentando burocracias para garantir o melhor para o tratamento de cada especificidade, buscando melhores terapias, tratamentos, acomodações, para garantir a inclusão propriamente dita.

Muitas vezes, é na educação e no processo educacional que esses pais conseguem na atualidade, maior apoio e visibilidade. Sobre o papel da escola, FOSTER (2025) afirma que:

> A parceria entre escola e família é uma base fundamental para o desenvolvimento e o sucesso educacional de todas as crianças, e essa importância é amplificada quando se trata de crianças atípicas. Crianças com necessidades educacionais especiais ou atípicas requerem um suporte cuidadoso e abordagens personalizadas para garantir que atinjam todo o seu potencial. Infelizmente, tanto pais que transferem exclusivamente a responsabilidade para a escola quanto escolas que falham em fornecer o apoio adequado podem resultar em um impacto negativo no crescimento dessas crianças. Vamos explorar esse cenário, suas consequências e algumas soluções (FOSTER, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A escrita deste artigo seria demasiado grande para pontuar um assunto tão importante e com dúvidas infinitas sobre um assunto que vem crescendo a cada dia na vida dos indivíduos, e principalmente na área da Educação.

Os desafios de nós educadores é uma crescente que está sempre em "reticências" e por essa razão é tão importante mantermos nossa mente aberta para o novo e sempre buscarmos especializações.

Não podemos esquecer que cada ser humano é único e com suas especificidades, e se não buscarmos conhecimento, nunca saberemos lidar com essas diferenças.

Diante de tudo que foi visto aqui, fica claro que o principal desafio enfrentado pelos profissionais do AEE, vão muito além de recursos, mostra que a formação insuficiente e a resistência de alguns educadores para o que é novo, pode atrapalhar e muito o desenvolvimento e aprendizado desses indivíduos que necessitam de um olhar especial e não capacitista.

Assim, como também demonstra a importância da relação Escola/Educação/Família, que além de não ser diferente no contexto "típico", também se mostra demasiado relevante no universo "atípico", o que só demonstra que ambos andam juntos e que as diferenças só existem onde existe o preconceito e más atitudes. Somos os primeiros que não devem incitar tais atitudes.

Ao ter minha primeira formação no ano de 2020, me sentia insegura e jamais imaginei trabalhar com crianças, jovens e adultos com qualquer tipo de transtorno ou deficiência, mas ao longo do tempo na busca incessante por conhecimento, que é um prazer, foram me abrindo oportunidades de trabalho com esse público.

E, eu automaticamente me apaixonei, não é uma área fácil, provavelmente nunca será, mas poder fazer a diferença na vida dessas pessoas é algo que me instiga a querer sempre mais, por essa razão cá estou, finalizando mais uma formação, já pensando na próxima, querendo sempre mais, para oferecer o meu melhor.

E, é com essa percepção que nós educadores devemos caminhar, lembrando sempre que existe uma família por trás de cada indivíduo, e que nessa família está a confiança em nós profissionais, para encontrar para eles uma "luz no fim do túnel" que muitas vezes eles não conseguem enxergar.

Não que possamos oferecer milagres, mas podemos oferecer o melhor de nós para alcançarmos os melhores resultados, que para eles, na maioria das vezes, é o suficiente para se sentirem pertencentes e respeitados.

E retomando Freire, podemos concordar que: "O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção" (PAULO FREIRE).

REFERÊNCIAS



AGÊNCIA BRASIL. Acesso em 03/04/2025 às 18h18 https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2025-03/camara-aprova-atendimento-prioritario-para-maes-e-pais-atipicos-no-sus#:~:text=Segundo%20o%20projeto%2C%20pais%20at%C3%ADpicos,paralisia%20cerebral%2C%20entre%20outras%20condi%C3%A7%C3%B5es.

BRASIL.**Portal.mec.gov.br**.file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_publicacao%20(1)%20(1).pdf Acesso em 21/01/2025 às 20h34.

DSM-5. Acesso em 22/01/2025 às 19h24. **AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA.** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3 ed., Curitiba: Editora IBPEX, 2007;

FOSTER, Belker. 2025. Acesso em 03/04/2025 às 18h48. https://escolaefamilia.com.br/a-**importancia-da-parceria-escola-e-familia**-ao-lidar-com-criancas-atipicas-desafios-e-solucoes/

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

JÚNIOR, João Moretti. UNESP - **ESPECIALISTAS DEBATEM DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR SOBRE AUTISMO.** 2022. https://www.fc.unesp.br/#!/notícia/870/especialistas-debatem-desafios-da-inclusão-escolar-sobre-autismo Acesso em 26/01/2025 às 19h48.

LEMOS, E. L, M.; D. Salomão, M. N. R.; Aquino, F. S. B. Agripino-Ramos, C. S. (2016). **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.** Revista de Psicologia, 28(3), 351-361

MED.RAD. **AUTISMO.** https://www.med-rad.com/site/autismo-nao-e-doenca/ Acesso em 22/01/2025 às 19h01.

NUNES, Anna Paula de Paiva, et. Al. **Negócio**, Polianny Agne de Freitas. 2015. Acesso em 24/01/2025 às 22h25. file:///C:/Users/user/Downloads/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uern.br/controledepaginas/edicao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf.

UBUKATA, Renata Pantaleão. **TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO E AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE.** São Paulo – 2022. https://diversa.org.br/artigos/tea-educacao-infantil/ Acesso em 26/01/2025 às 21h14.

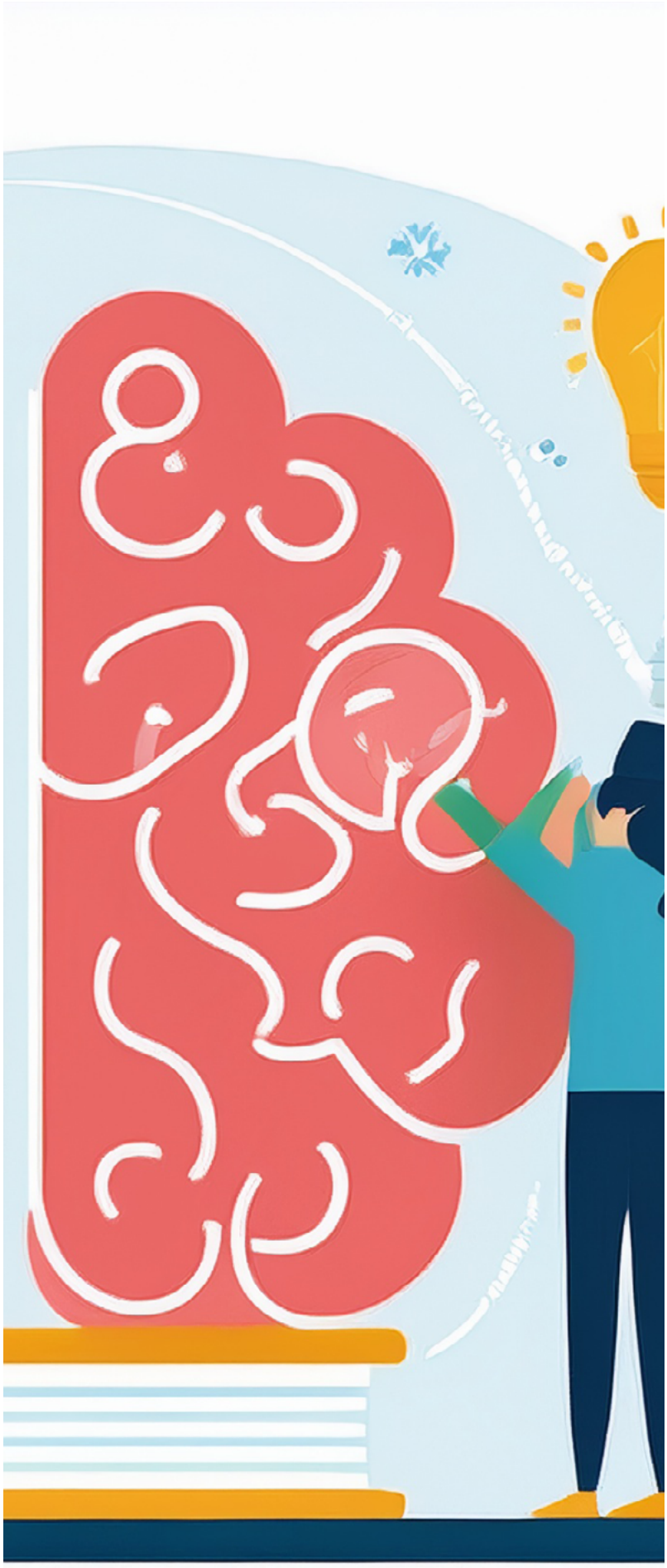


SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO

RAPHAELA DOS SANTOS CUNHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas. Ano de conclusão: 2005. Pós-graduação em Psicopedagogia em 2006. Atualmente, em atividade no Setor de Contabilidade da DRE Guaianases.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo apresentar correlações entre a atividade pedagógica e possíveis efeitos nocivos sobre a saúde mental dos docentes. Além de sugerir alternativas profiláticas e terapêuticas contra patologias que podem afetar os aspectos físicos e emocionais dos profissionais da Educação. Atualmente, problemas relacionados à saúde mental em docentes são a principal causa de afastamentos do trabalho, superando até mesmo aqueles relacionados a fatores ligados ao uso excessivo da voz e patologias ortopédicas, como problemas nas articulações. Dessa forma, é imprescindível buscar-se identificar as origens deste quadro preocupante, não somente por tratar-se daqueles que são responsáveis pela Educação, haja vista que todos merecem tal olhar de cuidado. Mas para, efetivamente, prevenir o surgimento de doenças que podem fazer com que o indivíduo venha a fenecer, definhando de tal modo que suas ambições, talentos e sua energia sejam sufocados, trazendo consequências não só no trabalho, mas no núcleo familiar. Afinal, antes de serem professores e professoras, há homens e mulheres de valor, buscando por uma educação de excelência para seus educandos.

Palavras-chave: Saúde mental; Educação; Patologia; Professor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar situações inerentes ao trabalho docente e suas possíveis implicações na saúde mental destes profissionais.

O embasamento desta obra far-se-á através de pesquisas bibliográficas e citações de autores pertinentes a cada assunto abordado. São cada vez mais comuns os casos de acometimento de doenças que afetam o indivíduo de forma global (mente e corpo), tais como Burnout e depressão.

Dentre o público docente, atualmente, são a principal causa de afastamentos do trabalho, no Brasil. Superando, inclusive, patologias que podem afetar a voz e aquelas relacionadas ao sistema osteomuscular (problemas articulares e na coluna, por exemplo).

Obviamente, por não se tratar de artigo médico ou científico (nem há essa pretensão), procurar-se-á discorrer sobre as eventuais patologias citadas de forma superficial.

Vale ressaltar que, naturalmente, outras profissões também são acometidas pelo adoecimento da saúde mental: policiais, enfermeiros, médicos, por exemplo. Porém, tal artigo restringir-se-á ao meio educacional.



SAÚDE MENTAL E O PROFESSOR

O humor possui diversas modalidades e muitas fases através da história, modificando-se através do tempo e adaptando-se às transformações da sociedade. Há algumas décadas, por exemplo, eram muito populares os contadores de piada, como Ary Toledo, e os programas de televisão e rádio, onde personagens históricos marcaram época, como "A Praça da Alegria" e "Os Trapalhões". Concomitantemente, a modalidade stand up começou a se notabilizar.

Iniciou-se nos Estados Unidos no século XIX e, no Brasil, teve Chico Anysio como um de seus precursores e expoentes. Atualmente, este gênero humorístico é bastante difundido pelo país. Muito em função da popularização da Internet e de serviços de streaming, como o YouTube, que conferem visibilidade a artistas, de uma maneira geral, que dificilmente teriam a chance de mostrar seus talentos sem o advento de tais ferramentas online.

Uma das características comuns aos comediantes deste estilo (Comédia em Pé) é a de trazer situações cotidianas para o palco, as quais, normalmente, passariam despercebidas pelo grande público. Isso faz com que o espectador

se identifique com a história apresentada, sentindo-se parte integrante da narrativa, despertando sua atenção para um determinado detalhe e ressaltando a parte "engraçada" do conto.

Quem nunca achou graça de uma situação que, normalmente, poderia parecer triste ou até normal para alguns, mas que pode parecer hilária para outros, tendo em vista a identificação com a história contada?

Esta foi a epifania. Ou em jargão popular, a "sacada" destes artistas. Vale ressaltar que existem nichos de atuação de cada um destes artistas. Há aqueles que se identificam com este ou aquele grupo político. Outros, falam sobre regionalismos: gaúchos, nordestinos, mineiros, cariocas, caipiras. Enfim, diversos temas são explorados.

E, claro, não poderia faltar o da educação. Um destes novos talentos do humor chama-se Diogo Almeida, um ex-professor que conta suas experiências "pedagógicas" de uma maneira irreverente, fazendo muito sucesso, principalmente, entre o público docente.

São piadas do cotidiano da sala de aula, com referências frequentes ao universo docente, tais como o uso de EVA, cola, tesoura, glitter. Dos trabalhos sobre folclore, Dia das Mães, dos Pais, das Crianças. Enfim.

E dentre tantas histórias, experiências e piadas, destacam-se aquelas que se referem a questões que envolvem a saúde mental do professor, até mesmo no intuito de tentar deixar o tema mais leve. O comediante faz menção frequente (de forma jocosa) a um medicamento chamado Rivotril (Clonazepam), normalmente indicado para para adultos com transtornos do humor – sendo bastante recomendado para a fase inicial do tratamento da depressão – e transtornos de ansiedade como síndrome do pânico, ansiedade generalizada e ansiedade social (EXAME TOXICOLÓGICO, 2023).

Segundo ele, tal medicação seria usada de maneira frequente e (quiçá) necessária aos professores, em vista de suas preocupações, responsabilidades, desvalorização salarial, tensões e conflitos que se apresentam diariamente, de forma cotidiana. Dentro e até mesmo fora de sala de aula, pois a maioria não consegue "desligar", ou seja, mantém o nível de estresse em diferentes ambientes, mesmo que fora do trabalho.

Sabe-se que outra característica comum relativa ao gênero humorístico é o exagero, a fim de tornar determinada situação, personagem ou mesmo pessoa, mais engraçada, realçando e/ou satirizando algum traço, ação ou característica.

Porém, infelizmente, no caso dos professores, a respeito de sua saúde mental, o que se observa é mais do que um fundo de verdade com relação àquelas piadas: elas são uma realidade.

Pelo país inteiro, observa-se o aumento nos casos de estresse, exaustão, depressão e ansiedade, relacionados ao ensino. O que pode levar a outras doenças, como hipertensão e doenças cardiovasculares, por exemplo.

É possível afirmar que, de maneira geral, o professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salários baixos, pressão da direção, violência, demandas de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os docentes brasileiros (FABIANO CURI, 2023).

Problemas relacionados à saúde mental são, atualmente, a maior causa de afastamentos da sala de aula, superando até mesmo patologias relacionadas à voz e distúrbios osteomusculares,

> Os estudos têm mostrado que as principais necessidades de afastamento para tratamento de saúde dos professores são os transtornos mentais. Quando olhávamos esses estudos há cinco anos, eles apontavam prevalência maior de adoecimento vocal. Mas isso está mudando. Hoje os transtornos mentais já têm assumido a primeira posição em causa de afastamento de professores das salas de aula (SILVA, 2023).

Estas doenças, que causam sintomas físicos ao indivíduo, porém com origem emocional, são chamadas **doenças psicossomáticas**. Alguns sintomas físicos são: dor, falta de ar, coração acelerado, tremores ou diarreia, por exemplo (TUASAÚDE, 2024).

Além disso, a pessoa pode ter alterações da visão, do equilíbrio, da sensibilidade (dormências, formigamentos) e da motricidade, crises de dor de cabeça, enxaqueca, insônia ou irritabilidade (TUASAÚDE, 2024).

Vale ressaltar que falar sobre a relação entre o trabalho e a saúde dos professores não é tarefa fácil. Além de remeter a um universo marcado por condições de trabalho cada vez mais precárias e de colocar em perspectiva uma ampla diversidade de níveis, modalidades, sistemas de ensino e tipos de vínculos distintos, a discussão desse tema remete a questões mais profundas que envolvem, por exemplo, o papel do Estado diante das suas próprias relações de trabalho, já que ele próprio se constitui em um dos maiores contratantes do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, tal discussão se projeta também sobre a dimensão dos valores socioculturais em voga, refletidos diretamente no papel socialmente atribuído aos professores e, nesses termos, no quanto essa sociedade tem valorizado (ou não) o referido trabalho (LIMA, REIMBERG & SILVA, 2023).

Uma pesquisa realizada e divulgada recentemente pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) já havia apontado que muitos professores estão enfrentando problemas relacionados à saúde mental e que isso pode ter se agravado com a pandemia do novo coronavírus (CRUZ, 2023).

Finalmente, após a citação do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, Lei 9394/1996), é possível perceber um detalhe.

> 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 (BRASIL, 1996).

Segundo o artigo supracitado, a responsabilidade pela educação possuiria duas vertentes: uma não oficial (família) e outra oficial (escolas).

Porém, o que tem se observado é cada vez mais uma tendência de "transferência" de responsabilidade das famílias para o professor, as quais tem se omitido neste sentido.

Seja porque também não teriam o que "oferecer", tendo em vista já carregarem o peso da precariedade e má formação em suas vidas pregressas (em relação à bagagem de estudos). Seja por puro comodismo e alienação, pois o ato de educar é trabalhoso, dispendioso e requer muitas responsabilidades. Todavia, o sucesso requer trabalho. Ou seja, muitos pais, ao mesmo tempo em que desvalorizam a função e a imagem do professor, passam a estes a responsabilidade de educar seus filhos.

Vale também citar, ainda acerca da questão da valorização, tanto profissional, quanto salarial, quando não estão presentes (frequentemente e infelizmente), tendem a agravar preocupações que deveriam se limitar ao espaço da escola, mas que transbordam e trespassam seus muros, introduzindo mais um fator de elevada preocupação (não seria diferente) no dia a

dia do docente, contribuindo para um possível adoecimento.

Basta notar, por exemplo, a baixíssima (e cada vez menor) procura de novos estudantes pelas carreiras de Licenciatura, reflexo de décadas de deterioração da carreira por parte dos empregadores (aqui se incluem os entes públicos), baixos salários e muitas horas de trabalho. É possível citar como exemplo as escolas particulares, onde alguns pais, de maneira totalmente equivocada, arrogante e deturpada, tratam o docente à guisa de um empregado, sob justificativa de estarem pagando por aquele "serviço" e onde, em seus pensamentos oblíquos, deveria haver uma garantia de sucesso no futuro de seus rebentos.

Algo absurdo e deplorável. Porém, é real e presente na vida dos docentes. Enfim, a seguir, apresentam-se alguns exemplos de patologias e de gatilhos para o adoecimento da saúde mental dos professores.

A VIOLÊNCIA

Segundo Paparelli (2023), psicóloga e professora da PUC SP,

> Outro problema que agravou a saúde dos professores é a violência. Segundo ela, o adoecimento dos professores pode ser resultado de três tipos de violência: a física, como as agressões e tapas; às ameaças; e aquelas resultantes de uma atividade psicossocial cotidiana, como os assédios, por exemplo, relacionados à gestão escolar. Além disso, há também os episódios de ataques contra as escolas (PAPARELLI, 2023).

As consequências dessas violências, diz Renata, "podem resultar tanto em um problema físico, tais como uma lombalgia ou lesão, quanto em uma doença relacionada a um transtorno de estresse pós-traumático."

Em grandes centros (o Rio de Janeiro talvez, seja o exemplo mais emblemático), são comuns as suspensões de aulas por motivos de "guerra" entre facções ou durante incursões policiais, a fim de proteger alunos, professores e funcionários de serem alvejados por projéteis (erroneamente chamados de "balas perdidas" pois, quem conhece tal situação, sabe que, em boa parte das vezes, o marginal possui um alvo bem definido e tem a intenção de acertar).

Infelizmente, em locais assim, conflagrados, existe uma (absurda) normalização da violência, visto que não se vislumbram melhorias. Até porque, diga-se de passagem, a justiça tem se mostrado (de longa data) extremamente permissiva nestes casos, levando à impunidade e sensação de insegurança. Fechando um ciclo vicioso: justiça ineficiente, perdulária, ativista, militante, morosa e conivente com o crime, gera impunidade e mais violência. suposta expressão artística.

No entanto, não passam de apologia por parte de artistas que agem de maneira hipócrita, tendo em vista que muitos deles fomentam o crime (principalmente, o tráfico de drogas), ao serem usuários de entorpecentes.

Ademais, situações como enfrentamento e falta de respeito à hierarquia e à autoridade do professor são causas de adoecimento. Muito em função da falta de apoio e da ausência de perspectivas de mudanças, já que as escolas não são ilhas em meio ao caos.

Professores lidam, rotineiramente, com crianças cujos pais estão presos, ou até mesmo, mortos. Ou ainda presenciam violência em seu seio familiar.

Dentre tantas outras situações. Tendo que agir, frequentemente, como psicólogos e terapeutas para seus alunos. Finalmente, neste quesito, é possível citar alguns fatores desencadeantes da violência, tais como a já citada impunidade, a inversão de valores (em muitas novelas, existe a "glamourização" do crime, por exemplo). E a desvalorização do núcleo familiar, que tem se apresentado sob verdadeiro ataque (um dos pilares da chamada "cultura" *woke*").

Este termo (*woke*) surgiu há alguns anos, numa premissa de defender o politicamente correto e as injustiças sociais. Foi ganhando força à medida que as pessoas repensaram questões sobre racismo, desigualdades e outros tipos de preconceito. Virou agenda, cultura. Houve avanços – no início. Mas a turma perdeu a mão na dose e exagerou. Principalmente porque prega o que não faz (RIBAS, 2025).

A agenda *woke*, que era para proteger grupos marginalizados, vem gradualmente se tornando uma mordaça. Qualquer fala, gesto ou postura fora da agenda deles passou a ser visto como errado, imoral e até "repugnante". De repente, o certo virou errado e o errado, certo. E aquele grupo que um dia levantou bandeira pela liberdade se tornou ditador de pensamentos e ações – e com uma severidade assustadora (RIBAS, 2025).

SÍNDROME DE BURNOUT

A síndrome do esgotamento profissional, conhecida como Síndrome de *Burnout*, foi batizada nos anos 70. O nome vem da expressão em inglês to burn out, ou seja, queimar completamente, consumir-se (CURI, 2023).

Tal condição tem, necessariamente, origem no ambiente de trabalho e resulta de estresse crônico.

O *burnout* é mais comum em profissões em que altos níveis de estresse, ansiedade e cobrança são esperados. É o caso, por exemplo, de policiais, bombeiros, **professores**, bancários, publicitários, atendentes de telemarketing, médicos e enfermeiros (REDE D'OR, 2024).

E o que faz as energias do professor se esvaírem? São um conjunto de fatores, como a indisciplina e a desvalorização da função do docente. Os profissionais, frequentemente, passam mais tempo tentando trazer um pouco de ordem e disciplina à sala de aula do que, propriamente, ensinando sua matéria.

Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, 55% dos professores brasileiros ouvidos afirmaram ter problemas para manter a disciplina em sala de aula (CURI, 2023).

Ou seja, a tendência ao esgotamento crônico é altíssima. Os principais sintomas são (Rede D'Or, 2024):

- Cansaço mental e físico excessivo;
- Dores musculares ou osteomusculares;
- Distúrbios respiratórios;
- Imunodeficiência;
- Transtornos cardiovasculares;
- Disfunção sexual;
- Alterações menstruais;
- Pensamentos suicidas;
- Insônia;
- Dificuldade de concentração;
- Perda de apetite;
- Irritabilidade e agressividade;
- Lapsos de memória;
- Baixa autoestima;
- Desânimo e apatia;
- Dores de cabeça e no corpo;
- Isolamento social;
- Pressão alta;
- Tristeza excessiva.

Vale destacar que, recentemente, a Síndrome de *Burnout*, em virtude de sua recorrência e relevâncias, passou a ter uma classificação no código internacional de doenças (CID).

