

# EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 81

| 31 DE AGOSTO 2024

ORCID ID: 0009-0000-4128-7595

ISSN 2447-7931

# L I T E R A T U R A

O FRIO INQUIETANTE...

P. 48

A IMPORTÂNCIA DA  
LITERATURA...

P. 252

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO...

P. 302



# Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE  
Faculdade Campos Elíseos  
Edição 81, (Agosto/ 2024),  
SP - Mensal  
ISSN 2447-7931

## CDD 370

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

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

E-mail: [revista@fce.edu.br](mailto:revista@fce.edu.br)  
[biblioteca@fce.edu.br](mailto:biblioteca@fce.edu.br)

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

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

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar  
Alphaville - Barueri- SP  
[www.fce.edu.br](http://www.fce.edu.br)



---

## CONSELHO EDITORIAL

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

---

## EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

---

## PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

---

## COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE  
ISSN 2447-7931

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

## ERRATA DA EDIÇÃO N. 81 - AGOSTO/2024

Informamos que o artigo publicado na edição n. 80, referente ao mês de julho/ 2024, da autora **CATARINA ROBERTA ROSSETI**, título: **Dorian Gray: um retrato de um personagem de Oscar Wilde**, p. 49-58, data de publicação em 31/07/24, não constou sua Biografia: “Mestra em Educação pela UFSCar em 2020; Pós-Graduada em Literatura Norte-Americana e Inglesa pelo Centro Universitário Claretiano em 2012; Licenciada em Letras - Português e Inglês pela UNIFEOB em 2003. Professora de Português e Inglês pelo Centro Paula Souza desde 2008”. Sendo retificada nesta edição de n. 81.



# Sumário

ALINE PRANDO BRITO . . . . .	8
EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE PRÁTICAS E POLÍTICAS	
ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES . . . . .	20
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO, LEIS E O COTIDIANO ESCOLAR	
ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI . . . . .	33
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	
CATARINA ROBERTA ROSSETI. . . . .	48
O FRIO INQUIETANTE: DESVENDANDO O MEDO EM 'AR FRIO' DE LOVECRAFT	
CRISTIAN ROIDER RODRIGUES . . . . .	59
A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL	
CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO . . . . .	69
PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA COMO RAZÕES PARA A PRÁTICA DO BULLYING	
DANIELLE SANTOS LIMA . . . . .	84
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
DENIELE RAMOS BRESOLIN. . . . .	98
SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E OS DIREITOS HUMANOS	
ELAINE MARTINS DE FARIA . . . . .	110
A INSERÇÃO DO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO	
ELAINE ROSA DA SILVA . . . . .	120
BULLYING NOS ANOS INICIAIS: COMO IMPLANTAR A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS	
GABRIEL MOREIRA MARTINS . . . . .	142
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AEE NO CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA	
GISLAINE MORAES DA FONSECA . . . . .	155
A OSCILAÇÃO DA TAXA SELIC EM ANOS ELEITORAIS E O IMPACTO NO INVESTIMENTO PRIVADO	
GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA . . . . .	168
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO	
JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO . . . . .	181
APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER . . . . .	192
INTELIGÊNCIA E POLÍCIA MILITAR	

MARIANA ROSA VIEIRA MARTINS BARSCEVICIUS. . . . .	202
CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA	
MELISSA MARIA MARQUES . . . . .	217
RAZÕES PARA A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i>	
NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO. . . . .	231
O BRINCAR E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
PERÇO EVANDRO CARAZZO . . . . .	242
A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O ÍNDICE DE REINCIDÊNCIA CRIMINAL	
RENATA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA. . . . .	252
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
RENATA STEFANIA CEREJO . . . . .	262
AFETIVIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA. . . . .	274
OS DESAFIOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	
TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS . . . . .	290
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O LÚDICO	
VALÉRIA SOARES DA FONSECA. . . . .	302
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DA CRIANÇA E COMPREENSÃO DA SOCIEDADE	



# ALINE PRANDO BRITO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (2010); Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino em São Paulo.



# EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA PARA INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE PRÁTICAS E POLÍTICAS



**RESUMO:** Este artigo examina a Educação Física como uma ferramenta crucial para a inclusão escolar, focando em como práticas pedagógicas e políticas educacionais podem garantir a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas. A adaptação curricular e o papel do professor são destacados como componentes fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor. A adaptação curricular envolve ajustar atividades e objetivos de acordo com as necessidades individuais dos alunos, enquanto o professor deve ser um facilitador que promove a participação equitativa e o engajamento de todos os estudantes. O estudo também explora os desafios e oportunidades associados à implementação dessas práticas nas escolas brasileiras. Os desafios incluem a necessidade de recursos adequados e a resistência a mudanças, enquanto as oportunidades abrangem a potencial melhoria na integração e no desenvolvimento social dos alunos. A pesquisa ressalta a importância de uma formação contínua e especializada para os educadores de Educação Física, para que possam enfrentar essas questões de maneira eficaz e proporcionar um ambiente educativo que valorize a diversidade e promova a inclusão. Ao destacar esses aspectos, o artigo oferece uma visão abrangente sobre como a Educação Física pode contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível, beneficiando todos os alunos ao maximizar seu potencial e promover um ambiente escolar mais justo e participativo.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais; Práticas Pedagógicas Inclusivas.