No Brasil, a síndrome passará a ter o código **QD 85**, dentro da CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde). O trabalhador diagnosticado terá direito a 15 dias de afastamento remunerado. Acima desse período, receberá o benefício previdenciário pago pelo INSS – o auxílio-doença acidentário, que garante a estabilidade provisória, ou seja, este indivíduo não poderá ser dispensado sem justa causa nos 12 meses após o seu retorno (Jornal da PUC SP, 2022).

DEPRESSÃO

A depressão é uma doença mental que gera alterações no humor, voltadas, principalmente, aos sentimentos de tristeza. Pode também apresentar algumas mudanças nos pensamentos e tornar o ritmo do nosso corpo mais lento (EINSTEIN, 2023).

A principal diferença entre esta patologia e a Síndrome de *Burnout* é que a depressão é uma doença psiquiátrica crônica que pode afetar indivíduos de quaisquer idades, enquanto o *Burnout* possui relação estreita com o trabalho.

Os sintomas da depressão incluem (Pfizer, 2019):

- Tristeza persistente;
- Perda de interesse em atividades que antes eram prazerosas;
- Mudanças no apetite e no peso;
- Mudanças no padrão do sono;
- Agitação ou retardo na resposta dos movimentos do corpo;
- Perda de energia ou sentimento de cansaço;
- Dificuldade para se concentrar ou tomar decisões;
- Sentimento de inutilidade ou culpa excessiva;
- Pensamentos repetitivos de morte ou suicídio.

ANSIEDADE

A ansiedade existe no homem desde sua origem. Inicialmente, funcionava como uma sensação de insegurança e perigo para auxiliar seu instinto de sobrevivência. Mas o que era natural passou a se tornar um grande problema de saúde mental no âmbito público (MALUF, 2023).

Trata-se de um sentimento natural e está relacionada, por exemplo, com um prazo apertado ou uma tarefa urgente no trabalho. Já os transtornos de ansiedade acometem pessoas que, geralmente, se preocupam intensamente e não conseguem lidar com essa autocobrança, a ponto de comprometer sua qualidade de vida e seu bem-estar (MALUF, 2023).

Os transtornos ansiosos são uma reação emocional de uma ameaça do futuro. Incerteza e imprevisibilidade são seus principais gatilhos. O primeiro sinal é o sentimento de ansiedade em relação ao que irá ou poderá acontecer, acompanhado de pessimismo. Isso provoca no corpo e no cérebro humano uma sensação de perigo, urgência, medo e insegurança. Consequentemente, o organismo reage com uma "luta" ou "fuga" (MALUF, 2023).

O trabalho do professor encaixa-se neste contexto, pois demanda excesso de responsabilidades, tarefas, prazos exíguos e cobranças. Sem mencionar os ambientes em que atua, frequentemente hostis, insalubres e até precários.

Os principais sintomas são:

- **físicos**: tensão muscular, taquicardia ou palpitações, dor no peito, transpiração em excesso, dor de cabeça, tontura (MALUF, 2023);

- **psíquicos**: sensação de desrealização, quando o ambiente parece todo diferente, ou sensação de despersonalização, quando a pessoa parece não se reconhecer mais (MALUF, 2023).

PREVENÇÃO E TRATAMENTOS

A importância de se manter uma saúde mental em ordem é citada, muitas vezes, em obras, como filmes e novelas, de maneira implícita, escamoteada. Mas perceptível, apesar de sutil.

É possível citar um filme de 2007, chamado "Eu sou a Lenda", inspirado em um livro de ficção científica homônimo de Richard Matheson, protagonizado por Will Smith. A história se passa em um mundo pós-apocalíptico, onde um vírus criado pelo homem transforma a população em criaturas sedentas de sangue as quais, têm um ponto fraco: a luz do Sol. Elas queimam em contato com os raios solares, tendo que permanecer escondidas em prédios e em outras construções durante o dia, saindo somente à noite.

Uma cepa deste vírus tornou-se letal após pesquisadores utilizarem-nos com a finalidade de buscarem a cura do câncer. Houve, portanto, mutações.

Robert Neville (Will Smith) é um cientista que se torna imune ao vírus e tenta encontrar uma cura. Ele percorre Nova York, enviando mensagens de rádio para tentar encontrar outros sobreviventes.

Sua única companhia é sua cadela Samantha (Sam), da raça pastor alemão. Ou seja, o pesquisador encontra-se totalmente sozinho em meio a uma cidade gigantesca como Nova Iorque.

E é este ponto que merece destaque: como o Tenente Coronel consegue manter sua sanidade mental em meio a tanta solidão, tensão e ainda ter de continuar a pesquisar uma cura para o vírus?

Em alguns momentos, o Dr. Robert Neville procura "enganar" sua solidão, ao assistir telejornais e programas de TV gravados no videocassete, durante suas refeições. Houve bastante música, principalmente do cantor Bob Marley. Faz exercícios diariamente em uma esteira. Visita regularmente uma videolocadora abandonada para "alugar" filmes e, de maneira disciplinada e rotineira, leva

somente alguns títulos para casa, devolvendo-os posteriormente, como se tudo estivesse dentro da normalidade.

Além disso, cuida, conversa e alimenta sua cadela, sua única referência de ser vivo naquele momento e em toda a cidade, devastada por um apocalipse.

E já que o ser humano é um ser sociável, como faz para se "enturmar"? Ele fez "amizades" com manequins, utilizados em lojas de roupas. Chegava a batizá-los com nomes e apelidos.

Ou seja, sabia-se que para manter a saúde mental, era necessário manter- se um mínimo de rotina, através da disciplina.

Obviamente, nas escolas, os desafios são outros. Enfrentá-los diariamente, não é tarefa fácil. Mas existem similaridades, como na questão da disciplina e da rotina, deveras importantes nas duas situações.

Além disso, vale ressaltar que o trabalho do docente, frequentemente, estende-se a seu lar, tendo em vista a necessidade de preparação de materiais, aulas, músicas, fotos e desenhos. Enfim, o professor não "desliga" ao sair da escola.

Isso aumenta exponencialmente as chances de acometimento de patologias relacionadas à saúde mental. Conforme já citado, várias são as que podem incidir sobre a saúde do docente, em vista de condições adversas múltiplas, como podem se apresentar isoladamente ou em conjunto.

Dessa forma, a prevenção é essencial para impedir ou mitigar problemas mais sérios. Atividade física, sono regular, alimentação equilibrada podem ser considerados a tríade para o sucesso (não somente neste caso).

A prática de atividade física é essencial não somente para a questão estética, mas para a saúde. Eleva-se a autoestima, melhora a saúde cardiovascular, levando mais oxigênio e nutrientes às células, tornando o corpo mais "eficiente" e funcional. Além disso, durante os exercícios, são liberados hormônios relacionados à sensação de bem-estar (EINSTEIN, 2023).

Não é necessário tornar-se um viciado em academia da noite para o dia, pois excessos também são prejudiciais. No entanto, vale lembrar que o sedentarismo pode compelir a saúde física e mental.

A despeito da boa alimentação, podemos citar o caso em que pessoas com transtornos mentais, como a depressão, apresentam um estado leve de inflamação crônica. Portanto, depreende-se que a alimentação saudável pode ajudar a combater esse processo inflamatório, enquanto um O cardápio disfuncional pode contribuir para o agravamento (EINSTEIN, 2023).

Finalmente, em relação ao sono regular, estudos revelam que é durante o sono que o nosso organismo se regenera e faz as regulagens necessárias. Para você ter uma ideia, quem dorme mal pode ter a imunidade baixa por conta da produção ineficiente de anticorpos (EINSTEIN, 2023).

Quando falamos em saúde mental, podemos notar ainda mais a importância do sono de qualidade. Não é à toa que algumas pessoas que dormem mal acordam de mau humor, pois essa condição favorece o estresse e prejudica a regulação emocional (EINSTEIN, 2023).

Ou seja, em verdade, o sono regular, a alimentação saudável e a prática de atividade física não só se mostram eficientes para prevenção, bem como para o tratamento de condições já instaladas.

Além destas, vale citar a importância de procurar ajuda profissional e pedir ajuda. Há situações em que o tratamento medicamentoso, mesmo que temporariamente, é imprescindível para a melhoria de sintomas.

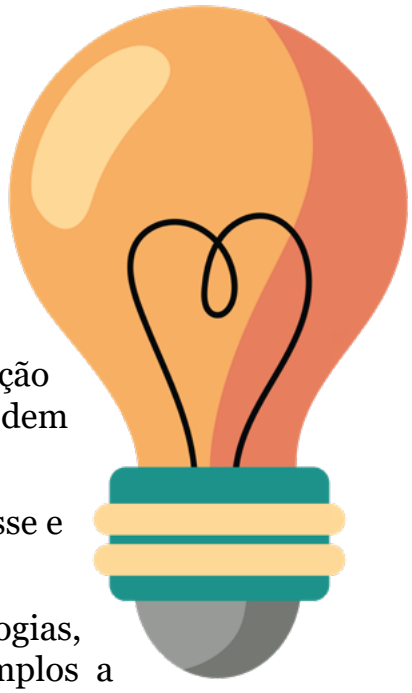
E por que não, recorrer ao humor, conforme citado no início desta obra, tendo em vista que o sorriso pode ser um excelente remédio?

Finalmente, e não menos importante, vale ressaltar a importância da família e do suporte que espera dela. Atividades simples, como passear, assistir a filmes nos finais de semana, pedalar e até mesmo, jogar conversa fora, podem parecer desimportantes.

Porém, deixam boas lembranças e são um ótimo estímulo para continuar e seguir em frente. Ou seja, agregam e trazem motivação, algo que em meio a crises e no transcorrer do enfrentamento àquelas ou a outras situações, faz muita falta.

Diga-se de passagem, não só ao docente, mas a qualquer pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Desafios, responsabilidades, sobrecarga de trabalho, desvalorização recorrente, exposição à violência, exaustão. Vários são os motivos que podem desencadear problemas relacionados à saúde mental do docente.

Entre eles, destacam-se a Síndrome de Burnout, a depressão, o estresse e a ansiedade, cujos sinais e sintomas foram citados anteriormente.

Vale dizer que, se não tratados adequadamente, como quaisquer patologias, podem se agravar e implicar problemas físicos, inclusive. São exemplos a hipertensão, tontura e taquicardia.

Logo, para prevenir e tratar tais condições ligadas ao emocional, o professor pode (e deve) recorrer a atividades físicas, a uma dieta balanceada e ao sono regular. A disciplina também é importante, como vimos no exemplo do filme “Eu sou a Lenda”. E caso persistam os sinais e sintomas, vale recorrer à ajuda profissional.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Saúd**e. Hipertensão: o que é, causas, sintomas, diagnóstico, tratamento e prevenção.** Fonte: Saúde de A a Z: http://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/hipertensao.2021.

CRUZ. **Agência Brasil.** Fonte:EBC:https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/saude-mental- principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa. 2023.

CURI, F. **Professores sob pressão.** Fonte: Universidade Federal de Goiás: https://cepae.ufg.br/n/9505-professores-sob-pressao. 2023.

D'AGOSTINI, A. C. **O Brasil está mais ansioso.** E você, professor? Fonte:Nova Escola https://novaescola.org.br/conteudo/18015/o-brasil-está-mais-ansioso-e- você-professor. 2019.

EINSTEIN. **Depressão.** Fonte: Glossário de Saúde: https://www.einstein.br/doencas- 2023. sintomas/depressão?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_cam paign=G.Search-SEM-Economia-Saude-Depressao-Visitas- br&utm_id=0021_020&utm_content=Economia-Saude- Depressao&utm_term=texto1&utm_medium=cpc&utm_source=google& utm_ter.

_____. **Vida saudável.** Fonte: Como cuidar da saúde mental https://vidasaudavel.einstein.br/como-cuidar-da-saude-mental/2023.

EXAME TOXICOLÓGICO. **Rivotril: pra que serve.** Fonte: Clonazepam:https://www.exametoxicologico.com.br/clonazepam-rivotril/2023.

FARIA, C. **Tua Saúde: transtornos psicológicos.** Fonte: Tua Saúde: https://www.tuasaude.com/doencas-psicossomaticas/ 2021.

JORNAL DA PUC SP. **Síndrome de Burnout.** Fonte: Jornal da PUC SP: https://j.pucsp.br/noticia/sindrome-de-burnout-ja-e-classificada- como-doenca-ocupacional#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20s%C3%AD ndrome%20 passar%C3%A1,15%20dias%20de%20 afastamento%20 remunerado. 2022.

LIMA, C. F., REIMBERG, C., & SILVA, J. P. **Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança.** EmC. F. Lima, C. Reimberg, & J. P. Silva, Seminário: trabalho e saúde dos professores. São Paulo: Fundacentro. 2023. p.35.

MALUF, A. **Vida Saudável.** Fonte: Blog do Einstein: https://vidasaudavel.einstein.br/ansiedade/ 2023.

PAPARELLI, R. **Saúde mental e violência.** (E. P. Cruz, Entrevistador). 2023.

PFIZER. **Depressão.** Fonte: Pfizer: https://www.pfizer.com.br/sua-saude/sistema-nervoso- central/depressao#:~:text=Sintomas%20da%20depress%C3%A3o,repetiti vos%20de%20morte%20ou%20suic%C3%ADdio. 2019.



MEDIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR INFLUENCIANDO O COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

RENATA RODRIGUES DE AGUIAR

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIPAULISTANA (2009);
Professora de Educação Infantil - no CEI Onadyr Marcondes.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho procura mostrar que uma escola de ensino fundamental com um gestor adepto de uma gestão democrática e participativa que tenha um comportamento de organização como um pressuposto para um trabalho de equipe pode funcionar muito bem superando as dificuldades estruturais características das escolas brasileiras. Pretende ainda refletir um pouco a gestão participativa e democrática nas escolas de ensino fundamental e o papel relevante do gestor neste processo, principalmente no sentido de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões de âmbito pedagógico, financeiro e administrativo, enquadrando esta comunidade dentro deste comportamento de organização, dentro neste comportamento um fator de força com instrumento para bom funcionamento desta escola. Os resultados enfatizam a importância dentro deste comportamento organizacional, aliado a gestão democrático e participativa como uma forma de fazer uma escola de qualidade que cumpra realmente seu papel social: uma escola onde todos aprendam.

Palavras-chave: Comportamento Organizacional; Mediação; Gestão; Organização Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a Mediação e gestão escolar influenciando o comportamento organizacional da escola. Deseja-se fazer uma pesquisa bibliográfica para a compreensão das causas desencadeadoras das rupturas de contrato, da violência institucional embutida na ação pedagógica e a crise da autoridade docente, para que um processo de transição possa se concretizar, a partir das interações sociais e dos referenciais da cultura organizacional escolar.

Tem-se como problema de pesquisa, analisar como a Mediação organizacional facilita o agir da Gestão escolar?

Como justificativa, analisar a gestão de uma instituição de Educação básica, desejando saber como melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho, nas relações com os clientes e entre os alunos – protagonistas do agir da instituição. Para verificar as reais necessidades de se reforçar a liderança educacional, permitindo a visibilidade dos problemas enfrentados pelos educadores no cotidiano.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica sobre Mediação Organizacional propiciará o conhecimento, o reconhecimento, a valorização e consequente melhoria na ação da gestão escolar e incidirá na autoestima dos funcionários da Organização.

Esses conhecimentos, por sua vez, contribuirão para a implantação de melhoria da comunicação interpessoal e organizacional. Para tanto, necessita-se de realizar uma revisão teórica de livros e artigos na área para levantamento das relações tecidas sobre a violência, a mediação organizacional e a gestão escolar.

Sabe-se que os conflitos são inerentes às relações sociais, fazem parte dos processos de interação social ao lado da cooperação, da competição e da adaptação. Entretanto, a maneira de vivenciar o conflito é fundamental para os resultados nas relações em toda a sociedade.

E, consequentemente, poder-se-á apreender conhecimento que gere propostas para a gestão escolar e cooperar na criação de espaços onde a educação acontece com educadores aprendendo a mediar conflitos.

Para tanto, tem-se como objetivo geral, investigar como se dá a mediação organizacional e a ação da gestão escolar para apreender a realidade objetivamente e disponibilizar estratégias para solução de possíveis dentro da educação básica.

Como objetivos específicos, conceituar a mediação organizacional e sua ação em ambiente escolar; descrever gestão escolar e suas relações interpessoais; pesquisar sobre possíveis conflitos e seus geradores em uma organização escolar e descrever a mediação como lugar da dinâmica relacional e da esperança compartilhada.

Para tanto, necessita-se de realizar uma revisão teórica de livros e artigos na área para levantamento das relações tecidas sobre a violência, a mediação organizacional e a gestão escolar.



MEDIAÇÃO ORGANIZACIONAL EM AMBIENTE ESCOLAR

A autora atua na educação há quase meio século, inquietando-se e percebendo que a escola precisa estimular as pessoas, que nela interagem, a encontrarem seu singular e inalienável caminho de bem-estar e de paz.

Através do aprofundamento em vários autores e pesquisas diversas foi possível lançar um novo olhar e conhecer, mais objetivamente, que o Instituto da Mediação propõe às organizações escolares, a constituição de um espaço para o aprendizado das competências e habilidades sócio emocionais com ética em seus processos decisórios.

"Só compreendemos um sistema quando tentamos transformá-lo." Kurt Lewin, o criador da teoria do campo (1890-1947). A Organização Escolar vem diversificando seus temas de gestão e incluiu, mais recentemente, a gestão de conflitos baseada na coexistência de diferenças e na sustentabilidade do diálogo.

Estes dois norteadores exigem uma atenção especial com os processos de diálogos internos. Os cuidados com a prática efetiva de diálogos nas escolas têm demonstrado uma interferência positiva na convivência, nas necessárias ações colaborativas entre parceiros e, consequentemente, na produtividade.

De igual maneira mostram sua ação preventiva através da queda no índice de conflitos internos e daqueles oriundos das interfaces entre direção, coordenação, professores, alunos e famílias.

Constata-se que a mediação organizacional é um procedimento de intervenção, que pode ser solicitado ou sugerido pelos membros da organização para a viabilização de conversas difíceis.

Está voltada para empresas que desejam construir uma visão crítica sobre a resolução pacífica de conflitos e reconhecem a dimensão ética no relacionamento interpessoal como fator de desempenho. As tradutoras do livro: Dinâmica de Mediação de Jean-François Six na apresentação dizem (BARBOSA, NAZARETH; GROENINGA, 2001):

> É justamente esse objeto da mediação: auxiliar os seres humanos a investigar suas melhores alternativas, suas mais satisfatórias possibilidades em face das situações de impasse ou até para evitá-las, como tão apropriadamente diz Six, 'nesta sociedade de incertezas em que vivemos´! Não se trata, como querem alguns, de simples resolução de conflitos, pois, o conflito não é algo que se resolve ou mesmo se dissolve, mas algo que se transforma. Sem o conflito, o ser humano não cria, não vive, não se recria (BARBOSA, NAZARETH; GROENINGA, 2001).

No universo escolar da educação básica, as relações interpessoais buscam o bem-estar e desenvolvimento das crianças e adolescentes em etapa de formação social. Os conflitos resultam das falhas comunicacionais decorrentes da diversidade que compõe os interlocutores: crianças, adolescentes, pais e fornecedores.

A mediação é lugar de esperança compartilhada e, no eixo da organização escolar, é a força motriz de uma dinâmica relacional renovada e saudável. Segundo Pinho (2008) os educadores mediadores favorecem o pensar de forma crítica e criativa porque ratificam a consciência da possibilidade de opção e senso de responsabilidade.

Comprovadamente, é possível afirmar que a presença de profissionais capacitados em mediação: estimulam e refinam a capacidade de tomar decisões; favorecem a identificação das diferentes formas de encarar problemas e situações; criam e restauram possibilidades de relacionamentos e a apreciação das diferenças; ajudam a amenizar o excesso de emoção na comunicação e promovem a auto compreensão; facilitam a catalisação dos interesses comuns e complementares.

O papel central da mediação organizacional é identificar no corpo docente e discente os potenciais mediadores a fim de capacitá-los com aporte técnico e teórico; propiciar laboratórios de mediação para que a comunidade educativa assimile

a cultura em seu ser e agir. Para tanto, se necessita que a gestão escolar seja dialética e democrática em suas ações e práticas.

Em uma instituição escolar é fundamental a atitude de acolhimento de todos os comportamentos como indícios dos estados emocionais em que os indivíduos se encontram. A compreensão desses indícios dará ao educador a oportunidade de educar, genuinamente, agindo no sentido de promover a evolução da consciência dos indivíduos e a modificação atitudinal. A repressão do conflito apenas o faz diferir para outro tempo e outro espaço.

A escola é o lugar adequado para que os problemas se manifestem, porque é o lugar onde deverão existir os recursos de modificabilidade axiológica, atitudinal e comportamental, com a finalidade de ajudar as crianças e adolescentes, dentro dos seus contextos naturais de crescimento, a desenvolverem-se como pessoas equilibradas e plenas.

Nesta perspectiva, a escola onde a cultura da mediação foi assimilada, poderá ser um instrumento eficaz de ajuda às famílias e, nesse sentido, de equilíbrio social. Assim sendo a cultura da mediação é também considerada, por alguns pedagogos, como tendo uma dimensão necessariamente terapêutica.

Percebe-se que a mediação organizacional na escola é uma necessidade. A mesma, vem acrescentar, possibilidades de melhora nas relações entre os diferentes agentes na comunidade escolar. E, ao cooperar para que haja compreensão entre as partes, torna a gestão fluída e dinâmica, favorece a acolhida nas diferenças e constrói ao longo do tempo, um sentido de unidade na pluralidade no todo da organização escolar. Contudo necessita-se analisar como acontecem as relações e provocar o desejo da partilha e da esperança de uma cultura de paz.

A MEDIAÇÃO COMO LUGAR DA DINÂMICA RELACIONAL E DA ESPERANÇA COMPARTILHADA

A comunicação entre sujeitos (intersubjetiva) revela o modelo comportamental assimilado na comunidade familiar e proximal. A adesão à Cultura Organizacional e o desenvolvimento de postura colaborativa torna-se maior em sujeitos que cresceram em rodas de conversas assertivas.

A mediação é o espaço nas organizações escolares que vai favorecer relações dialogais e a possibilidade de transformação e a prevenção de conflitos. Com a Mediação organizacional, a empresa torna-se uma Organização de Aprendizagem (CHRISPINO, 2002) que constrói uma visão criteriosa sobre processos decisórios e resolução de problemas. Esta pedagogia restaura a dimensão ética nos relacionamentos de todos os membros da comunidade educativa favorecendo a gestão compartilhada.

A mediação resgata a capacidade de ver o mundo como um sistema de forças entrelaçadas e relacionadas entre si: propõe que as pessoas construam significados para suas vidas e que lhes valorizem como seres humanos; propõe que se aprenda a criar resultados desejados substituindo as intuições e preconceitos por raciocínio sistêmico; estimula as pessoas a aprenderem continuamente a viver em grupo.

O valor-guia é integrar para ganhar em relacionamento gerador de mais vida, de esperança e de paz nas relações. Onde haja respeito. Temos singularidades, mas ainda assim, somos muito judicativos.

Infelizmente judicativos. Estamos inseridos numa lógica que busca culpados e, portanto, dificilmente, assumimos responsabilidades. O princípio do pensar judicativo é milenar. Tornamo-nos resistentes, blindados no binarismo que se reduz ao isto ou aquilo e solitários num mundo particular.

As redes sociais e midiáticas anunciam um possível mundo novo por estarmos mais conectados. As novas tecnologias digitais podem, como pesquisadores apontam, alterar a plástica cerebral, refinar nossos meios de comunicar.

Mas comunicar o quê? Aprendemos a negar de maneira absoluta a verdade do outro, o que não significa apenas discutir a alegação do outro, mas impedi-lo de manifestar sua alegação.

Confirma-se a ideia de que alguns dos problemas existentes nas escolas, de caráter relacional, podem ser resolvidos por adequadas estratégias de mediação interpessoal, intergrupal, e mesmo intrapessoal, a partir de uma abordagem de linguagem não violenta.

As diversas abordagens e estilos de mediação, observam que não sabemos se estamos nos comunicando, mas sabemos apenas que estamos nos expressando. É importante perguntar se as pessoas estão entendendo o que estamos falando. Comunicação não é algo que pode ser feito sozinho.

E comunicação não-violenta não só não pode ser feita sozinha, como só pode ser feita em parceria. Segundo Marshall B. Rosenberg, idealizador da CNV, comunicação não violenta, é no modo de falar e de ouvir as pessoas que é a chave para o problema das desavenças e discórdias.

Marshall fundou em 1984, na Califórnia, o Centro de Comunicação Não-Violenta (Center for Nonviolent Communication) e ensinou a técnica para mediar conflitos. A comunicação começa quando se sabe expressar o sentimento e a necessidade que o gera; quando se fala o que precisa ao invés de falar o que está errado com o outro, assim surge a possibilidade de entendimento entre ambas as partes.

Necessita-se reformular a maneira como ocorre a fala e a escuta. A ideia é treinar sempre o expressar-se com honestidade e clareza, e ao mesmo tempo, dar atenção respeitosa aos outros. Este treinamento cabe ao Mediador Organizacional em todas as esferas da instituição escolar.

Treinar a comunidade escolar, através de intervenções nas situações conflituosas ou em sessões pilotos com as pessoas da instituição que atendem diretamente os clientes internos e/ou externos. Treinar a observação dos acontecimentos; perceber o que afeta seu bem-estar, evitar julgamentos.

Aprender a identificar como se sente ao observar aquela ação/acontecimento (se ficou magoado, assustado, alegre); reconhecer quais são as necessidades que não estão sendo supridas.

A partir dessa reflexão é possível se comunicar com a pessoa ligada à ação, para resolver o conflito. Nós, os adultos, tendemos a fazer imagens de nós mesmos e dos outros e nos relacionar com a imagem em vez de nos relacionarmos com o outro.

Sempre que usamos o verbo ser o que vem em seguida é um rótulo. Não importa se é elogio ou crítica, é rótulo porque é estático. Conflito é um mecanismo de feedback do sistema avisando que alguma coisa mudou, mas você ainda não atualizou.

Na Mediação, os passos sugeridos ajudam a tomarmos consciência antes de agir de maneira reativa e impensada. Da mesma maneira que é possível mudar o jeito de expressar-se, também dá para escutar os outros de um jeito diferente. Todo tipo de crítica, ataque, insulto e julgamento desaparece quando se concentra a atenção em ouvir os sentimentos e necessidades por trás da mensagem.

Quanto mais se pratica, mais se percebe que por trás de todas as mensagens que intimidam estão simples indivíduos com necessidades insatisfeitas pedindo ajuda para seu bem-estar. E assim é possível ter uma escola em vias de pacificação: gestores, docentes e funcionários administrativos sabendo relacionar-se e consequentemente exercer a missão junto aos aprendizes e seus familiares.

Optou-se por uma mediação organizacional que leve a uma reforma concreta do agir escolar atingindo a elaboração do Projeto Político Pedagógico e também a adequação do Regimento Escolar buscando que a grade curricular abrange o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos aprendizes, dos programas, dos horários, da ergonomia dos equipamentos, dos espaços, de vida mais sadia e de qualidade.

As Escolas de Mediação, nas diferentes culturas, pretendem contribuir para que o conflito gerado pela divergência de interesses seja enxergado e avaliado como oportunidade de elaboração de novos pactos e, com isso, seja possível aos mediados (as partes envolvidas pelo conflito) compreender que o espaço de mediação é um espaço de aprendizagem que não se restringe a questão a ser discutida, mas principalmente os padrões reativos e comportamentos socialmente condicionados dos próprios envolvidos.

É a busca por uma Cultura de Paz que coopere na reconstrução do tecido social. A Cultura da Paz é definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) "como um conjunto de valores, comportamentos e estilos que rejeitam a violência e previnem os conflitos, resolvendo os problemas por meio do diálogo e da negociação entre os indivíduos, os grupos e as nações".

O principal caminho para divulgar essa cultura da paz e desenvolvimento dos seus valores é a educação porque oferece a oportunidade dos conhecimentos e da própria prática, simultaneamente, no cotidiano, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, através de habilidades desenvolvidas pelo conhecimento teórico e vivencial da mediação de conflitos.

O mediador tem como matéria prima a ser trabalhada a conversa difícil e intrincada (padrão comunicacional que a linguagem adquire na dinâmica adversarial). Sendo assim, se as diferenças nascem da falha da emissão e recepção de uma informação, o conflito ganha potencial destrutivo quando se apoia na espiral das más interpretações e julgamentos preconceituosos.

A relação entre mediador e partes é uma relação interpessoal, em geral, regida pela mesma lei válida para todas as relações: a lei da confiabilidade. E qual o grande desafio do mediador?

Desconstruir o sentido aparente de poder atribuído à comunicação violenta, como ferramenta eficaz na validação dos interesses pessoais. E mais, a partir de um processo pedagógico e estruturado, introduzir modelo comunicacional com características assertivas, colaborativas e pactuais.

A linguagem é veículo da emoção e, ao considerarmos a mágoa e o rancor desdobramentos comuns nos conflitos, não há como abordar acerca da assertividade sem destacar o primado da afetividade como fator determinante para o sucesso da mediação.

Em Matos (2006) aprende-se que para gerir um modelo internacional em que não há julgamentos, apesar do longo caminho de aprendizagem a ser percorrido, identificamos condições efetivas e inquestionáveis.

A primeira parte de um princípio fundamental: seja lá como forem as partes seus sentimentos e sejam quais forem as formas de expressão, o importante é que o educando se sinta aceito, tal qual é, pelo mediador. Compreensão por empatia. Há comunhão, respeito. Essa é a condição que viabiliza o processo de mediação em qualquer realidade.

Um segundo aspecto considerado é o tempo. O mediador quando pretende alcançar um processo de mudança da dinâmica relacional adversarial para colaborativa, precisa de tempo. Tempo para que as partes percebam que o conflito tem duas faces: uma rígida, e outra que faz emergir uma realidade de processo.

Tempo para identificar que a matéria bruta da mudança está indicada na narrativa, em como os fatos ocorrem para cada uma delas. A investigação da estrutura e conteúdo da narrativa favorece ao mediador a observação do grau de assertividade e os diversos níveis de incongruência.

Assertividade, dinâmica qualitativa de assertivo que se define, segundo o dicionário Michaelis eletrônico, como uma atitude de consideração, respeito e defesa de si mesmo e do outro, afirmação. Dessa maneira o comportamento assertivo torna os relacionamentos construtivos.

Essa é uma das principais prerrogativas de operacionalização e avaliação contínua do comportamento colaborativo. O déficit de assertividade é definido, segundo o mesmo dicionário, como responsável pela falha ou incapacidade de pôr em prática a comunicação internacional.

A psicologia acrescenta que o centro de conflito de qualquer relação continuada é o temor de expor hábitos ou comportamentos que ainda não foram passíveis de compreensão ou solução pelo indivíduo, causando vergonha e humilhação quando percebidos a dois. Uma das ferramentas tidas como importantes nesse processo é a chamada escuta ativa. Segundo Moore (1998, p. 148):

> [...] a escuta ativa em geral facilita a identificação e o diagnóstico das emoções. Rogers (1945) primeiro identificou esta forma de interação como um instrumento para a condução da pesquisa social, e Gordon (1978) e Creighton (1972) posteriormente desenvolveram como um método de resposta às emoções das pessoas em conflito. A escuta ativa é uma técnica de comunicação em que um ouvinte decodifica uma mensagem verbal, identifica a emoção precisa que está sendo expressa, e depois restabelece o conteúdo emocional da mensagem para quem estava falando, usando as mesmas palavras ou palavras similares àquelas usadas por ele. Por exemplo, o mediador pode responder: 'Você ficou realmente frustrado e magoado quando a prefeitura não respondeu rapidamente a sua solicitação de licença.' O desistente tem então uma oportunidade de comprovar a precisão da percepção do mediador com relação aos seus sentimentos: 'Sim, eu me senti frustrado! Havia cumprido todas as exigências, mas eles ainda queriam mais dados. É importante que o ouvinte aceite as emoções de quem está falando sem, necessariamente, concordar com ele ou ter as mesmas opiniões sobre as questões que estão sendo discutidas (MOORE,1998, p. 148).

O uso da escuta ativa permite ao mediador o diagnóstico do conteúdo e a intensidade das emoções dos atores. O movimento de busca de consenso pode sugerir, numa visão rápida, uma prática terapêutica, mas, na verdade, o mediador buscará denunciar as emoções e os sentimentos envolvidos na interpretação equivocada dos acontecimentos e os obstáculos comunicacionais construídos.

O mediador buscará encontrar um caminho alternativo para a solução do conflito, deixando de considerar se é bom ou mau, justo ou injusto. Por isso, quando os indivíduos estão aparelhados com os conhecimentos e práticas da escuta ativa, suas relações nos grupos tendem a ser menos conflituosas porque os membros do grupo trabalham no sentido de encontrar e construir caminhos próprios de consenso.

Moore (1998, p.149) identifica três categorias amplas de estratégias para orientar o processo de mediação: "(1) abordagens que promovem oportunidades criativas para as partes expressarem suas emoções; (2) estratégias para manejar as emoções; e (3) estratégias para remover a causa objetiva das emoções satisfazendo necessidades ou interesses fundamentais."

Os alunos não estão habituados a serem genuinamente escutados. E normalmente, as escutas são permeadas de julgamentos. Quando se cria uma oportunidade real, através do exercício da mediação, para poder perguntar, escutar com a mente aberta e sintonizar ao que o outro está dizendo, pode-se ajudar a descobrir um conhecimento, uma emoção, um sentimento, necessidades que eles não sabiam ter e/ou sentir.

Acredita-se que o processo de mediação de conflitos seja um instrumento de pacificação e de construção de valores e de um ambiente em que se possa conviver sem medo.

Conflito e violência no ambiente escolar

"A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada" (HANNAH ARENDT).

O desejo de aprofundar sobre conflitos baseia-se na busca de apropriação dos fenômenos relacionados com a violência na sociedade e que se estende à escola, assumindo que estes fenômenos são complexos e delicados devido às circunstâncias da realidade, seja a pobreza, o desemprego, as lutas de classes, o tráfico.

Será que estamos nos acostumando a conviver com a violência ou a repudiar? O que desejamos para as novas gerações? O conflito existe, é inevitável, não é problema, mas pode se tornar um. Conflito não é briga.

Briga é uma resposta ao conflito. Reage-se aos conflitos de diversas maneiras, tais como: ignorando os conflitos da vida, respondendo de forma violenta, buscando recurso em uma autoridade superior, lidando com o conflito de forma não violenta ou por meio do diálogo.

O conflito é o sentir-se colonizado; é o desentendimento entre duas ou mais pessoas sobre um tema de interesse comum. A violência é a primeira causa de morte entre as pessoas adultas, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (2008), que assinala que cada ano morrem mais de 100 mil pessoas por causa deste mal.

O Brasil continua sendo um país violento. Dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2014) dão um panorama da situação da segurança no país. De acordo com o relatório, somente em 2013, foram registrados 50.806 homicídios; estupro teve 50.320 registros no ano passado.

É importante ressaltar que os estupros são subnotificados. Pelas estimativas do Fórum, o país pode ter tido 143 mil casos em 2013, considerando que apenas 35% das vítimas desse tipo de crime notificam os órgãos públicos.

Chama a atenção o tamanho da violência envolvendo policiais. Segundo o estudo, 490 policiais foram mortos em 2013, em serviço ou de folga. Do outro lado, 2.212 pessoas foram mortas por policiais no mesmo período. Outros dados também mostram quem são as principais vítimas da violência no país.

Dentre as pessoas que tiveram mortes violentas, a maioria são homens, jovens e negros (pretos e pardos). De maneira particular, no interior dos espaços escolares, a violência ocorre e impede frequentemente um desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem; contamina a interação entre as pessoas. "A escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir seus valores tidos como importantes para sua manutenção" (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011, p.1).

Na educação básica a violência é identificada como um fenômeno multicausal que afeta a realidade educativa e que provoca a reprovação, a desistência, baixo rendimento, assim como a falta de disciplina, de boas maneiras, de educação, valores, respeito e solidariedade.

A competição está na raiz de muitos conflitos interpessoais e intergrupais. É necessário que na práxis das escolas a competição dê lugar à cooperação, para que a paz se enraíze desde cedo no coração das crianças e jovens. E entre os alunos percebem-se sentimentos de inferioridade, depressão, timidez ou angústia.

Uma organização escolar com problemas de violência necessita de mediação, de ser restaurada em suas relações para exercer sua função primeira de educar para a cidadania e para as relações em função do bem comum e da ética.

Hannah Arendt (1958) já apontava a crise na educação como crise da modernidade. Para a pensadora, a escola perdeu seu foco de iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais.

De fato, a perda do objetivo na função primordial da educação acarretou uma desestabilização da ordem interna histórica. Está evidenciado o campo do conflito! Outros autores (VISCARDI, 1999; FLORES

GONZÁLEZ, 2001; SANTOS, 2001; BURGUET, 2003), indicam que o conflito, e depois a violência, surge da negação da palavra e do diálogo criativo no espaço escolar. "Se vista por essa ótica, a mediação de conflitos é remédio eficaz" (CHRISPINO; CHRISPINO, 2010, p. 12).

A escola é um ambiente onde convivem diferenças, é natural as divergências e pode ter um contributo positivo, na medida em que, a partir das diferenças as pessoas poderem crescer e se desenvolver. Battaglia (2004) salienta que:

> Redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-los torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, geografia, etc., sendo que, na maioria das ocasiões as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos (BATTAGLIA, 2004).

A visão positiva do conflito permite que o mesmo seja visto com naturalidade, o que facilita a sua administração. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna positivos ou negativos, construtivos ou destrutivos. A mediação é eficiente para trabalhar na solução de conflitos e na prevenção de futuras divergências.

Ao mesmo tempo Six (2001) afirma que em uma sociedade de incertezas, como a que vivemos, não se trata, como desejam alguns, de simples resolução de conflitos, uma vez que conflitos não são passíveis de serem resolvidos ou dissolvidos, mas transformados. Sem o conflito, não criamos, não vivemos e nem recriamos.

A resolução de conflitos abrange, segundo Quezada (2011): foco no processo de desenvolvimento de um conflito, não apenas em seu resultado final; avaliação de como um conflito transforma relacionamentos, comunicações, percepções e a organização social; intenção de transformar o conflito de "expressão violenta para expressão construtiva e pacífica"; concentração nas transformações estruturais, necessárias dentro de organizações sociais, para gerar a paz sustentável e intervenção nos processos de conflitos na forma de intervenções multiformes integradas, envolvendo atores internos e externos.

Six (1997), comentando a mediação escolar na França e na Bélgica, lembra o título do Jornal Le Monde, de 27 de maio de 1994, que dizia "Fazem falta os mediadores". A reportagem informa a ausência de interlocutores dos jovens: "[...] um colegial em cada cinco e um estudante de cada quatro diz que não sabem com quem falar quando necessitam [...]. Menos de 3% dos adolescentes se confiam a profissionais: médicos, professores ou animadores".

Por conta dessas questões, é imperioso que dediquemos tempo e atenção qualificados para a discussão sobre a comunicação nos espaços escolares, envolvendo professores, alunos e comunidade, sempre que possível.

A mediação permite escutar, abertura e tomada de consciência das ações, das interações, do sentir (emoções e sentimentos) pessoais, das necessidades que balizam a vida relacional entre todos os atores da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O Comportamento organizacional e o gestor podem fazer a diferença positiva dentro de uma escola pública de ensino fundamental sim! Apesar de todas as dificuldades que o Brasil enfrenta ainda em lidar com educação, mesmo sendo está tão importante para o crescimento do país, a qualidade é possível! E esta qualidade está muito ligada ao papel do gestor e sua capacidade em formar uma equipe e com ela se organizar.

Consideramos que o papel do gestor vai muito além do cargo, hoje ser gestor envolve toda uma complexidade pois muito mais do que lidar com papéis e verbas e tem a responsabilidade de lidar com gente numa instituição composta por muitas “gentes”.

A capacidade de organizar esta instituição e fazê-la cumprir o seu papel social e educacional é com certeza o maior dos desafios. Ser gestor implica em ser autêntico, com visão, ser líder, pois o líder envolve a todos no trabalho, fazendo das suas ações um exemplo, tornando importante cada membro de sua equipe, motivando para que todos os envolvidos acreditem no seu próprio valor pessoal e profissional para uma gestão com qualidade.

A construção da democracia na educação e na sociedade é tarefa a ser desenvolvida e implantada no nível do sistema educacional e da gestão dos sistemas de ensino, na prática de todos (professores, alunos, pais, funcionários) participantes da sociedade escolar.

Nem sempre a prática caminha junto com o desejo de mudança expresso na teoria. Isso fica claro quando se percebe a reprodução de velhos hábitos e comportamentos na hora da tomada de decisões por parte do dirigente escolar.

Na realidade, a prática tende a mudar mais lentamente que o discurso, existindo uma divergência entre o falar e o fazer. Isso ocorre muitas vezes pela falta de envolvimento e participação das pessoas na proposta de mudança no sistema educacional.

As dificuldades e as resistências na implantação do processo de gestão democrática ainda são muito intensas. As resistências são de diferentes naturezas, sendo a interferência política sobre a educação e o funcionamento do próprio sistema de ensino, fatores limitadores da democratização.

Cabe ao diretor comprometido com uma visão ampla e democrática na escola, proporcionar à comunidade escolar esse envolvimento, de forma descentralizada, distribuindo tarefas no sentido de incentivar a integração dentro da escola, visando os objetivos propostos, valorizando a atuação de todos os envolvidos.

A gestão democrática tem caráter dialógico, desenvolvendo-se em cima de conceitos como cidadania e transformação, permitindo pensar em gestão num sentido amplo, político e social.

Falar em gestão democrática é muito mais que falar em gerir recursos financeiros e de pessoas, ou de garantir o cumprimento dos dias letivos. Trata-se de um novo olhar do gestor escolar de modo que o fazer administrativo e pedagógico caminhem juntos visando oferecer oportunidades educativas mais eficazes para a comunidade escolar, construindo ações conjuntas para que se chegue a esse objetivo.

A democratização da gestão, especialmente quando se dá através de ações estruturadas, permite que os setores interessados participem da elaboração da política educacional.

São gerados assim, ganhos em qualidade na tomada das decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos (toda a comunidade escolar além de seu entorno). Dessa forma as decisões são compartilhadas e apresentam maiores chances de serem bem sucedidas, uma vez que refletem os interesses comuns.

A criação de instâncias participativas na gestão aumenta a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional, trazendo resultados positivos, favorecendo a ampliação do conceito de cidadania, ao oferecer às pessoas da comunidade escolar oportunidade de participar da gestão escolar.

Muitos momentos ainda serão necessários para se refletir sobre gestão democrática de forma que esta possa ser efetivamente implementada nos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de forma a garantir a participação de fato dos envolvidos no processo educacional.

É preciso repensar os conceitos de gestão, democracia e participação, os objetivos que se quer alcançar e a melhor maneira de aplicar seus instrumentos, com vias a oferecer uma educação de qualidade construída coletivamente no espaço escolar.

Uma gestão democrática e participativa aliada a criatividade de uma equipe comprometida em sintonia com a rapidez das novas tecnologias e entre tantas e tantas descobertas da ciência fazer com que a escola seja interessante para quem nela trabalha e para quem ela frequenta e com certeza uma grande questão a ser pensada a todos os governos e educadores envolvidos realmente com educação.

Mas para começar a fazer uma escola mais firme , mais comprometida com aprendizado, o ponto de partida é sim que todos tenham um comportamento de organização, a organização é um pressuposto para que os desafios sejam vencidos, obstáculos superados.

E, neste contexto cabe ao gestor servir e liderar, compartilhar acertos e insucessos, ajudar, acolher, aceitar críticas e opiniões, criar ambiente que envolva prazerosamente toda a instituição e acima de tudo ter amor e vontade para fazer do seu trabalho não uma obrigação penosa, mas uma realização prazerosa voltada para a educação dos alunos, da sua equipe e da sua comunidade, valorizando sempre o conhecimento e a realização pessoal e coletiva de todos

REFERÊNCIAS



ARENDT, A.S.M.; RAVENNA, A. E.; GUALA, M. del C. **Mediación en la escuela: convivir y aprender.** Rosário, Argentina: Homo Sapiens, 2001.

BOJER, M. M., HEIKO, R., KNUT, M., MAGNER, C. **Mapeando Diálogos – ferramentas essenciais para a mudança social.** Rio de Janeiro: Instituto NOOS – Instituto de pesquisas sistêmicas e Desenvolvimento de Redes Sociais, 2010.

CHRISPINO. Chrispino, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar.** São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CURY, C.R.J. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96 (apresentação). 5ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DUTRA, J.S. (org) – **Gestão do desenvolvimento e da carreira por competência. In: Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Editora Gente, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática.** Alternativa, 2004.

MACEDO, L. de. **Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATOS, G. G. de. **A Cultura do Diálogo – Uma estratégia de Comunicação nas Empresas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PINHO, H. D. B. de. **Teoria Geral da Mediação – à luz do projeto de Lei do Direito Comparado.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar.** Ed. Moderna, 2000.

QUEZADA, M. T. P. **Violência Escolar: Narrativas de maus tratos em jovens de bachillerato.** Guadalajara, Jalisco, México: Prometeo Editores S.A de C.V., 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

SENGE, P. M. A Quinta Disciplina – **A arte e a prática da organização que aprende.** 29ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2013.

SIX, J.F. **Dinâmica da Mediação.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

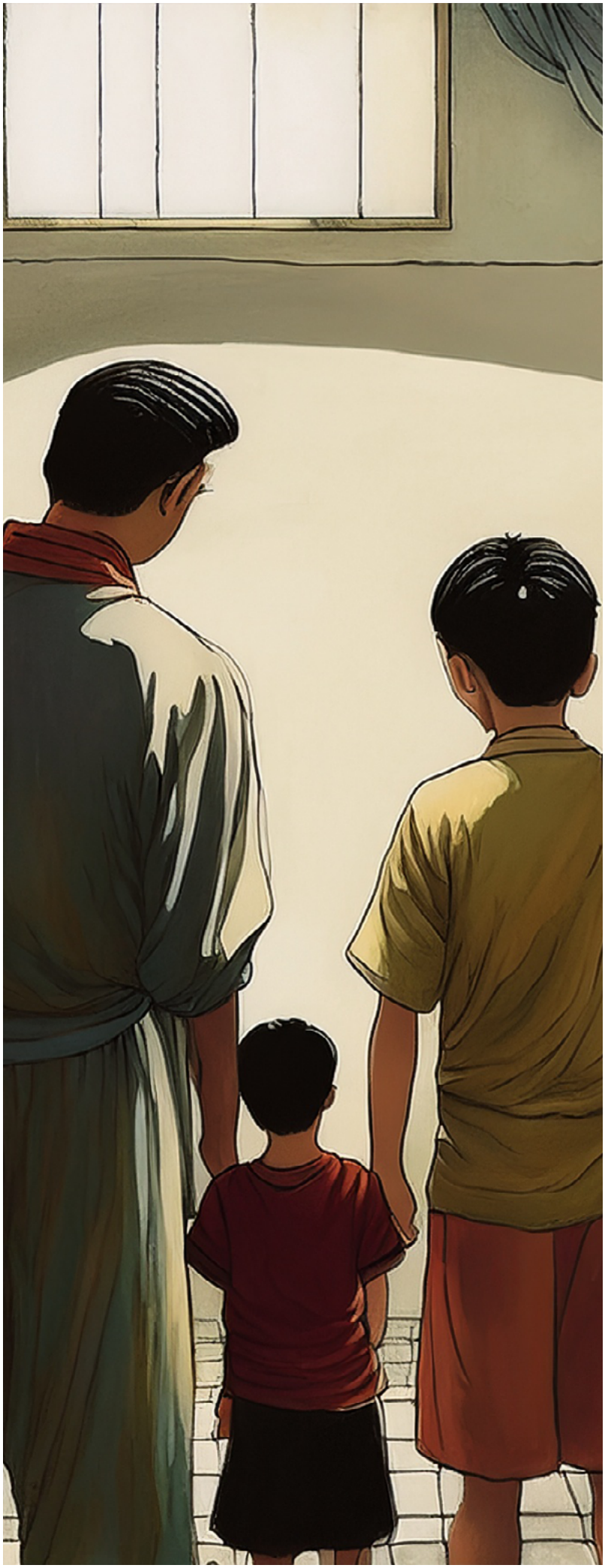


A FAMÍLIA DO PRESO: EFEITOS DA PUNIÇÃO SOBRE A UNIDADE FAMILIAR

ROBERTO RODRIGUES VIANA

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Uninter 2020; Pós Graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública – Faculdade IBRA 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo visa expor a ineficácia do princípio da personalização da pena, conforme previsto na Constituição. Embora a punição penal (prisão) não afete diretamente a liberdade de pessoas que não participaram do crime, sua influência é sentida indiretamente. Essa extensão da punição é especialmente perceptível ao se examinar a dinâmica familiar do indivíduo condenado. Os que possuem laços afetivos mais próximos ao infrator também enfrentam consequências significativas nos âmbitos psicológico, social e financeiro. O estigma, o temor e a violação da dignidade humana são apenas algumas das adversidades que enfrentam durante o período de encarceramento e após o retorno do prisioneiro ao lar. Além disso, é importante ressaltar as salvaguardas constitucionais voltadas para o preso e sua família, bem como esclarecer os aspectos do auxílio-reclusão.