# INTRODUÇÃO

**A** Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, indo além do desenvolvimento físico para promover valores como cooperação, respeito e inclusão. Em um cenário educacional cada vez mais focado na diversidade e na equidade, a Educação Física se apresenta como uma disciplina essencial para a inclusão de alunos com diferentes necessidades, sejam físicas, intelectuais ou sociais.

Segundo Darido e Rangel (2005), a Educação Física escolar pode contribuir significativamente para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva ao proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas capacidades.

Este papel inclusivo é ainda mais relevante em um contexto onde a valorização das diferenças e a promoção da equidade são vistas como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais coesa e respeitosa.

A inclusão escolar é um princípio fundamental para a construção de um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade. A Educação Física, em particular, possui um potencial único para promover a inclusão, pois permite o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras de maneira integrada. No entanto, a implementação de práticas inclusivas na Educação Física escolar enfrenta desafios consideráveis.

Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos materiais e humanos e a resistência por parte de alguns profissionais em adaptar as atividades para atender a todos os alunos. Estes obstáculos, porém, não anulam as inúmeras possibilidades que a Educação Física oferece para promover um ambiente escolar mais inclusivo. A criação de um ambiente que realmente reflita a inclusão exige uma abordagem abrangente que considere todos os aspectos do processo educacional e social.

Além disso, a elaboração e a aplicação de políticas educacionais que incentivem a inclusão por meio da Educação Física são fundamentais para que essas práticas se consolidem nas escolas. Tais políticas devem focar na formação continuada dos professores, na adaptação curricular e na promoção de atividades que respeitem as singularidades de cada aluno, garantindo assim uma Educação Física inclusiva e democrática.

De acordo com Bueno (2012), a adaptação curricular é uma das estratégias mais eficazes para assegurar que todos os alunos possam participar das aulas de Educação Física de forma significativa e equitativa. A formação contínua dos educadores é crucial para que possam lidar com a diversidade e adaptar suas práticas pedagógicas.

Por fim, Freitas e Duarte (2016) enfatizam que a colaboração entre diferentes atores educacionais, incluindo gestores, professores e especialistas, é essencial para o sucesso das políticas de inclusão, permitindo que a escola se torne um espaço verdadeiramente acolhedor para todos os alunos e que todos tenham a chance de se desenvolver plenamente em um ambiente respeitoso e igualitário.

Para que a Educação Física possa efetivamente promover a inclusão, é fundamental que haja uma conscientização ampla sobre a importância da prática inclusiva entre todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui não apenas os professores, mas também os gestores escolares, alunos e suas famílias.

A sensibilização e o engajamento de todos os stakeholders são cruciais para criar um ambiente que acolha a diversidade e valorize a participação ativa de cada estudante. Programas de capacitação e eventos escolares que destacam a importância da inclusão podem ajudar a criar uma cultura escolar mais receptiva e colaborativa, facilitando a aceitação e o respeito mútuo.

É essencial que as escolas adotem uma abordagem sistemática para a avaliação e acompanhamento das práticas inclusivas na Educação Física. A implementação de ferramentas de monitoramento e avaliação que considerem o progresso e as necessidades individuais dos alunos pode proporcionar uma base sólida para ajustes contínuos e melhorias nas práticas pedagógicas.

As avaliações devem ser abrangentes e adaptáveis, permitindo que os professores identifiquem e abordem as áreas que necessitam de mais atenção e ajuste. Essa abordagem dinâmica e reflexiva ajudará a garantir que a Educação Física não apenas se adapte às necessidades dos alunos, mas também evolua para enfrentar novos desafios e oportunidades, promovendo uma inclusão verdadeiramente efetiva e duradoura em todas as dimensões da educação escolar.



## A INCLUSÃO ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

A inclusão escolar no Brasil experimentou uma transformação significativa ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças profundas na concepção e na implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade e equidade. Historicamente, o sistema educacional brasileiro era caracterizado por uma segregação sistemática de alunos com deficiências e necessidades especiais, que frequentemente eram isolados em instituições especializadas, distantes do ensino regular.