Palavras-chave: Punição Penal; Detenção; Família; Preso; Consequências Familiares.

INTRODUÇÃO

A pena de prisão é considerada a forma mais severa de punição no sistema penal brasileiro. Devido à gravidade de suas consequências, ela é aplicada de maneira subsidiária, atuando como um recurso extremo do Estado.

Essa particularidade limita a capacidade do Estado de incriminar, uma vez que o Direito Penal deve ser acionado somente quando outras formas de controle social falharam em proteger bens jurídicos importantes para o indivíduo e a sociedade.

Na maioria das situações, a prisão simboliza uma continuidade de exclusão que começa antes mesmo do ingresso na penitenciária, colocando o indivíduo à margem social e ameaçando sua integração na comunidade.

Por ser capaz de causar danos irreparáveis à vida do condenado, a utilização desse tipo de pena deve ser feita com cautela. Não há como negar que os danos resultantes da punição persistem mesmo após o cumprimento da sanção imposta pelo juiz.

De fato, a pessoa que foi encarcerada passa a ser vista de forma negativa e preconceituosa pela sociedade, fazendo com que sua vida, tanto durante quanto depois da pena, seja marcada por estigmas, contribuindo assim para sua marginalização.

Não é correto afirmar que as pessoas que têm vínculos diretos com o indivíduo que foi condenado a uma pena de prisão não são afetadas pelos efeitos dessa punição.

O estigma se propaga e atinge os parentes, que, de várias maneiras, enfrentam as repercussões da sanção penal imposta ao membro da família. De fato, são inúmeras as situações – não apenas relacionadas ao estigma – que demonstram uma transferência da punição, ou seja, a ampliação dos impactos da penalidade sobre aqueles que, de nenhuma forma, participaram do crime: a família do condenado.

Esses elementos levam a uma reestruturação da dinâmica familiar em torno do sistema prisional, que passa a exercer sua influência também sobre essas pessoas.

Este artigo, portanto, concentra-se nas implicações da pena dentro do contexto familiar. A princípio, pretende-se discutir a proteção constitucional assegurada ao detento e à sua família, analisando seus conceitos.

Em seguida, serão apresentadas breves considerações sobre a família do condenado e o princípio da individualização da pena. Depois, serão examinados os diferentes impactos da punição na estrutura familiar e, por último, os aspectos referentes ao auxílio-reclusão.



A FAMÍLIA DO PRESO: EFEITOS DA PUNIÇÃO SOBRE A UNIDADE FAMILIAR

Para dar início às reflexões acerca dos impactos das sanções penais na família, é fundamental, antes de tudo, fazer algumas observações sobre o conceito de família e a sua configuração no cenário de um indivíduo que recebeu uma pena de privação de liberdade, seja por reclusão ou detenção.

Hoje em dia, é evidente que as famílias desempenham um papel significativo nas discussões sobre criminalidade e o aumento da violência nas cidades. A elas são atribuídas várias funções em relação a esses assuntos, frequentemente em conflito umas com as outras.

Nesse contexto, pode-se notar que, em certas ocasiões, a família é vista como responsável pelo descaso com seus integrantes, enquanto em outras é considerada uma vítima da adversidade, como a pobreza, por exemplo.

É fundamental ressaltar que a família representa o primeiro contexto no qual uma pessoa começa seu processo de desenvolvimento e socialização, ou seja, é o espaço onde se estabelecem, pela primeira vez, relações interpessoais e individuais. Nesse sentido, possui uma influencia significativa na formação psicológica e social de seus integrantes, uma vez que é o ambiente inicial para a transmissão de valores e comportamentos (SCHENKER; MINAYO, 2003).

Considerando a relevância da estrutura familiar na formação do ser humano, também se reconhece sua importância por fornecer os cuidados essenciais a indivíduos que se encontram incapacitados, seja de maneira temporária ou permanente.

Nesse contexto, o bispo João Carlos Petrini (2003, p. 43) afirma que "quanto mais frágeis forem os laços e os cuidados providos pela rede de apoio familiar, menores serão as oportunidades de integração social para seus integrantes". Assim, evidencia-se o grande valor da família na vida de uma pessoa submetida a uma pena privativa de liberdade, uma vez que ela representa o principal vínculo dessa pessoa com o mundo exterior ao ambiente prisional (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Ao realizar uma análise da família do indivíduo considerado criminoso, é possível identificar algumas características frequentemente presentes em seu ambiente de formação. Normalmente, as famílias dos encarcerados demonstram uma “dinâmica disfuncional”, ou seja, apresentam, de algum modo, uma estrutura instável.

Nesse contexto, pode haver a ausência de uma figura parental, seja o pai ou a mãe, uma condição socioeconômica alarmante ou até mesmo a convivência com pessoas dependentes de substâncias. Além disso, essas situações podem se interligar, reunindo todos esses aspectos.

Percebe-se que a emergência de um sintoma que afeta a harmonia familiar indica uma ameaça ao equilíbrio do núcleo familiar. Assim, o sintoma relacionado à sanção penal não apenas indica uma função de controle na dinâmica familiar, mas também revela questões não resolvidas que permanecem encobertas ou mascaradas nas interações familiares.

É importante ressaltar que os fenômenos ligados à dinâmica familiar não podem ser considerados como os únicos responsáveis pela ocorrência de comportamentos tipificados como crime.

É necessário levar em conta, com igual relevância, aspectos sociais, políticos, psicológicos e culturais, que, em conjunto com os acontecimentos familiares, podem criar um ambiente propício para a prática delituosa.

Em um primeiro momento, é importante ressaltar que, à medida que a Democracia avança, cresce a noção de que os direitos das pessoas que desfrutam de sua liberdade pessoal devem ser minimamente impactados.

Essa ideia é respaldada pela própria visão constitucional do Direito Penal, que busca mitigar os efeitos prejudiciais da punição. Os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que têm a capacidade de influenciar ou estão intimamente ligados à ciência penal, estão sempre

voltados para a proteção das garantias individuais ou fornecem um fundamento para que a legislação infraconstitucional se ocupe da preservação de bens jurídicos de interesse coletivo e difuso.

Nesse contexto, observa-se que, em um Estado Democrático de Direito, o princípio da dignidade humana fundamenta a interpretação de todo o sistema penal.

Ao decidir quais interesses merecem proteção penal, o legislador e, simultaneamente, o profissional do direito ao realizar a tipificação, devem, necessariamente, averiguar se a essência da conduta em questão compromete a dignidade humana ou os princípios advindos dela.

Se esta verificação for positiva, ficará evidente a inconstitucionalidade material da norma ou da tipificação em questão, o que exige a realização de um controle técnico para afirmar a incompatibilidade com a Constituição.

Tanto a elaboração do tipo penal quanto a adequação da conduta à tipificação devem estar alinhadas com os princípios constitucionais do Direito Penal, que têm como base a dignidade da pessoa humana, a qual, por sua vez, está enraizada no Estado Democrático de Direito.

Assim, com o progresso do Direito Penal sob a perspectiva dos direitos fundamentais, surgiu o conceito do princípio da personalização da pena, que contestou a visão anterior de que a punição por um crime poderia afetar também os que estavam relacionados ao infrator, como seus familiares e a comunidade em geral (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2002, p. 79).

O objetivo desse princípio é, portanto, restringir a sanção apenas ao condenado, sem que isso se estenda a outros indivíduos, preservando, assim, a finalidade original da pena.

Embora esse princípio tenha se originado juntamente com a teoria clássica da punição, que sustentava a ideia de que a penalização servia para prevenir futuros delitos e retribuir atos ilegais, ele se alinha a uma perspectiva mais crítica e à concepção de um direito penal mínimo.

Desse modo, o princípio da personalização da pena desempenha um papel significativo na organização do sistema penal, fundamentando-se em valores democráticos. No texto da Constituição vigente, ele é claramente mencionado no artigo 5º, inciso XLV, conforme segue:

Art. 5º: Todos têm direitos iguais conforme a legislação, sem qualquer tipo de distinção, assegurando-se aos cidadãos brasileiros e aos estrangeiros que residem no país a proteção inalienável do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos:

[...] XLV - nenhuma penalidade será aplicada além da pessoa do réu, sendo possível a obrigação de reparar danos e a perda de bens ser, conforme a legislação, ampliada aos herdeiros e executada contra eles, até o limite do valor dos bens transferidos;

Observa-se, assim, ao analisar o artigo constitucional mencionado, que, conforme José Eduardo Goulart (1994, p. 96) afirma, esse princípio representa "uma conquista do Direito Penal, atuando como uma de suas verdades mais significativas, no que diz respeito à dignidade e à Justiça".

Apesar de a individualização da pena ser um componente essencial para a legitimidade democrática do sistema penal, uma avaliação crítica sobre sua aplicação prática revela uma contradição com a realidade. Na verdade, o que se evidencia é a dificuldade de se alcançar a personalização da pena no contexto da privação de liberdade do réu condenado.

Busca-se aqui compreender a dualidade da personalidade da sanção penal, considerando a presença de dois aspectos distintos a ela relacionados. O primeiro refere-se à interpretação restritiva do princípio, que fundamenta a impossibilidade de aplicar punições a indivíduos que não sejam diretamente os autores da conduta típica, ilícita e culpável.

O segundo aspecto trata da possibilidade de a sanção ter repercussões sobre terceiros, ou seja, de maneira indireta, afetar negativamente aqueles que não foram formalmente condenados pelo ato criminoso. Apenas ao reconhecer essas duas facetas

do princípio da personalidade da pena, é possível perceber que ele, em sua totalidade, não se aplica de maneira satisfatória na realidade.

É sabido que, mesmo que a sanção não afete diretamente outras pessoas, ela impacta de maneira significativa aqueles que, de alguma maneira, têm relações com o condenado.

Nesse contexto, fica evidente que há muito pouco esforço para evitar que as repercussões da punição atinjam quem não participou do crime. A exclusão do condenado da sociedade devido ao seu encarceramento também retira a oportunidade de convívio para os demais e gera consequências com as quais essas pessoas necessitam se adaptar, considerando a falta de atenção da sociedade e do Estado em relação a tais problemas.

Portanto, é evidente que quanto mais próximo o terceiro estiver da pessoa que foi condenada, maior será o impacto da punição sobre ele. Dessa forma, a família do condenado se torna o grupo mais suscetível a enfrentar, de maneira profunda, as consequências negativas, uma vez que a individualização da pena não é totalmente viável.

Conforme mencionado anteriormente em relação à intranscendência da punição imposta ao detento, os familiares do condenado também enfrentam um profundo sofrimento devido à ausência de um de seus membros.

A interdependência existente entre os integrantes da família faz com que a pena imposta a um deles reverberam sobre todos os outros, alterando, de várias maneiras, a dinâmica familiar. Os impactos da pena no contexto familiar se manifestam sob as dimensões psicológica, social e econômica (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Em relação à análise psicológica das consequências da privação de liberdade de um integrante da família, é importante ressaltar os impactos decorrentes da própria separação. A distância do condenado em relação à sua rotina familiar gera um sofrimento intenso tanto para ele quanto para aqueles que fazem parte de sua vida diária.

Essa restrição não se limita apenas à liberdade física, mas também ao convívio, que é fundamental para a preservação das relações familiares. A natureza forçada e imediata dessa separação intensifica ainda mais o caráter negativo dessa ruptura. O apenado se encontra incapaz de tomar qualquer atitude para alterar sua condição, o que provoca um efeito significativo em seu estado emocional.

Diversos momentos da "vida cotidiana" são desperdiçados enquanto a pessoa está em uma prisão. O filho, em particular, sente profundamente a falta do pai ou da mãe, especialmente se for uma criança ou um adolescente, períodos em que sua formação emocional ainda está em desenvolvimento.

A ausência de uma figura parental resulta na perda do crescimento dos filhos e na oportunidade de os pais acompanharem esse processo. As crianças, por não compreenderem a razão pela qual seu pai ou mãe está afastado, podem criar crenças fantasiosas, chegando a pensar que são os responsáveis por essa situação.

Já os adolescentes, por sua vez, podem enxergar seus pais como fracassados, pois frequentemente os veem como os pilares da família. Assim, fica claro que o sofrimento afeta tanto os pais quanto os filhos.

É importante destacar que existem distinções na maneira como os filhos se comportam com os pais que se encontram distantes. Ao esclarecer a variação entre os locais de detenção para mulheres e aqueles voltados para homens, Maria Palma Wolff ressalta.

> O fato de acolher mulheres traz particularidades relacionadas à questão de gênero: a presença de filhos, as necessidades na área da saúde e as diversas questões familiares que a prisão feminina acarreta. O papel de cuidadora é frequentemente atribuído à mulher, e sua detenção cria uma significativa ausência na família, a qual ela tentará preencher, mesmo enquanto está encarcerada. Ao contrário dos homens, que geralmente contam com o suporte da parceira ou da mãe, as mulheres enfrentam a escassez de apoio externo e precisam recorrer a várias estratégias para continuar sustentando suas famílias (WOLF, 2009, p. 10).

Assim, observa-se que, quando é a mãe que está encarcerada, os filhos frequentemente encontram mais dificuldades para se adaptar, pois ela representa a figura central de cuidado em suas vidas.

Consequentemente, em muitos casos, a substituição da mãe é um desafio maior, uma vez que ela desempenha papéis mais significativos dentro da família.

Além disso, as repercussões do encarceramento para a própria mãe tendem a ser mais severas, já que ela conta com escassos recursos para manter a unidade familiar.

Além disso, as consequências impactam também a vida conjugal ou a união estável do preso. A ausência de interação com o parceiro ou parceira leva ao enfraquecimento dos laços de proximidade e afeição, prejudicando significativamente a relação.

Tanto o detento quanto o parceiro precisam enfrentar a solidão resultante da separação. Muitas vezes, o relacionamento chega ao fim porque o companheiro opta por não esperar o término da pena ou devido ao distanciamento emocional, que é consequência da separação física.

Existe também a possibilidade de o cônjuge se envolver com outra pessoa, o que pode ser um fator que leva à ruptura da relação.

Felizmente, ao examinar os laços afetivos de homens encarcerados, nota-se que os relacionamentos amorosos, em sua maioria, permanecem intactos enquanto o indivíduo está cumprindo sua pena. Contudo, no caso das mulheres, a situação é distinta. Com mais frequência, observa-se uma ruptura nos vínculos familiares, uma vez que a mulher se torna mais exposta emocionalmente ao perder, além da liberdade, seu papel como mulher, esposa, mãe e filha (SANTA RITA, 2006, p. 150-151).

Um exemplo é a investigação de campo conduzida por Guiomar Veras de Oliveira no Pavilhão Feminino do Complexo Penal Dr. João Chaves, localizado no Rio Grande do Norte. Nesse estabelecimento, estão detidas 113 mulheres, das quais somente 06 recebem visitas de seus parceiros ou maridos (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

É fundamental observar as alterações que surgem da necessidade de visitas quando um membro da família é condenado a uma pena de privação de liberdade e acaba residindo em um estabelecimento penal.

Inicialmente, nota-se que as exigências para realizar a visita modificam completamente a rotina diária da família, que precisa adaptar seu cronograma de acordo com o funcionamento do sistema prisional.

No cenário das visitas, é evidente que o poder disciplinar da prisão se estende aos familiares, já que as práticas encarceradas também se aplicam a eles. Isso se manifesta através da limitação no número de visitantes, da verificação dos itens levados para os detentos e das restrições em relação aos horários e duração das visitas, entre outros aspectos.

Essas diretrizes não levam em conta as particularidades de cada família, abrangendo todo o processo de maneira uniforme para todos os membros, o que acaba por desconsiderar até mesmo as crianças.

As condições impostas para a realização de uma visita geram um grande desconforto para os visitantes, uma vez que os procedimentos frequentemente se mostram abusivos e desrespeitosos em relação à integridade e dignidade dos indivíduos.

As revistas pessoais são particularmente embaraçosas, pois exigem que o visitante se despire e se coloque em situações que comprometem sua privacidade.

Apesar do aspecto constrangedor que as visitas representam para os visitantes, é essencial entender que, para a família, essas ocasiões têm grande relevância na manutenção dos laços afetivos e familiares.

As visitas possibilitam que o ambiente familiar seja trazido para dentro do sistema prisional. Nesse contexto, Guiomar Veras de Oliveira destaca:

As ocasiões de visitas sociais representam de maneira única a família à qual os detentos estão ligados.

Durante as visitas, o ambiente familiar é, de fato, trazido para

dentro da prisão. É como se uma pequena parte de um tecido, que capta fielmente a essência do todo, fosse deslocada para oferecer ao detento um vislumbre do seu contexto familiar.

As visitas simbolizam, na essência, a conexão que o detento mantém com seus parentes e seu lar. Ademais, são a única oportunidade em que a família pode ter um contato físico com o preso, trazendo-o de volta ao seu convívio e preenchendo o vazio deixado por sua ausência.

Um outro fator que impacta psicologicamente tanto o detento quanto seus entes queridos – como a família – é o instante em que ele deixa a prisão e retorna ao seu lar.

Embora muitos acreditem que o retorno do ex-detento à sociedade marque o término de todo o sofrimento que ele e sua família vivenciaram, essa crença não se concretiza.

Do ponto de vista psicológico, todos os envolvidos na experiência das prisões, incluindo o condenado, não são mais as mesmas pessoas que eram antes do encarceramento.

Assim, eles precisam encarar uma nova realidade. A convivência com o novo membro da família exige uma adaptação, podendo até demandar uma reestruturação, trazendo à tona características que antes não estavam presentes.

Frequentemente, os filhos perdem a vontade de respeitar o pai ou a mãe do qual foram distanciados, ou os parceiros começam a duvidar da confiança que tinham um no outro.

Essas situações necessitam de um tratamento cuidadoso para que a pessoa que está se reintegrando não enfrente mais dificuldades em seu retorno à sociedade.

Observa-se, assim, que existem diversos efeitos prejudiciais, do ponto de vista psicológico, tanto para os detentos quanto para seus familiares. A vergonha e o temor são sentimentos que afligem a dinâmica familiar.

A vergonha, por exemplo, se manifesta durante visitas a um presídio, enquanto o temor surge da incerteza sobre se o ente querido encarcerado está sendo maltratado, se está lidando com situações de risco no ambiente prisional ou, ainda, se acumulou dívidas antes da prisão que poderão impactar a família de alguma forma.

Além das consequências psicológicas, há também um impacto social quando um membro da família é encarcerado. É inegável que o estigma se expande, afetando não apenas o detido, mas também aqueles que mantêm vínculo com ele.

Na verdade, é crucial entender que a imagem da pessoa presa e de sua família se entrelaçam, sendo percebidas pela sociedade como uma única entidade.

Nesse sentido, Schilling e Miyashiro (2008, p. 248) afirma: "A sociedade os percepciona de forma unificada: a esposa de um preso ou o filho de um preso.

Com base nesses pontos, podemos concluir que o olhar carregado de estigma direcionado à família do detido é, na verdade, uma extensão do estigma que recai sobre ele.".

Esse fenômeno é chamado de "estigma de cortesia". Ele refere-se ao fato de que as limitações enfrentadas pelo grupo estigmatizado – neste caso, as pessoas encarceradas – também afetam aqueles que mantêm laços com esse grupo, como familiares e amigos.

Assim, as pessoas que têm relações com os presos podem, assim como eles, enfrentar rejeição por parte de outros grupos, ficando em situação de exclusão social.

Os filhos diretos dos detentos, por exemplo, se encontram em uma situação incerta, onde o estigma se transfere para eles

Dessa forma, os familiares do autor do delito enfrentam o mesmo tipo de discriminação que o próprio infrator. Frequentemente, são considerados pessoas de má índole e caráter, que ameaçam a tranquilidade das demais famílias ao redor.

Essas qualificações prejudicam as interações sociais desses indivíduos, que se veem impotentes para reverter essa situação. A sociedade, por sua vez, acaba reforçando as práticas de exclusão e ostracismo que recaem sobre os encarcerados e seus familiares, contribuindo para sua marginalização.

Assim, fica evidente a inadequação do princípio constitucional que trata da personalidade da pena, previamente discutido em outro segmento.

A família também lida com um elemento de natureza social diante do fenômeno da reincidência. Nesse contexto, a percepção negativa sobre a família se intensifica, uma vez que se considera que, além do insucesso do indivíduo em sua reintegração na sociedade, a estrutura familiar falhou em seu papel de acolhimento e cuidado, impedindo uma inserção eficaz.

Se outro membro da mesma família também se envolver em atividades criminosas, é entendido que essa família não alcançou seus objetivos morais, o que leva ao seu isolamento social.

Com base nos aspectos discutidos, a imposição de uma pena e a consequente restrição da liberdade do indivíduo obrigam a família a se reajustar diante da nova realidade, na qual um de seus integrantes está ausente.

Nesse cenário, a situação econômica da família também é afetada, enfrentando desequilíbrios em decorrência da ausência do condenado.

Em várias situações, o preso é o provedor principal da sua família. Com sua detenção, além da interrupção do suporte financeiro, outros custos emergem.

Estes estão relacionados à sua própria permanência no sistema prisional, incluindo gastos com transporte para as visitas, honorários advocatícios, alimentação e itens de higiene pessoal, por exemplo.

Caso o homem seja privado de liberdade, a mulher assume um papel ainda mais significativo. Além de cuidar dos filhos, diante da falta de recursos financeiros, ela precisará encontrar novas formas de sustentar a família, como buscar um novo emprego ou aceitar uma carga horária maior.

Dessa forma, para assegurar o bem-estar familiar, ela terá que alterar sua rotina e poderá dedicar menos tempo e atenção aos filhos, devido à sua nova situação.

Frequentemente, as famílias se veem na necessidade de buscar apoio financeiro do governo, como o auxílio-reclusão, que será abordado posteriormente. No entanto, essa opção não garante a resolução dos impactos financeiros resultantes da saída de um integrante do núcleo familiar.

O ingresso no sistema prisional geralmente resulta na perda do emprego e da residência, além da redução ou eliminação de auxílios e benefícios sociais.

Esse empobrecimento repentino impacta a família do preso, ao mesmo tempo em que desestabiliza os laços e enfraquece as relações emocionais com os entes queridos (como a separação da parceira ou cônjuge, acolhimento das crianças, afastamento dos amigos, entre outros) (WACQUANT, 2005 apud OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, observa-se que a deterioração econômica não afeta apenas a situação financeira do réu e de sua família, mas também desempenha um papel crucial em enfraquecer suas relações pessoais, contribuindo para uma maior exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As análises apresentadas ao longo deste artigo evidenciam a prevalência da família como uma entidade fundamental, mesmo diante do processo de desvalorização que vem ocorrendo.

Na realidade, a complexidade crescente das sociedades e os progressos das populações têm permitido uma reinterpretação do conceito de família, além de promover a aceitação de novas formas de organização familiar.

Em outras palavras, a transformação de paradigmas tradicionais, como a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a definição de direitos para uniões estáveis, resultou em uma diminuição dos valores atribuídos ao conceito clássico de família.

Contudo, isso não significa que o instituto familiar esteja desprotegido no âmbito constitucional. Assim, ficou a responsabilidade da Constituição de se ajustar às novas diretrizes sociais, ao mesmo tempo que lhe compete lidar com as variações trazidas pela modernidade, preservando eficazmente a defesa da unidade familiar.

Além disso, essa carta fundamental cumpre sua função essencial: superar as inovações, por mais distintas que possam ser em relação aos padrões estabelecidos, e garantir de maneira abrangente a segurança jurídica a todos os cidadãos.

Em relação ao Direito Penal, sob a ótica da Constituição, é evidente que a salvaguarda dos direitos fundamentais deve ser uma prioridade para aqueles que foram condenados à privação de liberdade. Além da proteção constitucional ao conceito de família e ao indivíduo detido, é necessário proporcionar apoio à família do condenado, que se encontra em uma situação vulnerável devido à ausência de um integrante.

Isso significa que é crucial respeitar os direitos dos presos, assim como os direitos daqueles que estão ao seu redor, uma vez que a defesa de um direito deve ocorrer em consonância com a preservação dos direitos do outro.

É imprescindível respeitar o princípio da individualidade da pena, uma vez que pessoas alheias não podem, de forma alguma, ser responsabilizadas pelas transgressões cometidas por outros.

Nesse contexto, surgem programas de apoio aos detentos e diferentes formas de assistência, com o objetivo de atenuar os impactos da convivência com alguém que está cumprindo uma pena de prisão.

Observa-se, contudo, que essas iniciativas de apoio social não asseguram a efetiva implementação da personalização da pena, sendo inegável o sofrimento dos familiares, que pode ser considerado quase equivalente às dificuldades vivenciadas pelo detento.

As consequências psicológicas, financeiras e sociais enfrentadas por essas famílias acabam por comprometer a estrutura familiar, enfraquecendo, assim, os laços entre os parentes e o indivíduo que está se reintegrando à sociedade, o que torna ainda mais complexo o cumprimento da pena e o processo de readaptação do ex-detento.

REFERÊNCIAS



GOULART, José Eduardo. **Princípios informadores do direito da execução penal.** São Paulo: RT, 1994.

OLIVEIRA, Guiomar Veras de. **Efeitos de Sanção penal e família: diálogos e possibilidades.** 2010. 40f. Monografia. XIII Concurso Nacional de Monografias do CNPCP.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica.** Ciência coletiva [online]. 2003, vol.8, n.1, p. 299-306.

SECAIRA, Sérgio Salomão; CORRÊA JR., Alceu. **Teoria da pena.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

WOLFF, Maria Palma. **A prisão. Uma instituição destinada a segregar, excluir e até a eliminar.** São Leopoldo, Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Ed. 293, maio de 2009.



A PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO EMPODERAMENTO FEMININO EM CARGOS DE LIDERANÇA NA CIDADE DE ARAÇATUBA

RODRIGO ROBERTO FERRAREZE

Graduada em Administração pela Universidade Estadual Paulista (2009) e Direito pela Universidade Paulista (2021). Pós-graduação em Gestão Agroindustrial no Setor de Bioenergia pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (2009), Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional em Nível Técnico pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2017) e Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (2018). Mestre em Agronegócios e Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (2018). Coordenador Pedagógico Professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Professor no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo analisa a importância da participação feminina no mercado de trabalho, com ênfase na presença em cargos de liderança e nas barreiras enfrentadas pelas mulheres para avançar em suas carreiras. A pesquisa, realizada na cidade de Araçatuba, utilizou um questionário online para avaliar percepções sobre igualdade de gênero, satisfação profissional, discriminação e desvalorização no ambiente de trabalho, obtendo 161 respostas. Os resultados indicam que, embora a maioria dos respondentes esteja satisfeita em seus cargos, uma parcela significativa das mulheres ainda enfrenta discriminação e percebe diferenças salariais e de tratamento em relação aos homens. Fatores como baixa remuneração, falta de reconhecimento e limitações de crescimento profissional foram apontados como obstáculos ao empoderamento feminino e à igualdade no mercado de trabalho. Conclui-se que, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais que exigem ações institucionais e culturais para promover a equidade de gênero e a inclusão de mulheres em posições de liderança.

Palavras-chave: Empoderamento Feminino; Equidade de Gêneros; Liderança.

INTRODUÇÃO

A presença feminina no mercado de trabalho e, especialmente, em cargos de liderança, é um tema que demanda atenção devido aos impactos sociais e culturais que envolvem a inserção e a atuação das mulheres no meio profissional.

O debate sobre o papel da mulher no trabalho ultrapassa o âmbito econômico e reflete questões profundas, como a luta contra estigmas culturais e a desigualdade de gênero, que se manifesta em diferenças salariais e na distribuição desigual de cargos dentro das organizações. Além disso, essa desigualdade traz implicações para o desenvolvimento de carreiras femininas e para o equilíbrio nas relações de poder no ambiente corporativo.

Este artigo visa explorar a importância da participação feminina no mercado de trabalho, considerando as barreiras que as mulheres enfrentam para ingressar e se manter no mercado, bem como a evolução de sua presença em posições de liderança.

Historicamente, as mulheres foram associadas ao ambiente doméstico e limitadas por papéis de gênero que restringiam seu acesso à educação e ao trabalho. Mesmo com os avanços nos direitos e na presença feminina em empresas de grande porte, a hierarquia corporativa ainda reflete uma subvalorização das mulheres, frequentemente limitadas a posições com menos poder decisório.

A pesquisa busca, portanto, identificar, descrever e analisar os principais obstáculos enfrentados pelas mulheres em sua trajetória profissional, à luz de teorias sobre gênero e desigualdade social. Com base nas contribuições de autores como Maia e Lira (2004) e Barbieri (1993), que ressaltam a importância de compreender o gênero como uma dimensão essencial da desigualdade social, pretende-se destacar os desafios históricos e contemporâneos que dificultam o avanço da mulher no mercado de trabalho e evidenciar a necessidade de uma reestruturação que promova a equidade de oportunidades entre os gêneros.

Desse modo, para realização deste trabalho, tem-se como objetivo geral: analisar a importância da participação feminina no mercado de trabalho, considerando os desafios enfrentados para a inserção e permanência das mulheres nesse ambiente, além da trajetória de ascensão em cargos de liderança.

E como objetivos específicos, busca-se:

1. Desenvolver um projeto de pesquisa estruturado sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho;

2. Realizar uma pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente o estudo;

3. Criar um formulário para a coleta de dados primários relacionados ao tema;

4. Coletar e analisar os dados, buscando identificar os principais desafios enfrentados pelas mulheres no ambiente profissional e sua evolução em posições de liderança.



A PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO EMPODERAMENTO FEMININO EM CARGOS DE LIDERANÇA NA CIDADE DE ARAÇATUBA

O conceito de empoderamento feminino envolve uma complexa interação entre debates teóricos e políticos, pautados na luta por equidade em um cenário de desigualdades históricas.

De acordo com Marinho e Gonçalves (2016), o empoderamento feminino é um processo que desafia estruturas de poder na esfera micro e macrossocial, exigindo uma redistribuição do poder e promovendo a igualdade em um ambiente marcado pela concentração de poder em figuras tradicionalmente masculinas.

Esta luta por equidade ultrapassa as questões de gênero e envolve uma reorganização estrutural da sociedade, com implicações diretas para o mercado de trabalho e a ocupação de cargos de liderança pelas mulheres.

Para Adair (2003), a gestão eficiente se baseia na escolha e execução eficaz de tarefas, onde o gênero do gestor não influencia suas capacidades de liderança. Entretanto, o modelo tradicional de liderança muitas vezes promove traços masculinizados, como o carisma e o egoísmo, enquanto os líderes modernos, segundo Williams (2005), apresentam características como humildade, disciplina, boa comunicação e ausência de narcisismo. Isso demonstra que o perfil de liderança eficaz está mais relacionado com habilidades interpessoais do que com o gênero, o que desafia os estereótipos que limitam a ascensão feminina a cargos de poder.

Ainda assim, a presença feminina em posições de liderança continua desproporcional. Segundo dados da GMI Ratings (2012), apenas 4,5% dos diretores de conselho em empresas brasileiras são mulheres, inferior à média de 7,2% em países emergentes.

Essa estatística reflete uma desigualdade persistente e ressalta o impacto do patriarcado na estrutura organizacional. A cultura patriarcal, enraizada desde tempos remotos, posiciona as mulheres em papéis domésticos e subservientes, afetando sua autoestima e percepção de competência no mercado de trabalho (HRYNIEWICZ; VIANNA, 2018).

A origem desse preconceito está historicamente vinculada à estrutura social patriarcal, em que as mulheres eram subordinadas aos homens, relegadas ao cuidado do lar e da família.

Conforme Lemos, Júnior e Silva (2019), esse preconceito persiste, manifestando-se desde o momento em que as mulheres buscam vagas de emprego e enfrentam discriminações associadas não apenas ao gênero, mas também à raça, etnia e orientação sexual. Esse cenário, fruto de uma sociedade colonial e patriarcal, reforça barreiras múltiplas que as mulheres enfrentam no mercado de trabalho.

Engels (1981) aborda que o primeiro antagonismo de classe surgiu junto ao desenvolvimento da oposição entre os gêneros. Esse antagonismo estrutural está presente desde a origem do trabalho assalariado, influenciando negativamente a percepção sobre a capacidade das mulheres no ambiente profissional e limitando seu empoderamento e crescimento nas organizações.

No entanto, ao longo do tempo, as mulheres passaram a reconhecer sua força coletiva e iniciaram movimentos de resistência e de transformação, como o feminismo, que contribuiu para abrir espaços no mundo do trabalho (SIQUEIRA; BUSSINGUE, 2020).

O ingresso da mulher no mercado de trabalho ocorreu de maneira significativa durante a Revolução Industrial, impulsionado pela necessidade de mão-de-obra barata. Segundo Baylão e Schettino (2014), as indústrias começaram a empregar mulheres para reduzir custos e, ao mesmo tempo, facilitar a disciplina desse novo grupo de trabalhadores.

A partir daí os movimentos feministas e modernistas ampliaram as possibilidades de atuação feminina, dando às mulheres uma nova perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, conforme observam Maia e Lira (2005), o aumento da participação feminina no mercado de trabalho não resultou na eliminação da discriminação. A inserção das mulheres nesse ambiente ainda está marcada por uma divisão desigual de ocupações e remunerações entre os gêneros.

Apesar de avanços, o empoderamento feminino não diminuiu a discriminação; ao contrário, expôs as barreiras e criou oportunidades para que as mulheres continuem lutando por reconhecimento e equidade.

A educação formal teve papel essencial nesse processo de evolução. Segundo Maia e Lira (2005), os movimentos sociais e culturais das décadas de 1960 e 1970 possibilitaram maior escolarização das mulheres, inclusive no ensino superior, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho.

Assim, o empoderamento feminino se fortaleceu, mas ainda enfrenta resistências estruturais e culturais que limitam a igualdade de condições e de direitos entre homens e mulheres.

Sob essa ótica, conclui-se que o empoderamento feminino e a igualdade de gênero no mercado de trabalho são processos contínuos que demandam mudanças profundas na sociedade. É necessário percorrer um longo caminho cultural, social e político para que a equidade entre gêneros se torne uma realidade percebida e reconhecida por todos (LEMOS, JÚNIOR; SILVA, 2019).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa aplicada, cujo objetivo é gerar conhecimento para aplicação prática, oferecendo uma análise detalhada que possa sustentar a hipótese de estudo.

De acordo com Trujillo (1974), o método é definido como "a forma de proceder ao longo de um caminho", e a pesquisa aplicada busca soluções práticas para problemas específicos, contribuindo não apenas para a prática, mas também para o desenvolvimento teórico ao ampliar a compreensão de certos setores do conhecimento (TRUJILLO, 1974).

A abordagem utilizada é qualitativa, pois se pretende explorar os contextos e as motivações que influenciam a ascensão e a atuação das mulheres em posições de liderança.

Conforme apontam Pope e Mays (2005), a pesquisa qualitativa está voltada para os significados que as pessoas atribuem às suas experiências e suas compreensões do mundo social, buscando interpretar fenômenos sociais de acordo com os sentidos dados pelos próprios participantes.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é frequentemente referida como interpretativa (POPE; MAYS, 2005), permitindo uma análise profunda sobre a percepção das mulheres em relação às suas experiências no mercado de trabalho.

Em relação aos objetivos da pesquisa, adota-se o caráter exploratório, cujo propósito é fornecer uma compreensão mais ampla sobre a situação-problema. Segundo Malhotra (2001), a pesquisa exploratória "tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão".

Para alcançar essa compreensão, foi utilizado um formulário on-line para coletar dados diretamente do público-alvo, permitindo uma análise detalhada sobre o cenário atual da desigualdade de gênero e a ascensão feminina em posições de liderança.

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento, utilizando-se da ferramenta de formulários do Google. A pesquisa de levantamento, segundo Medeiros (2019), "é um tipo de pesquisa que se realiza para a obtenção de dados ou informações sobre características ou opiniões de um grupo de pessoas, selecionado como representante de uma população em termos estatísticos".

Essa abordagem permitiu reunir informações essenciais sobre a percepção das mulheres em relação à sua atuação profissional e os desafios enfrentados para ascender a cargos de liderança.

Para o desenvolvimento do estudo, foram seguidos alguns passos metodológicos. Inicialmente, delimitou-se o tema de pesquisa e definição da hipótese.

Após, foi elaborada a justificativa, introdução e os objetivos gerais e específicos. Posteriormente, realizou-se a revisão teórica fundamentada em pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido através do método RBS (Revisão Bibliográfica Sistemática), bem como a definição da metodologia e o cronograma de execução.

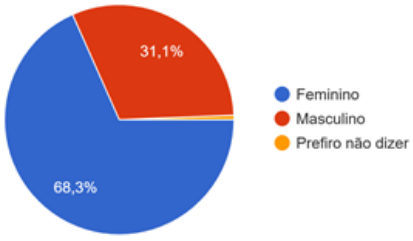
Em seguida, foi elaborado o questionário para coleta de dados junto ao público-alvo num universo amostral de 161 respostas, e os resultados foram analisados qualitativamente. Por fim, os principais achados foram organizados em um banner e apresentados na Feira de Trabalho de Conclusão de Curso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS

A presente seção expõe e analisa os resultados da pesquisa sobre a percepção social em relação ao empoderamento feminino em cargos de liderança, aplicada na cidade de Araçatuba.

O questionário obteve um total de 161 respostas, permitindo uma análise sobre os perfis dos respondentes e suas percepções sobre temas como igualdade de gênero, satisfação no trabalho, discriminação e liderança feminina. Estes respondentes foram representados, por gênero, no Gráfico 1.

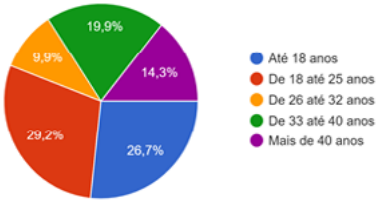
Gráfico 1: Gênero



Fonte: Próprios autores, 2024.

Conforme apresentado no Gráfico 1, 68,3% dos respondentes são do sexo feminino, 31,1% são do sexo masculino, e 0,6% preferiu não se identificar. Esse predomínio de mulheres entre os respondentes pode refletir um interesse maior pelo tema da pesquisa, que aborda questões de gênero e empoderamento feminino em posições de liderança.

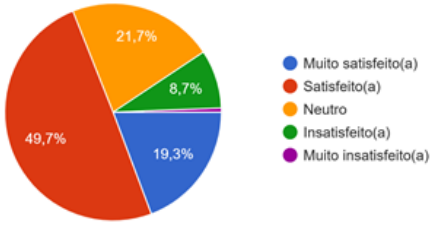
O Gráfico 2: A distribuição etária dos respondentes



Fonte: Próprios autores, 2024.

De acordo com o Gráfico 2, observou-se que 26,7% dos participantes possuem até 18 anos; 29,2% têm entre 18 e 25 anos; 9,9% têm entre 26 e 32 anos; 19,9% têm entre 33 e 40 anos; e 14,3% possuem mais de 40 anos. Esta distribuição indica uma participação significativa de jovens, especialmente na faixa de até 25 anos (55,9% do total), o que pode influenciar a percepção sobre o tema, dada a menor experiência profissional dos mais jovens. Já o Gráfico 3 mostra a satisfação dos respondentes em relação ao trabalho.

Gráfico 3: Satisfação no Trabalho



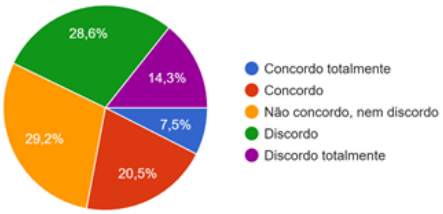
Fonte: Próprios autores, 2024.

A maioria (49,7%) relatou estar satisfeita, enquanto 19,3% indicaram estar muito satisfeitos. Outros 21,7% expressaram neutralidade em relação ao trabalho, 8,7% relataram estar insatisfeitos, e apenas 0,6% afirmaram estar muito insatisfeitos.

Esses dados sugerem um nível geral de contentamento com o ambiente de trabalho, mas também indicam a existência de uma parcela insatisfeita que pode ser afetada por questões relacionadas ao tema da pesquisa.

Os participantes foram indagados se percebem tratamentos diferentes por conta do gênero em seu ambiente de trabalho, as respostas foram analisadas no Gráfico 4.

Gráfico 4: Diferença de Tratamento por Gênero

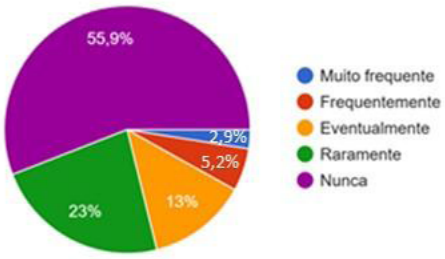


Fonte: Próprios autores, 2024.

O Gráfico 4 analisa a percepção dos respondentes sobre a diferença de tratamento entre os colegas de trabalho devido ao gênero. A maioria (42,9%) não percebeu diferenças, enquanto 20,5% afirmaram notar formas divergentes de tratamento por gênero, 7,5% concordam totalmente de que existe diferença e 29,2% mostraram-se indiferentes.

Esta percepção pode ser influenciada pela alta participação de jovens de até 18 anos, que possuem menos experiência no ambiente de trabalho, o que pode limitar sua capacidade de identificar sutilezas nas relações interpessoais de trabalho. Outro questionamento importante foi se os participantes já haviam sofrido discriminação no trabalho, sendo organizados no Gráfico 5.

Gráfico 5: Discriminação por Gênero

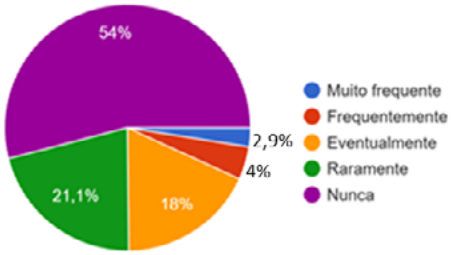


Fonte: Próprios autores, 2024.

Em relação à discriminação de gênero, o Gráfico 5 mostra que 55,9% dos respondentes nunca enfrentaram situações de discriminação, enquanto 44,1% relataram já ter passado por algum tipo de discriminação em função do gênero. Desses 44,1%, 23% relataram que acontece raramente, 13%, eventualmente, 5,2% frequentemente e 2,9% muito frequentemente.

Esses dados indicam que, embora a maioria dos respondentes não tenha vivenciado discriminação de gênero, uma parcela significativa ainda relata experiências negativas nesse aspecto, o que evidencia a relevância do tema da pesquisa.

Gráfico 6: Desvalorização Profissional



Fonte: Próprios autores, 2024.

O Gráfico 6 mostra os dados sobre desvalorização profissional por gênero. Entre aqueles que se sentiram desvalorizados, 21,1% informaram que raramente, 18% eventualmente, 4% frequentemente e 2,9% muito frequentemente.

No Gráfico 7, esses fatores reforçam que as percepções de desvalorização estão frequentemente associadas a limitações de crescimento profissional e disparidades salariais.

Gráfico 7: Fatores Agravantes da Desvalorização Profissional

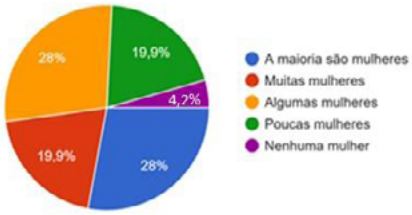


Fonte: Próprios autores, 2024.

No Gráfico 7, são ilustrados os principais fatores agravantes da desvalorização profissional entre os respondentes. O mais apontado foi a falta de reconhecimento, com 24,8%, seguido da falta de oportunidades para crescimento profissional, com 24,2%. Já 19,9% indicaram a baixa remuneração como fator problematizante.

A pressão no trabalho foi apontada por 12,4% e 8,7% escolheram a discriminação por gênero. Os demais motivos somaram 12%. Estes resultados indicam que as dificuldades enfrentadas por mulheres no ambiente de trabalho não se limitam ao acesso, mas também incluem limitações em termos de progresso profissional e reconhecimento financeiro. O Gráfico 8 demonstra a percepção sobre a presença de mulheres em cargos de liderança.

Gráfico 8: Mulheres em Cargos de Liderança

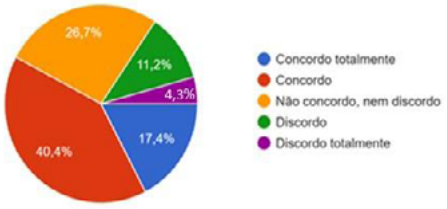


Fonte: Próprios autores, 2024.

Segundo os dados coletados, 28% dos respondentes afirmaram que a maioria dos cargos de liderança são ocupados por mulheres, enquanto 19,9% disseram que muitas mulheres ocupam cargos de liderança, 28% de algumas mulheres e 19,9% que poucas mulheres estão nas posições de liderança. Para 4,2% nenhuma mulher ocupa essas posições.

Estes dados destacam uma percepção de progresso, embora a presença feminina em cargos de liderança ainda seja vista como insuficiente por parte dos participantes. O Gráfico 9 apresenta a opinião dos respondentes sobre a existência de uma distinção salarial entre homens e mulheres.

Gráfico 9: Distinção Salarial entre Gêneros

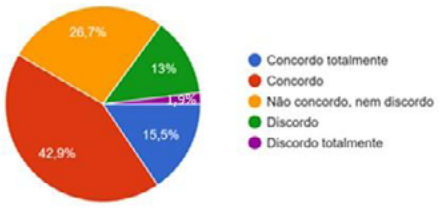


Fonte: Próprios autores, 2024.

No Gráfico 9, fica nítida a percepção da diferença salarial entre os gêneros, já que 17,4% concordam totalmente que elas existam, 40,4% concordam, 26,7% são indiferentes. Para 11,2% discordam e 4,3% discordam totalmente que existem diferenças salariais.

Esse dado reforça a necessidade de discutir e abordar a desigualdade salarial, que continua sendo uma questão importante para o empoderamento feminino no ambiente de trabalho. Por fim, o Gráfico 10 aborda a percepção dos respondentes sobre a existência de privilégios masculinos no mercado de trabalho.

Gráfico 10: Privilégios Masculinos no Mercado de Trabalho

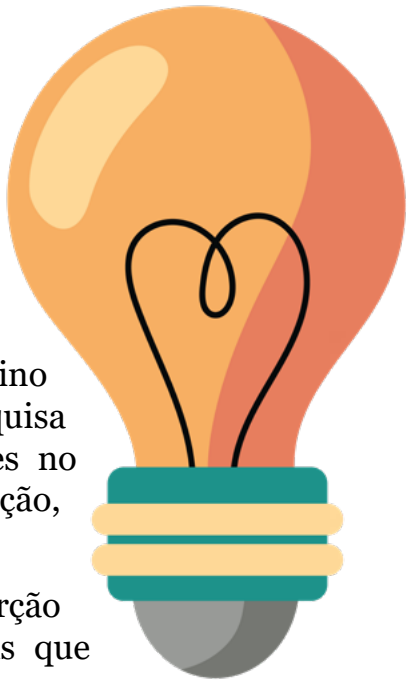


Fonte: Próprios autores, 2024.