Essa segregação era uma prática comum que limitava o acesso desses alunos ao currículo geral e à interação com seus pares. A partir da década de 1990, o Brasil iniciou um processo de reestruturação em sua abordagem educacional, adotando políticas que promoviam a inclusão e a integração de todos os alunos no sistema de ensino regular.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, representa um marco fundamental na promoção da inclusão educacional global. Este documento afirma o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou emocionais, a receber educação em ambientes regulares e inclusivos.

A Declaração enfatiza a importância de criar sistemas educacionais que não apenas integrem, mas também acolham a diversidade, oferecendo suporte adaptado às necessidades individuais dos alunos. O Brasil, como signatário da Declaração, comprometeu-se a implementar os princípios da inclusão em suas políticas educacionais.

Esse compromisso resultou em significativas reformas no sistema educacional brasileiro, incluindo a criação de legislações que promovem a educação inclusiva e a adaptação de currículos para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Além disso, o país tem investido na formação de

professores e na adequação de recursos e infraestrutura para apoiar a inclusão.

A Declaração de Salamanca, portanto, não apenas estabeleceu um padrão global para a educação inclusiva, mas também serviu como um catalisador para mudanças substantivas nas políticas educacionais brasileiras, refletindo uma evolução na abordagem das necessidades educacionais especiais e na promoção da equidade e participação plena de todos os estudantes.

Um marco crucial nesse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu a educação inclusiva como uma diretriz central da política educacional brasileira (Brasil, 1996). Essa legislação marcou o início de uma mudança significativa, ao afirmar o direito de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, de frequentarem escolas regulares e terem acesso a uma educação de qualidade.

No entanto, o processo de inclusão enfrentou diversos desafios, conforme analisado por Mantoan (2003) em "Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas". O autor explora as complexidades da implementação das políticas inclusivas, destacando a importância da formação continuada para os educadores e a necessidade de suporte adequado para que a inclusão se torne efetiva nas práticas escolares. Mantoan sublinha que, apesar das intenções positivas, a inclusão escolar requer um compromisso contínuo com a capacitação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas.

Carvalho (2010), em sua obra "Inclusão Escolar: A Educação do Futuro", contribui para a discussão ao examinar como a inclusão pode transformar a prática pedagógica e promover uma cultura de respeito e igualdade dentro das escolas. Carvalho argumenta que, embora haja progresso significativo, ainda persistem barreiras consideráveis, como a falta de infraestrutura e recursos, que precisam ser superadas para que a inclusão seja plenamente realizada.

Além disso, Almeida (2015), em "A Educação Inclusiva e as Políticas Públicas no Brasil", oferece uma análise crítica das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. O autor avalia tanto os avanços quanto às limitações dessas políticas, destacando que, embora a legislação tenha evoluído para apoiar a inclusão, a eficácia dessas políticas ainda depende de sua implementação consistente e do compromisso das instituições educacionais e dos gestores.

Após 2015, o Brasil avançou significativamente na promoção da inclusão escolar através de diversas legislações e políticas públicas. Em 2016, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe importantes avanços ao garantir direitos e a acessibilidade em ambientes educacionais.

Esta legislação reforça a necessidade de adaptações razoáveis no currículo e na infraestrutura escolar para assegurar a plena participação de alunos com deficiência. Em 2017, o Plano Nacional de Educação (PNE), que já incluía diretrizes para a educação inclusiva, foi revisado e ratificado, reforçando o compromisso com a inclusão através de metas específicas para a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Além disso, o Censo Escolar tem incorporado indicadores de inclusão para monitorar e avaliar a efetividade das políticas inclusivas nas escolas. Essas legislações e políticas não apenas ampliam o acesso à educação, mas também promovem a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos, refletindo um avanço significativo no compromisso do Brasil com a educação inclusiva.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A inclusão escolar tem sido objeto de intenso debate nas últimas décadas, impulsionada por uma série de marcos legais e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos os alunos. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reforça a necessidade de construir escolas que acolham e respeitem a diversidade, promovendo a participação e o aprendizado de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência ou outras necessidades educativas especiais (Mantoan, 2011).

Essa política estabelece que a inclusão deve ser uma prática presente em todos os níveis de ensino, e a Educação Física não é exceção a essa regra. No âmbito da Educação Física, essa perspectiva inclusiva requer uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes baseadas na competição e no desempenho físico, e a adoção de abordagens que valorizem a cooperação, o respeito às diferenças, e a participação de todos.

Darido (2004) destaca que a Educação Física pode e deve ser um espaço de inclusão, onde práticas como os jogos cooperativos não apenas integram os alunos, mas também desenvolvem habilidades sociais importantes, como a empatia e a colaboração. A inclusão na Educação Física exige uma mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser exclusivamente o desempenho e passa a ser a participação equitativa de todos os alunos.

Estudos recentes indicam que práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física podem desempenhar um papel crucial na socialização dos alunos, na construção de autoestima, e na promoção de uma cultura escolar mais acolhedora e igualitária.