No Gráfico 10, 15,5% concordam totalmente que existem privilégios masculinos no mercado de trabalho, 42,9% concordam, 26,7% não concordam nem discordam, 13% discordam e apenas 1,9% discordam totalmente.

Este resultado aponta para uma percepção de que o mercado de trabalho ainda favorece os homens em certos aspectos, o que representa um desafio adicional para a igualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo analisou a percepção social sobre o empoderamento feminino em cargos de liderança, com um enfoque na cidade de Araçatuba. A pesquisa identificou diversas percepções e desafios enfrentados por mulheres no mercado de trabalho, especialmente no que se refere à discriminação, diferenças salariais e limitações no acesso a posições de liderança.

Os resultados indicam que, embora tenha havido progresso na inserção feminina em espaços de liderança, ainda há barreiras significativas que dificultam uma plena igualdade de oportunidades.

A análise demográfica revelou uma predominância de respondentes jovens e do sexo feminino, o que reflete um interesse acentuado das mulheres em discutir temas relacionados à igualdade de gênero e empoderamento.

Este grupo etário, formado em sua maioria por pessoas com até 25 anos, tende a apresentar uma visão mais favorável à igualdade de gênero, embora também enfrente limitações de experiência no mercado de trabalho, o que pode influenciar a percepção sobre discriminação e desvalorização profissional.

A satisfação no ambiente de trabalho apresentou um resultado positivo, com a maioria dos respondentes relatando estar satisfeitos ou muito satisfeitos em seus cargos.

No entanto, a análise da percepção sobre o tratamento diferenciado por gênero revelou que, apesar de uma parcela significativa não perceber discriminação direta, uma parte dos respondentes ainda considera que existe um tratamento diferenciado, especialmente em questões de liderança e ascensão profissional.

No que se refere à discriminação e à desvalorização, uma parcela dos respondentes relatou ter enfrentado situações de desvalorização e discriminação devido ao gênero.

Fatores como baixa remuneração e falta de oportunidades de crescimento foram citados como principais agravantes, indicando que o empoderamento feminino enfrenta barreiras não apenas no ingresso ao mercado de trabalho, mas também na progressão dentro das empresas.

Outro aspecto relevante identificado foi a percepção de que ainda existem diferenças salariais entre homens e mulheres, bem como uma percepção de que homens desfrutam de certos privilégios no ambiente profissional, o que dificulta o avanço das mulheres.

A presença feminina em cargos de liderança foi avaliada como insuficiente por parte dos respondentes, reforçando a necessidade de políticas que incentivem uma representação mais equilibrada entre os gêneros em posições de poder e influência.

Diante desses achados, conclui-se que, embora haja progressos em termos de participação feminina no mercado de trabalho, persistem desafios estruturais e culturais que limitam a igualdade de condições.

A discriminação de gênero, as disparidades salariais e a escassez de mulheres em cargos de liderança são barreiras que exigem ações concretas de empresas e políticas públicas para promover um ambiente corporativo mais inclusivo e justo.

Este estudo sugere a necessidade de uma abordagem sistêmica que envolva tanto medidas institucionais, como práticas de promoção de igualdade salarial e políticas de inclusão, quanto esforços culturais para desconstruir estereótipos de gênero que influenciam as percepções de competência e liderança.

O empoderamento feminino, nesse contexto, torna-se um processo contínuo que exige tanto conscientização quanto a implementação de práticas que garantam uma efetiva igualdade de oportunidades para mulheres no mercado de trabalho.

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar a amostragem para obter uma perspectiva mais abrangente e aprofundar a análise em outros contextos regionais e setores profissionais.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o debate e para a formulação de estratégias que promovam a equidade de gênero no ambiente profissional e incentivem o empoderamento feminino em posições de liderança.

REFERÊNCIAS



ADAIR, J. **The concise Adair on leadership**. London: Thorogood, 2003.

ALMEIDA, F. **Liderança feminina cresce no Brasil, e mulheres ocupam 17% das presidências.** Forbes, 2023, Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2023/05/lideranca-feminina-cresce-no-brasil-e-mulheres-ocupam-17-das-presidencias/>. Acesso em: 09 jun 2024.

BATISTA, L. **Apenas 3% das mulheres no Brasil ocupam cargos de liderança**. Estado de Minas, 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/07/12/internas_economia,1069103/apenas-3-mulheres-brasil-ocupam-cargos-de-lideranca-aponta-pesquisa.shtml#google_vignette>. Acesso em: 09 jun 2024.

BASTOS, S, BUSSINGUER, C. C. A. **As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher**. 2020. Disponível em: < https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/14977>. Acesso em: 08 jun 2024.

CARNEIRO, L. IBGE: **Mulheres ocupam só 39% dos cargos de liderança e recebem até metade do salário dos homens**. 2024, disponível em:<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/03/08/ibge-mulheres-ocupam-so-39percent-dos-cargos-de-lideranca-e-recebem-ate-metade-do-salario-dos-homens.ghtml>. Acesso em: 09 jun 2024.

ENGELS, F. **O Materialismo Histórico e a Família**. In: ENGELS, F; MARX, K. Sobre a mulher. São Paulo: Global, 1981.

GMI RATINGS. **GMI Ratings' 2012 women on boards survey**. 2012. Disponível em: <Disponível em: http://library.constantcontact.com/download/get/file/1102561686275-86/GMIRatings_WOB_032012.pdf >. Acesso em: 17 nov 2014.

HRYNIEWICZ, L.G.C.; VIANA, M.A. **Mulheres em posição de liderança: obstáculos e expectativas de gênero em cargos gerenciais.** Disponível em:<. https://www.scielo.br/j/cebape/a/Wwqj4gNdm8k8jcGRjCFxvqm>. Acesso em: 29 mai 2024.

LEMOS, J; PEREIRA, E; SILVA, C. **Discriminação da mulher no mercado de trabalho: destacando a mulher negra neste processo**. Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais, 2019. Disponível em:< file:///C:/Users/Sala% 2001% 20-% 20Note% 2018/Downloads/6132-17501-1-PB.pdf >. Acesso em: 07 jun 2024.

MAIA, K; LIRA, S. **A mulher no mercado de trabalho**. IPEA, 2005 . Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/busca-geral?q=mulher+no+mercado+de+trabalho>.

Acesso em: 14 jun 2024.

MALHOTRA, N. K. **Marketing Research: An Applied Orientation**. 3ª ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2001. Disponível em:<https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&asdt=0%2C5&q=MALHOTRA%2C+Naresh+K.+Marketing+Research%3A+An+Applied+Orientation.+3%C2%AA+ed.+Upper+Saddle+River%3A+Prentice+Hall%2C+2001.&btnG⇒. Acesso em: 30 ago 2024.

MARINHO, P, GONÇALVES, H. **Práticas de empoderamento feminino na América Latina**. Revista de Estudos Sociales, 2016. Disponível em : < https://journals.openedition.org/revestudsoc/9863#bibliography >. Acesso em: 09 jun 2024.

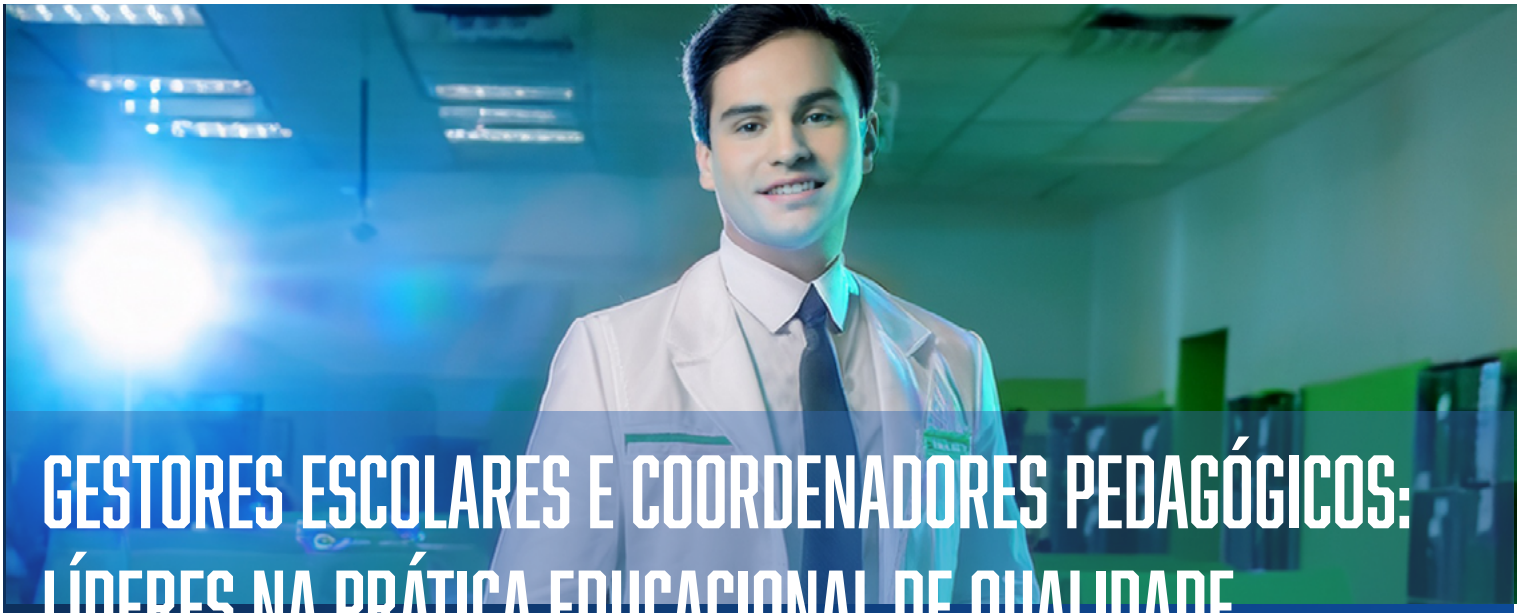
MEDEIROS, J. **Metodologia Científica: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2019. Disponível em:< ttps://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BRdt=0%2C5q=MEDEIROS%2C+João.+Metodologia+Científica%3A+Fundamentos+e+Práticas.+São+Paulo%3A+Editora+Acadêmica%2C+2019.& btnG⇒ Data de acesso: 30 ago 2024.

PEREIRA, R. S.; SANTOS, D. A.; BORGES, W. **A mulher no mercado de trabalho**. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís Maranhão, 2005. Disponivel em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=a+mulher+no+mercado+de+trabalho+2005+universidade+federal+do+maranh%C3%A3o&btnG⇒. Acesso em 14 jun 2024.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa Qualitativa na Atenção à Saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sl4VxLcXWVYC&oi=fnd&pg=PA6&dq=POPE,+Catherine%3B+MAYS,+Nicholas.+Pesquisa+Qualitativa+na+Aten%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Sa%C3%BAde.+Porto+Alegre:+Artmed,+2005.&ots=t9hDrNONVx&sig=ndDuw7WfpeLxoRoXt_wLBNVOYa8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false qualitativa na atenção à saúde - Catherine Pope | Nicholas Mays - Google Livros>. Acesso em: 30 ago 2024.

TRUJILLO, N. **O Método Científico.** São Paulo: Editora Científica, 1974. Disponível em: <CAP02PG.https://rogério vieira.com/wp-content/uploads/2016/06/CAP02PG.pdf>. Acesso em: 30 ago 2024.

WILLIAMS, M. **Leadership for leaders**. London: Thorogood , 2005.



GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS: LÍDERES NA PRÁTICA EDUCACIONAL DE QUALIDADE

ROSANGELA RODRIGUES DE AGUIAR DOS ANJOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Pós graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade Facon (2020); Professora de Educação infantil na EMEI Raul Joviano do Amaral.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Tendo a liderança como tema, esta pesquisa objetiva compreender como devem agir gestores escolares e coordenadores pedagógicos com vistas a levar os membros do corpo docente a agir, em conjunto, pela busca de uma prática educacional eficaz e de melhor qualidade, capaz de efetivamente contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos. Este objetivo foi definido a partir da seguinte problemática: considerando que gestores escolares e coordenadores pedagógicos são administradores e o resultado de seu trabalho caracteriza as unidades escolares, como estes profissionais podem contribuir para a melhoria da qualidade da ação docente? Para encontrar as respostas à problemática apresentada, o estudo utilizou pesquisa bibliográfica, fundamentando o referencial teórico em autores como Bergamini (1994), Chiavenato (2014), Hunter (2004), Marras (2016), Pacheco (2009) e Zanlorenço e Schnekenberg (2008). No primeiro capítulo, discute-se a liderança, trazendo conceitos e abordando necessidades, motivação e teorias, tipos e estilos de liderança; no segundo, foco da pesquisa, é debatida a liderança no ambiente escolar, investigando os papéis do gestor escolar e do coordenador pedagógico para, ao final, abordar sua atuação como lideranças essenciais à melhoria da qualidade da prática pedagógica. As conclusões mostram que o objetivo proposto foi alcançado, pois, quando gestores escolares e coordenadores pedagógicos tornam-se líderes, sua atuação leva o corpo docente a atuar de maneira integrada e eficaz o que, consequentemente, eleva sobremaneira a qualidade do processo ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Gestores Escolares; Coordenadores Pedagógicos; Liderança; Prática Educacional.

INTRODUÇÃO

Com tema voltado à liderança e delimitado quanto à importância da liderança de gestores escolares e coordenadores pedagógicos na melhoria da qualidade da ação docente, o objetivo deste estudo é compreender como devem agir gestores escolares e coordenadores pedagógicos com vistas a levar os membros do corpo docente a trabalhar, em conjunto, pela busca de uma prática educacional eficaz e de melhor qualidade, capaz de efetivamente contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos.

Este objetivo foi proposto a partir da seguinte problemática: considerando que gestores escolares e coordenadores pedagógicos são administradores e o resultado de seu trabalho caracteriza as unidades escolares, como estes profissionais podem contribuir para a melhoria da qualidade da ação docente?

Como objetivos específicos, propõe-se: conceituar liderança, apontar as diferenças entre administrar e liderar e identificar o papel de gestores escolares e coordenadores pedagógicos na liderança eficaz do corpo docente e consequente melhoria da prática educacional.

Para alcançar os objetivos elencados, foi utilizada metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. As fontes consultadas envolveram livros disponíveis em meio físico e também matérias, artigos, dissertações, teses e monografias disponíveis na internet, além de documentos legais.

A justificativa para a escolha do tema deve-se à percepção que a pesquisadora tem como professora atuante de que a prática educacional apresenta diferentes resultados conforme distintas atuações de gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Quanto mais estes profissionais fazem a frente e procuram despertar a motivação de seus professores, maior a qualidade do ensino oferecido; quanto mais eles agem apenas como chefes, como alguém que está ali para cobrar, não para compartilhar, piores os resultados da prática de ensino.

A relevância da pesquisa centra-se no fato de que discutir a importância da liderança é fundamental à tomada de consciência quanto à necessidade de transformação dos tradicionais administradores em verdadeiros líderes do corpo docente, mostrando que, por meio do exemplo, da valorização das relações interpessoais e da comunicabilidade, dentre outros aspectos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos podem influenciar positivamente os profissionais sob sua liderança e, consequentemente, melhorar a qualidade da prática educacional.

Dessa forma, os benefícios decorrentes da pesquisa poderão atingir os mais diferentes elementos que compõem a comunidade escolar, a começar pelo próprio gestor escolar que, ciente da importância de sua liderança e de seu papel no processo ensino- aprendizagem, poderá oferecer maior suporte e orientação aos seus liderados.

Do mesmo modo, o coordenador pedagógico, como líder especialmente importante na parte pedagógica, terá maiores e melhores condições de proporcionar o apoio necessário ao trabalho docente, contribuindo com sugestões, material e, principalmente, parceria no desenvolvimento da prática pedagógica.

Na mesma linha de pensamento, o corpo docente beneficia-se porque, com gestores escolares e coordenadores pedagógicos atuando como verdadeiros líderes, os professores, como figuras principais do processo ensino-aprendizagem, sentir-se-ão mais valorizados, compreendidos em suas dificuldades, apoiados em seus projetos, de modo que seu trabalho fluirá mais e melhor, rendendo os frutos tão esperados de resultados escolares bem mais satisfatórios.

Já os alunos, coatores fundamentais do processo ensino-aprendizagem, juntamente com os professores, serão os maiores beneficiados, já que docentes motivados se dedicam muito melhor aos seus educandos, buscam mais formação, a qual retorna em novas estratégias de ensino, favorecendo, principalmente, aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Por extensão, famílias e comunidade acabam se beneficiando, pois quanto melhor a prática pedagógica, melhores os comportamentos e atitudes dos alunos enquanto cidadãos, o que reverte em ganho para todos aqueles que se encontram inseridos em seu meio e no entorno.

A metodologia utilizada será uma coletânea de diversas literaturas especializadas, para poder ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o objeto estudado, entre outros e alguns livros, revistas e jornais entrevistas e documentários nos meios de comunicação em geral e o foco principal será à literatura de vários textos sobre a qualidade dos atendimentos nos serviços prestados pelos gestores educacionais a comunidade escolar em geral.

Pretende-se analisar as estratégias utilizadas pelos gestores educacionais para a melhoria dos serviços educacional e quais estratégias que pode ser utilizada para conquistar uma excelência na educação, quais os produtos e ferramentas podem ser utilizados para facilitar o cotidiano da comunidade escolar e assim conseguirmos obter um ensino de qualidade que é o sonho de todos os envolvidos no processo educacional.



A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando se pensa em escola, pensa-se em professor e alunos, em conhecimento sendo transmitido e em avaliações, como se o espaço escolar fosse composto apenas por estes dois atores e dele não fizessem parte outros aspectos inerentes à educação. De acordo com Sá (2014, p. 1):

> A escola é observada, na maioria das vezes, como um espaço de aprendizagens, onde o professor promove o ensino e o aluno o recebe de forma passiva, sem questionamento. Há ainda quem imagine que o professor é o único detentor do conhecimento e que o aluno apenas vai à escola para aprender o que o seu mestre sabiamente vai ensinar. Existe ainda uma grande maioria que enxerga a escola como sendo apenas formada pelo professor e pelo aluno. Muita ideia se faz errada sobre a escola, sobre o ensino e sobre a aprendizagem (SÁ, 2014, p.1).

Quem conhece a realidade de uma unidade escolar sabe que as aprendizagens se dão das mais diversas maneiras, inclusive com troca entre professores e alunos, mas sabe, também, que outros profissionais contribuem para que o processo educacional aconteça, seja em sala de aula ou fora dela.

Neste sentido, a presente pesquisa destaca os papéis de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, duas importantes figuras do corpo diretivo.

Ao observar a realidade cotidiana de diferentes unidades escolares, é possível perceber que, em algumas, o trabalho parece fluir melhor, mais integrado, enquanto em outras, dá a impressão de ser feito de maneira individual, sem unidade, sem uma boa qualidade geral na prática educativa da instituição.

Zanlorenço e Schneckenberg (2008, p. 22) corrobora ao afirmar que, "sem o trabalho coletivo, dificilmente consegue-se alcançar os resultados propostos [...]". Para compreender melhor como deve dar-se essa atuação integrada e eficaz, capaz de despertar o senso de responsabilidade e pertencimento e, consequentemente, o interesse em participar ativamente, os próximos tópicos vão identificar os papéis de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, mostrando, ao final, como seu trabalho pode contribuir para a necessária melhoria na prática educacional de qualidade.

O gestor escolar, anteriormente conhecido como diretor da escola, é o indivíduo que coordena todo o trabalho da instituição por meio das mais diversas atribuições, as quais englobam dimensões voltadas a alunos, professores, famílias e demais funcionários e membros da comunidade escolar. Para Silva (2018, p. 259):

> A gestão escolar refere-se às atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, atos, ações, expedientes, atribuições institucionais, sociais e pedagógicas que as unidades escolares executam, de acordo com as normativas e legislação nacional vigente e seu projeto pedagógico, além de ações e relações que estabelecem com a comunidade local: famílias, comerciantes, indústrias e outros serviços públicos (SILVA, 2018, p. 259).

Esta fala deixa entrever que a atuação do gestor escolar é tanto administrativa, quanto financeira, tecnológica, pedagógica e social, visto que seu trabalho acontece tanto na escola quanto fora dela, mas sempre tendo, como foco, a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a formação plena dos educandos.

Também para Antunes e Cunha (2009, p. 7), o gestor escolar é o "[...] profissional responsável pela condução das atividades educacionais desenvolvidas na organização escolar", definição que é aprofundada por Stumm (2013, p. 23):

> [...] a direção escolar representa uma função da gestão que deverá ser realizada juntamente com o grupo de pessoas que englobam o sistema da escola. Isso implica compreender que além de sua função específica, ele trabalha em parceria com a comunidade escolar no anseio de cumprir com a função social crítica da escola (STUMM, 2013, p.23).

Destes conceitos, depreende-se que o gestor escolar é quem conduz todos os envolvidos no processo educacional rumo ao alcance de objetivos e metas voltados ao ensino e à aprendizagem, essenciais à formação de sujeitos históricos plenamente desenvolvidos, conforme a função social da escola.

De maneira abrangente, pode-se dizer que, nesse sentido, as atribuições do gestor escolar abrangem os mais diversos aspectos da vida escolar, como elenca Lück (1981 apud STUMM, 2013, p. 24):

- Organização e articulação de todas as unidades componentes da escola;
- Controle dos aspectos materiais e financeiros da escola;
- Articulação e controle dos recursos humanos;
- Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional;
- Formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos;
- Supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Como se observa, organização, controle, articulação, supervisão e orientação tanto de recursos materiais quanto humanos fazem parte do dia a dia dos gestores, os quais estão sempre tomando decisões destinadas a ordenar e coordenar o trabalho educativo nas unidades escolares e na relação com seu entorno, conforme já mencionado.

Contribuindo, Pianca (2018) aprofunda algumas destas atribuições:

a. atribuições e competências – definir direitos e deveres de cada segmento escolar, além de debater em reunião suas próprias atribuições;

b. livro-ponto – verificar e registrar, diariamente, presenças, ausências e saídas/ chegadas de professores e demais funcionários fora do horário de trabalho;

c. verbas públicas – gastar verbas recebidas naquilo para que foram destinadas e divulgar sua aplicação a toda a comunidade escolar, garantindo a transparência, são atribuições vitais no sentido de evitar danos à gestão escolar;

d. ambiente de trabalho – o clima organizacional depende de coerência, urbanidade e postura no relacionamento;

e. falsidade ideológica – acertos caseiros, como nas situações de incompatibilidade de horários, podem resultar em processo por falsidade ideológica, devendo ser evitada a qualquer custo;

f. diário de classe – deixar claro a importância dos diários de classe e garantir que permaneçam disponíveis para consulta quando necessário;

g. documentos – conferir rigidamente todo e qualquer documento expedido pela instituição, incluindo processos e expedientes que tenham prazo para sua execução;

h. outros – presidir reuniões, informar afastamentos e falecimentos à Secretaria de Educação, requisitar apresentação de justificativas para faltas, mediar conflitos, delegar competências, designar comissões, acompanhar o rendimento de alunos etc.

A todo esse rol de atribuições, Silva (2018, p. 259) ainda lembra que devem ser acrescentadas outras duas funções, "[...] acompanhar a avaliação de ensino e de aprendizagem do estudante e fomentar a participação da comunidade escolar nos processos decisórios", enquanto Pianca (2018, p. 1) adiciona o papel de "[...] informar a população local do seu direito de ver atendidas suas necessidades individuais e coletivas".

Tais atribuições mostram a importância do gestor escolar na transformação da escola em espaço de formação de cidadãos, articulando funções educacionais e operacionais, pedagógicas e sociais, de modo a efetivamente contribuir para a plena formação do educando e, por extensão, de famílias e comunidade, por meio de orientação, comunicação e capacidade de despertar a motivação de todos aqueles sob sua liderança e influência.

PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico tem papel pedagógico, articulando e organizando os trabalhos educativos ou, conforme Miziara (2008, p. 78), é "[...] o elo articulador entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica [...]", ocupando lugar entre o real e a intenção, ajudando a transformar projetos em ações concretas. Riscal (2015, p. 1) corrobora: "O centro do trabalho do

coordenador pedagógico é a organização do trabalho educativo na escola, que deve ser executado em colaboração com a comunidade escolar e consiste da articulação, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas realizadas no âmbito escolar".

Significa dizer que o trabalho do coordenador pedagógico é, essencialmente, fazer a ponte entre direção, alunos e professores, de forma a articular o contexto entre teoria e prática educativa, observando e avaliando procedimentos pedagógicos e coordenando a necessidade ou não de novas formas de colocar em prática o fazer pedagógico. Sá (2014, p. 1) corrobora:

> O coordenador pedagógico tem o seu papel fundamentado nos princípios fundamentais da educação, na relação harmônica com os professores, com os alunos e, respectivamente, com as famílias dos alunos. Coordenar os interesses pedagógicos é apontar alternativas, viabilizar recursos, reunir ideias e apresentar sugestões para que as práticas de ensino deem certo, sempre com vistas na aprendizagem significativa do aluno e na realização profissional de si mesmo e dos professores da escola (SÁ, 2014, p.1).

Ou seja, o coordenador pedagógico, hierarquicamente entre a direção e o corpo docente/discente, facilita o trabalho e o relacionamento de alunos, professores e famílias, orientando e apoiando com vistas à melhoria da qualidade da prática educacional.

Apesar de o trabalho do gestor escolar ser o que apresenta maiores dificuldades e responsabilidades, o trabalho do coordenador pedagógico é caracterizado por maior complexidade, já que ele faz parte do escalão médio e tem maiores oportunidades de exercer a liderança. Coelho (2012, p. 4) aponta que,

> Por estar no meio da escala, a coordenação precisa estar atenta aos objetivos da direção e, ao mesmo tempo, aos anseios dos professores, tendo que possuir um olhar 360 graus. Como líder, um coordenador tem certo poder, autoridade, pode tomar algumas decisões e tem acesso a alguns recursos. Pode tomar uma determinada atitude para com o corpo docente e orientá-lo no trabalho. Ao mesmo tempo, lhe falta poder em outras áreas, como financeira e de planejamento estratégico, e se abusar de sua autoridade pode ter sérias complicações (COELHO, 2012, p. 4).

Daí a importância de uma boa relação entre gestores escolares e coordenadores pedagógicos, como se verá mais adiante. Vale registrar que, em seus primórdios, a atuação do coordenador pedagógico estava voltada à fiscalização sobre a atuação dos professores, mas, nos dias atuais, suas funções são tanto de articulação quanto de formação e transformação. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 11):

> Apesar da figura supervisor/coordenador pedagógico se fazer presente no sistema escolar desde o século XVI, tendo em cada momento histórico recebido nome e atribuições distintas, sua função evoluiu do mero fiscal das atividades pedagógicas, para o mediador, o articulador, o orientador, o coordenador da proposta pedagógica (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Assim, na verdade, o coordenador pedagógico é um mediador, aquele que possibilita parcerias, comprometendo-se com o desenvolvimento de professores ao mesmo tempo em que procura conciliar os objetivos da instituição e as relações interpessoais com os outros elementos que formam a comunidade escolar, de maneira estimular a participação, a criticidade, a criatividade, a inovação e um ensino- aprendizagem de qualidade.

E quando se fala da atuação do coordenador pedagógico como mediador nas relações interpessoais, fala-se tanto em relação aos conflitos quanto aos momentos de integração e participação coletiva na busca pelos objetivos propostos.

Ao mediar tais relações, principalmente as caracterizadas pelo conflito, o coordenador pedagógico possibilita aos diversos atores do universo escolar a oportunidade de compreender melhor seus papéis individuais, os objetivos estabelecidos, o sentido das propostas curriculares, a essência do trabalho coletivo, enfim, contribui para dar novos significados e maior qualidade à prática educacional.

De modo geral, no entanto, considerando-se a situação ideal na qual o coordenador seja responsável apenas pelas atribuições legais a ele

destinadas, outros desafios caracterizam sua atuação. Oliveira (2010) e Alvarez (2015) comentam as quatro principais dificuldades enfrentadas por este profissional:

a. formação continuada – desenvolvimento contínuo, após a formação inicial, a ser perseguido tanto pelo coordenador quanto por sua equipe, porém, é dificultado devido a falta de tempo e de recursos financeiros;

b. relação com as famílias – muitas famílias têm uma visão distorcida sobre a escola, não participando da vida escolar dos filhos, mas fazendo cobranças, às vezes até mediante violência;

c. avaliação externa – em função de ranqueamentos e padronização, muitas vezes resultados negativos funcionam como sentença final;

d. relação com a direção – nem sempre é possível manter bom relacionamento interpessoal com os gestores escolares, já que disputas por poder podem interferir e prejudicar a relação e a prática educacional como um todo.

Especificamente quanto à relação entre gestores escolares e coordenadores pedagógicos, tem-se que apesar de esta ser complexa, por envolver hierarquia, muitas vezes faz com que este último acate funções distintas das que lhe são destinadas, mesmo que haja outros profissionais para realizar a atividade. Uma das explicações apresentadas por coordenadores pedagógicos que participaram de uma pesquisa realizada por Soares (2012, p. 12), é o "[...] fato de os diretores necessitarem estar mais bem preparados para assumirem sua função", isto é, a relação não seria produtiva porque gestores despreparados prejudicam a atuação de coordenadores pedagógicos.

Enfim, expostos estes aspectos gerais sobre os papéis de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, passa-se a analisar o foco da pesquisa, a tão necessária liderança desses profissionais no ambiente escolar.

GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS: DE CHEFES A LÍDERES

Diante do discutido até o momento, percebe-se que falar em gestor escolar é pensar a gestão como uma forma mais moderna e democrática de conduzir os trabalhos no ambiente escolar.

Como diz Pacheco (2009, p. 39), o gestor escolar é aquele que desenvolve "[...] um novo modo de administrar a realidade, uma vez que tem como pressupostos o diálogo, a participação coletiva e a comunicação [...]". Subentende-se que, para ser um gestor escolar, no sentido de líder, não cabem somente as decisões autocráticas, a centralização e a imposição de ordens, mas contínuos debates e troca de experiências, dosando participação e liberdade.

Em contraposição ao antigo "diretor", cujo papel era essencialmente administrativo, técnico, utilizando recursos para um determinado fim, o papel do gestor escolar está diretamente relacionado às suas origens etimológicas. Assim, em sintonia com o conceito apresentado acima, Dalberio (2009 apud STUMM, 2013, p. 21) apresenta o seguinte entendimento:

> O termo gestão tem sua raiz etimológica em ger, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Dessa mesma raiz, originam-se os termos genitora, genitor, gérmen. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação, pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo (DALBERIO, 2009 apud STUMM, 2013, p. 21).

De forma semelhante, Santana, Ferreira e Lourenço (2013, p. 2) dizem ser papel do gestor escolar,

> [...] gerir a dinâmica cultural da escola, aliada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do projeto político-pedagógico, compromissada com os princípios da democracia e as condições necessárias para propiciar um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) - (SANTANA et al. 2013, p. 2).

Da leitura dessas duas falas, percebe-se que ser gestor, na atualidade, não é apenas chefiar um grupo de docentes, outros funcionários e alunos, determinando providências, cobrando a execução das tarefas e a disciplina, mas ser capaz de desenvolver as atividades anteriormente elencadas de maneira democrática, aliando necessidades educacionais coletivas a necessidades individuais, visto que a própria etimologia do termo remete à capacidade de dar origem a coisas novas, de ser responsável por fazer crescer da melhor maneira possível.

Para alcançar tais resultados, é importante que o gestor escolar consiga tanto organizar o trabalho a ser realizado quanto implementar as medidas necessárias à sua eficaz execução.

Conforme Santana, Ferreira e Lourenço (2013, p. 3), organizar e implementar são duas dimensões inter-relacionadas: enquanto a primeira dá suporte à execução das tarefas por meio de preparação, ordenação, provisão de recursos, sistematização e retroalimentação, a segunda está voltada aos resultados e à promoção direta de "[...] mudanças e transformações no contexto escolar".

Ou seja, é a atuação do gestor escolar, como líder e não como simples chefe, que torna o trabalho docente mais produtivo, organizando e colocando em prática aquilo que os professores precisam para melhor desempenhar suas próprias funções, o que, em conjunto, ao final, resultará em melhor qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Pode-se dizer que o papel do gestor escolar é, então, contribuir indiretamente para a melhoria dos resultados escolares, fazendo com que as aprendizagens apresentem resultados capazes de levar os educandos ao sucesso. Na opinião de Carapeta (2014, p. 23):

> Se o diretor da escola deve ser um líder, tudo deve fazer para que a instituição que lidera seja eficaz e obtenha bons resultados escolares. Não podemos, então, separar estes dois domínios: Liderança e Resultados escolares. É verdade que a figura do diretor não tem uma influência direta nos resultados escolares, mas será através do seu poder de liderança que motivará todos os intervenientes no processo educativo, principalmente os professores, para a obtenção de bons resultados escolares (CARAPETA, 2014, p. 23).

Esta afirmação deixa claro o papel do gestor escolar no processo ensino-aprendizagem, isto é, apesar de não ser ele quem atua em sala de aula, é sua atuação nos bastidores, valorizando, incentivando e apoiando os professores, que vai facilitar e melhorar uma prática educacional mais eficaz e produtiva, que satisfaça tanto a si mesmo quanto aos demais funcionários e membros da comunidade escolar.

O mesmo se pode dizer em relação ao coordenador pedagógico, ainda mais que este profissional está em contato direto com o corpo docente e tem sua atuação voltada especificamente para currículo e professores, procurando articular, formar e transformar, como discutido anteriormente.

Mesmo que desafios burocráticos e pedagógicos, além daqueles provindos das relações de poder com os gestores escolares, sejam obstáculos à sua atuação, os coordenadores pedagógicos podem e devem lutar para alcançar a valorização que a categoria merece.

Quanto maior a clareza quanto às atribuições de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, melhor seu relacionamento e, consequentemente, melhor sua influência nos já mencionados resultados escolares.

E vale registrar que os resultados escolares influenciados por gestores escolares e coordenadores pedagógicos não se restringem às aprovações e reprovações, mas envolvem aspectos mais abrangentes, como ensina Carapeta (2014, p. 31 e 33):

a. avaliação das aprendizagens – seguindo orientações e critérios estabelecidos legalmente e pela própria instituição escolar, é importante que as avaliações sejam feitas de forma diagnóstica e formativa, considerando tanto as aprendizagens e dificuldades quanto o contexto educacional e fazendo com que a avaliação seja "[...] um processo negociado e construído entre professores e alunos [...]" e tornando a aprendizagem muito mais significativa;

b. resultados sociais – as aprendizagens devem englobar não apenas os conteúdos curriculares, mas, também, comportamentos, atitudes e valores que se revelam tanto nas próprias escolas quanto fora delas, na família e na comunidade, concretizando-se em ações de cidadania, "[...] responsabilidade, solidariedade, democracia [...]", dentre outras, valorizando a dimensão humana trabalhada no ambiente escolar;

c. sucesso ou insucesso – "[...] contextos, experiências pessoais e sociais, sensibilidades [...]" e outros aspectos podem gerar diferentes concepções acerca de sucesso/insucesso, porém, pode-se dizer que estão relacionados a progressão na aprendizagem e a reprovações, mas, ainda, a expectativas individuais, formação e participação/alheamento no processo ensino- aprendizagem.

Assim, a liderança a ser exercida por gestores escolares e coordenadores pedagógicos precisa ser entendida como fator-chave para que os corpos docente e discente consigam satisfazer suas necessidades, ter sua motivação despertada e alcancem o desejado sucesso educacional, visto que o processo ensino-aprendizagem não se restringe a conteúdos curriculares, mas se estende por diversos aspectos da vida de professores e alunos. Para Carapeta (2014, p. 26), "[...] a liderança desempenha um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares, ao influenciar tanto as motivações e capacidades dos professores como o contexto e ambiente escolar".

E, para colocar em prática esta liderança essencial ao sucesso do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que gestores escolares e coordenadores pedagógicos atuem de modo integrado e democrático.

Assim, ao contrário do tradicional administrador, que manda e espera que os subordinados cumpram suas determinações, a liderança exercida pelo gestor escolar ou coordenador pedagógico envolve o que Coelho (2012, p. 1) chama de "lapidação de pessoas" ou, como complementa Simões (apud LORENZONI, 2016, p. 1), a criação de "[...] condições favoráveis para que a motivação aflore. Ao conhecer as necessidades de sua equipe, o gestor pode criar condições positivas para que os profissionais encontrem energia no trabalho".

Isso porque a necessidade de liderança também faz parte da hierarquia de necessidades preconizada por Maslow, conforme discutido no primeiro capítulo, principalmente nas situações que tiram o professor de sua zona de conforto.

Então, tanto o proporcionar exemplo e segurança quanto o impor limites com bom senso e respeito fazem parte do perfil das lideranças eficazes, as quais, por meio de sua atuação, conseguem extrair de seus subordinados, no caso em tela, os professores, o melhor possível para um trabalho de qualidade.

Remetendo ao capítulo anterior sobre o servir, liderar dessa maneira satisfaz as necessidades do corpo docente, principalmente as de autorrealização, e as necessidades dos próprios alunos, aliás, seu direito, de ter uma educação de qualidade.

Crescer e alegrar-se por uma prática pedagógica de qualidade são resultados excepcionais, que devem ser buscados no dia a dia de todas as unidades escolares e por todos os membros da comunidade escolar a partir, principalmente, da liderança exercida por gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Quando estes profissionais tomam consciência do poder que sua influência exerce sobre o corpo docente, têm mais e melhores possibilidades de se transformarem em verdadeiros líderes e serem, indiretamente, responsáveis por uma prática educacional de melhor qualidade. Ao tomarem essa consciência, também fica mais fácil trabalhar para identificar pontos fracos, dificuldades e erros, buscando levantar os aspectos que devem ser melhorados.

Enfim, ao transformar sua forma de administrar, gestores escolares e coordenadores pedagógicos têm a oportunidade não apenas de evoluir como pessoas e profissionais, mas de efetivamente contribuir para guiar a ação do corpo docente rumo a uma prática integrada e de sucesso para toda a instituição, o que, em última análise, significa maior qualidade na aprendizagem dos educandos, objetivo maior de todas as unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Para discutir o tema e atingir os objetivos propostos, a fundamentação teórica abordou, em dois capítulos, a liderança e a liderança no ambiente escolar.

Ao abordar a liderança no ambiente escolar, partiu-se dos papéis de gestores escolares e coordenadores pedagógicos, visto que, sem uma liderança eficaz por partes destes profissionais, a prática pedagógica torna-se fragmentada, pois não há um objetivo em comum, o que só acontece quando a atuação de ambos consegue integrar todos no trabalho em prol de uma educação de qualidade.

Ao identificar o papel do gestor escolar, percebeu-se que suas funções evoluíram e tornaram-se mais complexas ao exigirem que deixasse de ser o diretor, aquele que comandava a escola com total autoridade, para transformar-se em um agente capaz de se colocar à disposição dos funcionários, principalmente os professores, atuando de maneira a facilitar seu trabalho, já que são a estarem diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem.

Já o papel do coordenador escolar, não menos complexo, seria o de atuar diretamente com o professor, contribuindo com o desenrolar da prática pedagógica, porém, com a precariedade da estrutura da maioria das unidades escolares, eles acabam por ter desvirtuada sua função, prestando os mais diversos serviços, inclusive substituir professores ausentes, servir merenda e levar alunos ao posto de saúde, dentre inúmeros outros.

De qualquer modo, a liderança eficaz de gestores escolares e coordenadores pedagógicos envolve diversas características, como diálogo, trabalho em equipe, respeito, ética, participação ativa, conhecimento das necessidades da equipe, criação de condições favoráveis ao trabalho produtivo, valorização da comunicação, incentivo, criatividade e inovação.

Estas e outras características essenciais aos líderes eficazes contribuem para que os resultados escolares sejam cada vez melhores; ao contrário, quando a liderança é ruim, fraca ou autoritária, a equipe dispersa-se e os objetivos que deveriam ser perseguidos coletivamente não são alcançados.

Esta rápida síntese permite inferir que foram alcançados os objetivos específicos inicialmente propostos: conceituar liderança, apontar as diferenças entre administrar e liderar e identificar o papel de gestores escolares e coordenadores pedagógicos na liderança eficaz do corpo docente e consequente melhoria da prática educacional.

O mesmo se pode dizer quanto ao objetivo geral, ou seja, compreender como devem agir gestores escolares e coordenadores pedagógicos com vistas a levar os membros do corpo docente a agir, em conjunto, pela busca de uma prática educacional eficiente e de melhor qualidade, capaz de efetivamente contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos.

Todo o exposto até o momento evidencia seu alcance, já que, para levar o corpo docente a atuar coletivamente pela melhoria da prática educacional, gestores escolares e coordenadores pedagógicos precisam efetivamente liderar, fazer a frente, sem disputas por poder e com clareza quanto às suas atribuições.

Devem ter em mente que sua principal função é servir, prestando todo o apoio que os professores precisarem no sentido de melhor desenvolver suas atividades e fazer com que os alunos sejam os maiores beneficiados por uma prática pedagógica eficaz, a qual é resultado de uma liderança equilibrada, capaz de se colocar à disposição, mas, também estabelecer limites quando necessário. Quando a liderança é eficaz, a prática de ensino melhora e, consequentemente, as aprendizagens tornam-se mais significativas, o que satisfaz toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS



ALVAREZ, Luciana. **Os 4 principais desafios do coordenador pedagógico**. Abr./2015. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/os-4-principais-desafios-do- coordenador-pedagogico/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

ANTUNES, José Adilson Santos; CUNHA, Jorge Luiz da. **A organização da escola: o diretor e seu trabalho.** Linguagens & Cidadania, v. 11, jan./dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28247/15968>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARAPETA, Luísa Maria Rebola Calquinhas. **Liderança e resultados escolares**: indícios de uma relação: um estudo a partir de relatórios de avaliação externa. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora/ Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.rdpc.uevora.pt. Acesso em: 03 fev. 2025.

COELHO, Christian Rocha. **Liderança pedagógica**. Jul./2012. Disponível em:

<http://www.rabbitmkt.com.br/programadegestores/lideranca-pedagogica-1.doc>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2008. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/ Acesso em: 03 fev. 2025.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. **Coordenação pedagógica: das atribuições legais às vivenciadas.** In: SEMANA ACADÊMICA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 15, 2010. Anais... Disponível em: <http://www.uneb.br/saepe >. Acesso em: 03 fev. 2025.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola**: algumas considerações. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JaneCordeiroOliveira_res_int_ GT8.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Legislação educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/ Acesso em: 03 fev. 2025.

PIANCA, Volmer Áureo**. Revista do projeto pedagógico: IV orientação aos gestores das unidades escolares: tudo o que o diretor faz na escola.** Disponível em:

<http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_08Tudo.htm>. Acesso em: 03 fev. 2025.

RISCAL, Sandra A. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e n a elaboração do projeto político pedagógico**. Disponível em:

<http://www.pitangueiras.sp.gov.br/imagens/pdfs/PSI-papel-do-coordenador.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SÁ, Robinson. **Coordenador pedagógico**: **um mediador de conflitos.** Disponível em:

<https://www.infoescola.com/educacao/coordenador-pedagogico-um-mediador-de conflitos/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SANTANA, Viviane Cristina Nascimento; FERREIRA, Patrícia Aparecida; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva. **Competências gerenciais de diretores de escolas estaduais de um município mineiro: um estudo comparativo entre a legislação e a percepção dos gestores escolares.** In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 4, Brasília, 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR138.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, Elvis Magno da; SOUZA, Rodrigo Sodré de Oliveira e; SILVA, Sibila Fernanda Martins. **O papel da liderança na inovação: uma reflexão sobre o tema**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS, Ponta

Grossa/PR, 7 a 9 de junho de 2017. Disponível em: <https://conlaan.com.br/2017/ >. Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, Maria Abádia da. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 56. p. 253-278, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/ >. Acesso em: 03 fev. 2025.



INSTRUMENTOS DIGITAIS NO AUXÍLIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

SILVIA MARTINS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela UNICID-Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Ibiapaba Martins.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

As tecnologias educacionais têm impactado o ensino de todas as áreas do conhecimento, particularmente da Geografia. O objetivo deste artigo é analisar a importância do uso de tecnologias para o ensino de conteúdos geográficos. Os avanços científicos e tecnológicos feitos durante as últimas décadas transformaram completamente todas as áreas da atividade humana; em particular, as tecnologias de informação e comunicação(TICs)tornaram-seferramentas indispensáveis para o progresso social. Essas tecnologias também alcançam o campo educacional, promovendo novas abordagens pedagógicas para os processos que são realizados nas instituições escolares; Modelos educacionais inovadores têm surgido com base em métodos, procedimentos e técnicas que superam as limitações das formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Em especial, a Internet vem gradativamente ganhando espaço nos modelos educacionais, exigindo da Pedagogia teorias adequadas às novas formas de atuação da sociedade e principalmente dos chamados "nativos digitais" que vivem imersos na chamada Sociedade em Rede.

Palavras-chave: Avanços Científicos; Geografia; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é desenvolver a proposta de uma estratégia didática para promover o uso das Tecnologias de Informação Geográfica (GITs) aplicadas ao ensino de Ciências da Terra, como suporte aos professores que lecionam essa disciplina, onde a cartografia digital é utilizada por meio de modernas ferramentas computadorizadas utilizadas na análise espacial. aplicadas ao ensino de Ciências da Terra, como é o caso do Google Earth.

Os alunos necessitam de maiores oportunidades no uso das tecnologias, por esse motivo surge a iniciativa de criar uma proposta didática para o uso das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) aplicadas ao ensino das Ciências da Terra, onde é conveniente utilizar ferramentas tecnológicas que auxiliem o professor desta disciplina do 5º ano do ensino médio geral.

Esta proposta está alinhada com as diretrizes do programa para a articulação do nível de ensino médio diversificado e profissional por meio de ferramentas modernas como o Google Earth, que combina fotos de satélite, mapas e um banco de dados muito completo e de fácil acesso.

A Internet transborda os espaços de aprendizagem em sala de aula, proporcionando novas alternativas para práticas educativas que exigem o desenho e a implementação de estratégias didático-metodológicas que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem ao incorporar os recursos da rede como ferramentas de aprendizagem.

As tecnologias não estão presentes apenas nas salas de aula, mas também nas residências e em outros lugares, o que permite que o aprendizado ocorra em qualquer espaço e o particularize às necessidades do aluno.

Esses novos paradigmas educacionais impactaram particularmente as metodologias e a didática das Ciências Sociais. É fato que as informações sobre questões econômicas, políticas, sociais, culturais, geográficas, históricas etc. são cada vez mais volumosas e variadas, que são transmitidas rapidamente de forma quase em tempo real, fazendo com que a fonte de informação não se reduza apenas ao livro didático, hoje as informações vêm de várias fontes.

Esta realidade exige mudanças substanciais nas formas ortodoxas de ensinar; nesse sentido, as TICs são um poderoso recurso didático e ferramenta para o trabalho dos professores (MORENO, 2017) e, por outro lado, constituem um desafio e compromisso para as Ciências Sociais que devem assumir novas práticas pedagógicas em seu desenvolvimento no ambiente digital (ROMERO FRÍAS & SUÁREZ GUERRERO, 2018).

Além disso, os espaços digitais atuais impõem novas condições sociais que não podem ser ignoradas pelas Ciências Sociais como objeto de estudo para gerar conhecimento que responda aos problemas atuais da sociedade.

Por outro lado, a integração da Geografia nas Ciências Sociais originou, na maioria dos casos, uma marginalização da Geografia nos currículos do sistema educacional equatoriano, ficando para trás no estudo de um simples espaço físico onde a história se desenvolve, geralmente referindo-se às características físicas, políticas e/ou administrativas de um território; sem ter em conta que através das TIC o aluno pode aceder a informação que dê uma conotação diferente e vindicativa desta ciência, o que impõe a necessária revisão dos planos e programas de estudo onde a Geografia ocupa o lugar indicado.

O uso da tecnologia educacional para o ensino de Geografia tem gerado uma série de preocupações e questionamentos relacionados aos campos: epistemológico, axiológico, sociológico, educacional, entre outros, a partir do reconhecimento dos interesses, motivações e necessidades cognitivas do aluno para alcançar uma aprendizagem significativa e contribuir para sua formação integral.



O QUE SE ENTENDE POR GEOGRAFIA

Antes de iniciar qualquer análise sobre o assunto em estudo, é necessário responder à pergunta: o que se entende por Geografia? essa abordagem do conceito de Geografia permitirá maior clareza sobre a importância e a necessidade do estudo dos conteúdos geográficos na educação básica.

A geografia é a ciência responsável pelo estudo da Terra, entre suas ferramentas possui a cartografia que permite a descrição gráfica dos diversos espaços geográficos existentes no planeta. É uma ciência que motiva a reflexão e a compreensão dos problemas que surgem na interação da humanidade com o espaço geográfico.

Essas afirmações da Geografia mostram a importância dessa ciência não apenas para descrever a Terra por meio da interpretação de mapas, mas também para desenvolver habilidades que permitam compreender e interpretar as causas, processos e consequências dos diferentes problemas que ocorrem nos espaços geográficos.

Na mesma linha, Hartshorne (1959), citado por Morón (2009), afirma que a Geografia "está interessada em fornecer uma descrição e interpretação exata, sistêmica e racional dos caracteres e variáveis da superfície terrestre" (p. 11), daí a importância de seu estudo; ao qual Guamán Gómez, et al. (2020), acrescentam que mais do que isso, é necessária a sua inclusão no planejamento curricular para a formação dos alunos, pois também compreende a inter-relação do ser humano com o meio ambiente e toma consciência das ações para contribuir para o bem-estar ou dano do planeta.

Critério compartilhado por Garavito Lozada (2016), ele afirma que a Geografia "apresenta maior importância na solução desses problemas porque nos permite conhecer as causas e efeitos dos fenômenos, e assim contribui com seu conhecimento para outros ramos que fazem parte das soluções" (p. 23).

Por sua vez, Nín & Acosta (2020) consideram que a Geografia é uma ciência social e crítica que estuda sistemas econômicos, políticos, sociais, ambientais e culturais que se distinguem por suas desigualdades e conflitos; entendida como uma doutrina flexível voltada para a transformação da realidade social.

Da mesma forma, Mendivelso (2002) define informação geográfica como dados sobre fenômenos geográficos em um determinado contexto espaço-temporal, associados à exatidão e precisão, juntamente com os meios de aquisição, armazenamento e implantação. Para o receptor, a comunicação de informações geográficas se traduz em uma redução da incerteza sobre o mundo geográfico.

A partir da contribuição dos autores supracitados, pode-se resumir que a Geografia é uma ciência que busca a descrição e interpretação exata, sistêmica e racional das características e variáveis dos espaços geográficos do planeta Terra e os conhecimentos e habilidades necessários para interpretar e compreender as causas, processos e consequências dos diferentes problemas econômicos, político, social, ambiental e cultural, dado pela inter-relação do ser humano com os espaços geográficos e assim poder contribuir para a solução destes. Daí a importância do ensino de Geografia como disciplina curricular.

A Geografia que se pretende transmitir aos alunos é concebida como "conhecimento escolar", que se constrói nas salas de aula e que se diferencia do conhecimento cotidiano, uma vez que é cientificamente planejada e direcionada para o cumprimento dos objetivos traçados em um plano de estudos.

Portanto, deve ser considerada uma parte fundamental da educação básica geral e da formação científica, tendo o caráter de uma disciplina obrigatória onde são estudadas as inter-relações entre os seres humanos e seu ambiente.

Nesse sentido, Espinoza (2018) ressalta que o ensino de Geografia não consiste apenas em ensinar o espaço físico do planeta Terra, mas também ensina a interpretar e conhecer os diversos eventos

e fenômenos que surgiram ao longo da história e como eles impactaram o desenvolvimento social e/ou o meio ambiente.

O próprio autor indica que o ensino de Geografia deve abandonar os antigos padrões educacionais baseados no aprendizado mecânico de listas incompreensíveis de nomes de cidades, rios, montanhas e outras características geográficas, que longe de se beneficiarem, dificultam o desenvolvimento do pensamento geográfico. O ensino desta ciência deve ser focado no desenvolvimento de competências que permitam o raciocínio e a interpretação da teoria na sua relação prática com a realidade.

Em referência a essa questão, Mendivelso (2002) considera que os conteúdos geográficos referem-se aos diversos fenômenos que surgiram no espaço temporal, os quais estão associados a uma realidade definida. Os alunos resolvem suas dúvidas com os vários meios disponíveis.

Seguindo essa mesma linha de análise, González (2017) afirma que o ensino de Geografia implica o conhecimento sobre as formas pelas quais os fatores físicos e sociais estão relacionados na transformação do ambiente em que os seres humanos vivem. Com base nesse conhecimento, o professor determina o que precisa ser ensinado e seleciona a forma de ensinar esses conteúdos geográficos.

Para tanto, o ensino de Geografia deve ser baseado nos princípios de integridade, territorialidade e estudo da localidade (Cuétara, 2004).

- Princípio da Integridade. Parte da relação entre eventos, fenômenos ou processos geográficos, eles dependem uns dos outros, de tal forma que, se ocorrerem mudanças em um deles, essa transformação impacta os demais, causando também mudanças.

- Princípio da territorialidade. Considera que eventos, fenômenos ou processos geográficos, de natureza natural ou social, ocorrem em um espaço geográfico específico; Além disso, estabelecem relações com esse espaço e com os demais eventos, fenômenos e processos que nele ocorrem, o que lhe confere qualidades e dinâmicas particulares típicas daquele espaço e tempo em que ocorrem. A extensão desses territórios pode variar de uma escala local a global.

- Princípio de estudo da localidade. Esse princípio expressa a importância do ponto de vista didático de contextualizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos geográficos para a localidade onde a instituição de ensino está localizada, o que torna o estudo dessa ciência um fato tangível.

Esses três princípios tornam o ensino de Geografia um evento dinâmico, holístico e de integração dos fenômenos estudados por essa ciência, significando o impacto da interação do homem com o meio ambiente, bem como a importância do estudo do espaço geográfico local para uma melhor compreensão dos fenômenos e processos geográficos que ocorrem em escala local e global.

Por outro lado, para cumprir seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos, os professores devem cumprir programas que exijam conhecimentos de Climatologia, Geomorfologia, Geologia e Demografia Peralta Lara & Guamán Gómez (2020), e por sua vez o ensino de Geografia deve responder às características e demandas sociais atuais; devem estar em correspondência com os avanços científicos e tecnológicos que orientam as novas formas de ensino e aprendizagem, e acima de tudo é fundamental ensinar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos que são "nativos digitais". Nesse sentido, o ensino de Geografia deve ser apoiado por tecnologias digitais, para motivar seu estudo e promover uma aprendizagem significativa, que traga consigo resultados positivos. Ao lecionar esta disciplina, é essencial ministrar conteúdos onde os processos e fenômenos geográficos sejam um tema de interesse dos alunos.

A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A introdução das tecnologias digitais no campo educacional transformou os espaços e formas de ensinar e aprender; de acordo com Moya Martínez (2009), entre essas mudanças estão:

- Mudança no processo educacional. As TICs ampliaram os espaços de treinamento fora dos muros da escola. Agora, as pessoas sem ir pessoalmente às salas de aula tradicionais podem

acessar o ensino por meio de ferramentas digitais.

- Mudança nos objetivos educacionais. O objetivo da educação é preparar de forma abrangente os alunos para sua inserção na sociedade da informação e do conhecimento.

- Mudanças nas escolas. As TICs implicam não apenas mudanças na infraestrutura das instituições educacionais, mas também nas formas de gerenciar os processos substantivos das entidades educacionais. Estudantes, professores, diretores e administradores devem ter conhecimentos e habilidades para o uso de meios tecnológicos.

- Mudança no conteúdo didático. Os professores têm à sua disposição não apenas livros didáticos, mas também recursos digitais como jogos didáticos, materiais audiovisuais etc., e geram novos recursos que enriquecem os conteúdos para desenvolver suas aulas de forma inovadora e dinâmica. Além disso, o currículo deve responder às novas demandas e realidades sociais, onde as TICs desempenham um papel importante.

O uso de tecnologias digitais na educação tem sido fundamental para alcançar um melhor processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias educacionais referem-se a dispositivos eletrônicos e aplicativos que os professores podem utilizar para apoiar metodologias ativas para ensinar conteúdos e promover a aquisição de conhecimento de forma significativa pelos alunos.

Entre os benefícios que essas tecnologias proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem estão a possibilidade de criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, que potencializam as relações entre os alunos na busca por novos conhecimentos; a racionalidade do tempo de aula; flexibilidade e adaptabilidade do processo de aprendizagem ao ritmo e estilo do aluno; atenção mais eficaz às individualidades e necessidades cognitivas do aluno; melhor e mais eficiente orientação, mediação e controle das atividades didáticas; bem como a possibilidade de autorregulação da aprendizagem pelo aluno.

No entanto, para poder implementar esses benefícios das tecnologias educacionais digitais na prática, os professores devem ter conhecimentos e habilidades para o uso dessas tecnologias, bem como dominar as metodologias adequadas que permitam que os alunos sejam equipados com hábitos, competências e habilidades tecnológicas.

As TIC no domínio educativo fornecem uma série de aplicações ou ferramentas para os professores melhorarem as suas turmas; mas para isso, o professor deve ser treinado para fazer uso eficiente destes, deve dominar a metodologia que lhe permita selecionar os métodos didáticos adequados. Essas tecnologias são um suporte adequado para promover uma aprendizagem autônoma, dinâmica e criativa baseada na teoria construtivista.

Por meio do uso adequado da tecnologia, os alunos podem assimilar o conteúdo e socializar e contribuir com suas experiências para outras pessoas (GONZÁLEZ, 2017); Com a ajuda da tecnologia, os alunos podem aprofundar os tópicos e, ao mesmo tempo, reforçar esse conhecimento.

Nesse sentido, González (2018) acredita que o aluno constrói seu próprio conhecimento por meio dos meios à sua disposição, onde pode corroborar o que é transmitido pelo professor e incorporar em suas estruturas mentais o que está acontecendo no mundo.

Sobre o tema, Rojas (2011) citado por Alverca (2016) afirma que "as ferramentas tecnológicas proporcionam ao professor e ao aluno maior facilidade de domínio do assunto. Ou seja, o professor utilizará a ferramenta didática que considerar melhor para ensinar determinado tópico e a partir delas envolverá o aluno na aula contribuindo com suas próprias ideias, o que enriquecerá o tema apresentado" (p. 17).

Como pode ser visto, tecnologias bem utilizadas são úteis tanto para o professor quanto para o aluno. Sabemos que o papel do professor dentro do processo educativo consiste em planejar suas aulas e buscar os meios ou recursos didáticos para motivar e despertar o interesse pela aprendizagem ao longo da aula, para que os conteúdos sejam assimilados por seus alunos de forma significativa.

Por outro lado, quando os alunos revisam os conteúdos de acordo com a opinião bem versada dos diferentes autores, como foi explicado até agora, eles desenvolvem sua capacidade de independência cognitiva.

Referindo-se ao uso de tecnologias digitais na área de Geografia, Herrera Ávila (2012) afirma que "o uso adequado dessas tecnologias para o ensino de geografia facilita aos alunos identificar, localizar, analisar, compreender e sintetizar fenômenos espaciais básicos e até complexos" (p.129). Como se vê, essas tecnologias são ferramentas úteis para apoiar o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Sobre o tema, Nín & Acosta (2020) apontam que o uso da tecnologia para o ensino de Geografia desenvolve nos alunos habilidades de pensamento crítico que ajudam a compreender e explicar os fenômenos naturais que ocorrem no planeta.

Eles enfatizam as ferramentas e serviços que a Internet fornece para fins educacionais; Por meio deles, os professores podem acessar uma ampla e variada informação científica atualizada sobre temas geográficos para enriquecer e reforçar o conteúdo teórico que é abordado nas aulas, bem como utilizar diversos aplicativos que facilitam a vinculação dessa teoria com a prática.

Essa tecnologia permite que um mesmo fenômeno geográfico seja analisado sob diferentes perspectivas, utilizando diferentes recursos e ferramentas que se adaptam aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, suas habilidades, o domínio dos procedimentos cartográficos, etc. (González, 2013); Desta forma, estão a ser estimuladas as competências necessárias para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem autónoma.

De acordo com Ávila & Luz (2012), existem diversos recursos tecnológicos para o ensino de Geografia, entre eles os Sistemas de Informações Geográficas (SIG), por meio dos quais são tratados dados espaciais. Esses SIG facilitam o acesso dos alunos a lugares distantes por meio de mapas e fotografias digitais, áreas e satélites, colocando-os em contato direto com situações, eventos e fenômenos geográficos.

Esses recursos podem ser facilmente recuperados da grande rede, a Internet, por meio do programa Google Earth, para o qual é necessário apenas ter um computador, um tablet ou outro dispositivo digital conectado à rede.

Esses sistemas, além de facilitar o conhecimento geográfico e desenvolver habilidades para interpretar e representar as informações geográficas de um determinado território, também apresentam valores como responsabilidade, socialização, colaboração e compromisso no educando (Ordoñez Ocampo, et al., 2021).

Nesse sentido, Murillo Sosa (2011) considera que para o ensino de conteúdos geográficos devem ser utilizadas metodologias ativas que promovam a relação do aluno com o objeto de estudo, em busca não apenas da descrição dos fenômenos geográficos por meio das particularidades do espaço, segundo Torres-Pérez (2018), o que está em jogo é mais do que isso, é a análise espacial e a produção de conhecimento geográfico que envolve tanto a criação material quanto a dimensão humana (p.1).

Nos dias de hoje, para cumprir o papel de facilitador do conhecimento e orientador do aprendiz "nativo digital", o professor necessita de conhecimentos e competências tecnológicas que permitam a integração das TIC no ensino e aprendizagem da Geografia.

As tecnologias educacionais envolvem a reflexão pedagógica sobre a teoria, os métodos, a implementação dos conteúdos e os recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos estabelecidos no currículo (ORDOÑEZ OCAMPO, et al., 2021); Portanto, a incorporação de recursos tecnológicos tornou-se uma necessidade para que os alunos possam atuar de forma mais adequada não só no contexto educacional, mas também no âmbito social.

Entre os recursos tecnológicos que os professores podem utilizar em suas aulas estão:

- Mapas digitais. São a representação da Terra em diferentes dimensões, mostra informações sintetizadas de um determinado local, características geográficas,

clima, entre outros aspectos. Seu uso dentro do processo de ensino-aprendizagem permite que os alunos conheçam e interpretem a representação da realidade de forma gráfica.

- Imagens de satélite. São uma representação visual das informações da Terra obtidas por meio de um satélite artificial, que permite ao aluno refletir sobre as consequências dos desastres naturais e as ações predatórias do ser humano. Os professores podem usar a plataforma Google Earth Engine, Earth Data, E o Browser, entre outros durante suas aulas para explorar uma parte do planeta.

- Projeções. Nos Estudos Sociais são um meio de representar a superfície do planeta ou parte dela, consiste na representação de uma imagem ampliada da superfície temporariamente, para isso é utilizado algum tipo de foco para refletir a imagem desejada, na escola utiliza-se o "projetor".

- Auxílios audiovisuais. São instrumentos tecnológicos que manifestam informações de forma acústica e visual, que complementam o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que seja motivador, dinâmico e interativo, e que o aprendiz desenvolva capacidade crítica e criativa, pois por meio da visualização e interpretação assimilam as informações geográficas fornecidas.

Da mesma forma, Garavito Lozada (2016) afirma que essas tecnologias "nos permitem conhecer as condições em que vivemos, contribuir para a solução de problemas como poluição, aquecimento global ou escassez de água, entre outros" (p. 23). Como se pode observar, existem diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados para a transmissão de informações geográficas; estes permitem aos alunos melhorar a sua capacidade de interpretar e assimilar os conteúdos relativos a esta área de estudo das Ciências Sociais.

Outro elemento a favor dos recursos tecnológicos é o sentido cooperativo que eles dão ao ensino de Geografia como expressão de metodologia baseada na interação social educacional.

A cooperação educacional pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica para facilitar através de um sistema de ações de aprendizagem organizadas por equipes com um objetivo comum, neste esforço os alunos membros da equipe se inter-relacionam de forma coordenada e responsável para atingir a meta, para que todos possam avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento. Na implementação desta metodologia, devem ser tidos em conta os seguintes aspetos:

- Interdependência positiva. Os membros da equipe devem entender que o desempenho de cada um deles depende do esforço de todos.

- Responsabilidade individual e coletiva. Cada membro da equipe é responsável pelo cumprimento de suas tarefas, mas ao mesmo tempo todos são responsáveis pelo cumprimento das tarefas dos demais para atingir o objetivo comum.

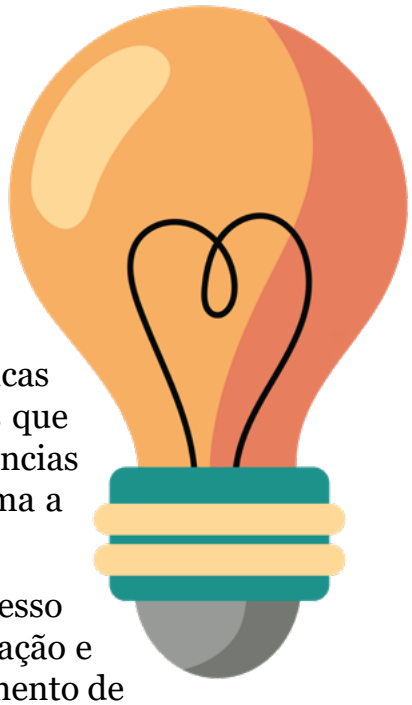
- Estimulando a interação. Cada um dos membros da equipe promove e apoia as tarefas de todos por meio de atitudes que estimulam a motivação individual e coletiva.

- Gestão interna da equipe. É dado pela coordenação e planejamento de tarefas e atividades, bem como as funções a serem desempenhadas por cada um dos membros da equipe para atingir o objetivo comum.

- Avaliação interna da equipe. A equipe realiza a autoavaliação sistemática do funcionamento interno e da eficácia das ações de cada participante; bem como os resultados alcançados individual e coletivamente.

Portanto, o bom uso de recursos tecnológicos apropriados e metodologias apropriadas, como a atividade colaborativa, permitirá que as aulas de Geografia deixem de ser tratamentos enciclopédicos de teorias, e se tornem verdadeiros espaços de aprendizagem interpretativa de fenômenos geográficos de tal forma que a teoria seja acordada com a prática, permitindo que o aluno reflita sobre suas ações e compreenda a razão das coisas que surgiram no planeta Terra ao longo de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A Geografia, mais do que uma ciência para o estudo das características geográficas do planeta Terra, visa o desenvolvimento de competências que permitam compreender e interpretar as causas, processos e consequências dos diferentes problemas que ocorrem nos espaços geográficos de forma a contribuir para a sua solução.

O ensino de Geografia deve responder às novas concepções do processo educativo caracterizado pela participação ativa dos alunos sob a orientação e mediação do professor na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências que permitam o raciocínio e a interpretação da teoria na sua relação prática com a realidade, na procura de respostas para os problemas suscitados pelo impacto da interação do ser humano com o espaço geográfico na que se desenvolve através da análise dos fatores físicos e sociais que transformam o ambiente.

Este ensino é baseado nos princípios de integridade, territorialidade e estudo da localidade para uma melhor compreensão dos fenômenos e processos geográficos que ocorrem tanto local quanto globalmente.

O uso de tecnologias educacionais digitais para o ensino de Geografia é útil tanto para professores quanto para alunos; apoiam os primeiros no cumprimento de suas funções de mediadores e orientadores da aprendizagem dos alunos; por outro lado, facilita a identificação, localização, análise, compreensão e síntese de fenômenos espaciais e desenvolve habilidades de pensamento crítico e capacidade de independência cognitiva. Entre os recursos tecnológicos para o ensino de Geografia estão: mapas digitais, imagens de satélite, projeções e mídias audiovisuais.

As tecnologias digitais privilegiam metodologias ativas, incluindo cooperativas, para sua implementação interdependência positiva, responsabilidade individual e coletiva, estímulo à interação, gestão de equipe interna e avaliação interna da equipe devem ser levados em consideração.

É necessário rever e aprimorar os currículos e currículos das Ciências Sociais para reivindicar e conferir à Geografia o lugar que ela merece na educação geral básica diante das novas realidades ambientais, sociais e territoriais.

REFERÊNCIAS



ALVERCA VILLALTA, B. J. **Desenvolvimento de atividades didáticas multimídia complementares para software educacional como suporte didático na área de estudos sociais ao nível da educação geral básica, enquadradas nos fatos históricos, geográficos e educacionais do cantão de Guapó da província de El Oro** (Tese de graduação). Universidade Nacional de Loja, Equador. 2016.

ÁVILA, H., & LUZ, D. **Novas tecnologias e educação geográfica: o desafio atual.** Zona próxima (17), 2012, p. 212-223.

CUÉTARA, R. **Rumo a uma didática da Geografia Local**. Editorial Pueblo y Educación. 2004.

ESPINOZA FREIRE, E. E. **Reflexões sobre uma estratégia para o ensino de Geografia na Educação Básica no Equador. (Apresentação). Quarto Congresso Internacional de Ciências Pedagógicas do Equador: Formação e Aperfeiçoamento de Professores: Desafios para a Mudança da Educação no Século XXI. I**nstituto Superior Tecnológico Bolivariano, Equador. 2018.

GARAVITO LOZADA, M. C. **TIC como ferramenta mediadora para o ensino de geografia na instituição educacional distrital Tuberin School.** (Tese do especialista). Fundação Universitaria Los Libertadores. 2016.

GONZÁLEZ, A. M. **Dificuldades no uso de mapas como recurso didático para a compreensão dos fenômenos geográficos em alunos do 3º ano, Cursos de Profissionalização 2016 do núcleo da Escola Normal "Gregorio Aguilar Barra" de Juigalpa.** (Dissertação de mestrado). Universidade Nacional Autônoma da Nicarágua. 2017.

GONZÁLEZ, R. D. **Geografia e tempo contemporâneo: educação geográfica e ensino de ciências sociais para o mundo global.** Revista de Pesquisa em Didática das Ciências Sociais, 2, 2018, p. 36-54.

HERRERA ÁVILA, D. **Novas tecnologias e educação geográfica: o desafio atual.** Universidad del Atlántico, (17), 2012, p.212-223.

MORENO, M. **Vantagens de estudar com novas tecnologias.** UNI>ERSIA ESPANHA. Disponível em: http://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/08/23/1155196/ventajas-estudiar-nuevas-tecnologias.html. 2017. Acesso em 20 dez.2024.

MORÓN, M. **As novas tecnologias de informação e comunicação como recurso para o ensino de Geografia.** (Dissertação de mestrado). Universidade de Huelva. 2009.

PERALTA LARA, D. C.; GUAMÁN GÓMEZ, V. J. **Metodologias ativas para o ensino e aprendizagem de estudos sociais.** Sociedade e Tecnologia, 3(2), 2020, p.2-10.

ROMERO FRÍAS, E., & SUÁREZ; GUERRERO, C. **Ciências Sociais e Humanidades Digitais: Uma Abordagem de Aprendizagem Cooperativa, Aberta, Pública e Experimental.** In, Galina Russell, M. (coords), Humanidades Digitais: recepção, institucionalização e crítica. Bonilla Artigas Editores. 2018.

TORRES PÉREZ, L. G. Ensino e aprendizagem de geografia para o século XXI. Perspectiva Geográfica,23(1). 2018.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



https://www.fce.edu.br/educarfce/