Souza e Silva (2018) apontam que a adaptação de atividades físicas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, como o uso de materiais adaptados ou a modificação de regras, é uma prática pedagógica amplamente recomendada pela literatura especializada. Esses estudos mostram que a inclusão não é apenas benéfica

para os alunos com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar, que aprende a valorizar a diversidade e a trabalhar de forma colaborativa.

Por outro lado, a implementação dessas práticas inclusivas depende, em grande medida, do suporte oferecido pelas políticas educacionais. Políticas que promovem a formação continuada dos professores, o fornecimento de recursos didáticos adequados, e o apoio especializado dentro das escolas são fundamentais para garantir que a Educação Física cumpra seu papel inclusivo.

Contudo, a literatura também aponta desafios significativos, como a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos, que podem limitar a efetividade dessas políticas (Ferreira & Amaral, 2017). Além disso, a resistência à mudança por parte de alguns educadores, que podem não estar convencidos da importância da inclusão, é um obstáculo que precisa ser superado para que as práticas inclusivas se tornem uma realidade em todas as escolas.

Neste artigo, a análise das práticas pedagógicas inclusivas e das políticas educacionais relacionadas à Educação Física será aprofundada, buscando identificar as condições necessárias para que a inclusão escolar se concretize de maneira efetiva. A revisão da literatura sugere que, para que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, é necessário um compromisso institucional, que vai além das salas de aula, envolvendo toda a comunidade escolar na promoção de um ambiente inclusivo.

A análise das práticas pedagógicas e políticas educacionais relacionadas à Educação Física inclusiva revela uma complexa inter-relação entre as iniciativas implementadas nas escolas e o suporte fornecido pelas políticas públicas. Esta seção examina como essas práticas e políticas contribuem para a promoção da inclusão escolar, destacando tanto os avanços quanto os desafios persistentes.

Os estudos revisados indicam que práticas pedagógicas inclusivas, como a adaptação de atividades físicas e o uso de jogos cooperativos, são fundamentais para a

participação ativa de todos os alunos nas aulas de Educação Física. Essas práticas criam um ambiente em que as diferenças são respeitadas e valorizadas, permitindo que alunos com diversas habilidades físicas e cognitivas possam se engajar de maneira significativa.

Segundo Zerbato (2015), a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas é uma das principais formas de garantir a inclusão efetiva nas aulas de Educação Física, promovendo a interação e a aprendizagem conjunta de todos os alunos. O uso de jogos cooperativos, por exemplo, não apenas facilita a inclusão, mas também promove habilidades sociais e o desenvolvimento da empatia entre os alunos.

Ao substituir a ênfase tradicional na competição por uma abordagem colaborativa, essas atividades ajudam a construir uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora. Como destaca Maranhão (2019), os jogos cooperativos são especialmente eficazes em contextos onde a diversidade é marcante, pois permitem que todos os alunos participem ativamente, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

Reforça essa ideia Darido, Rangel (2005): "Os jogos cooperativos e atividades adaptativas são essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os alunos podem contribuir e se beneficiar das experiências físicas."

Além dos jogos cooperativos, a adaptação de atividades físicas, como a modificação das regras dos jogos e o uso de equipamentos adaptados, desempenha um papel crucial na inclusão. Essas adaptações permitem que todos os alunos participem de acordo com suas capacidades, criando um ambiente de aprendizagem onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

De acordo com Gomes e Almeida (2020), a adaptação das atividades é um elemento-chave para garantir que a Educação Física seja verdadeiramente inclusiva, pois oferece oportunidades reais de participação para todos os alunos.

## O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais analisadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fornecem uma base importante para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física. No entanto, a efetividade dessas políticas depende em grande parte de como elas são aplicadas nas escolas.

A formação continuada dos professores, por exemplo, é essencial para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para adaptar as atividades físicas e promover a inclusão. A formação específica em educação inclusiva é um aspecto crucial, pois permite que os professores compreendam melhor as necessidades de seus alunos e sejam capazes de criar estratégias pedagógicas que atendam a essas necessidades (NASCIMENTO, 2021).

Apesar desses avanços, os desafios permanecem. A escassez de recursos didáticos e a falta de apoio especializado em muitas escolas dificultam a implementação efetiva das práticas inclusivas. Além disso, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e gestores escolares pode limitar a adoção de abordagens mais inclusivas.

A análise sugere que, embora as políticas educacionais forneçam uma estrutura importante para a inclusão, é necessário um esforço contínuo para garantir que essas políticas sejam traduzidas em práticas efetivas nas salas de aula e nas quadras esportivas. Como observam Ferreira e Amaral (2017), a inclusão escolar só será efetiva quando houver um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, apoiado por políticas públicas consistentes e recursos adequados.

Além disso, é importante considerar o papel das famílias e da comunidade na promoção da inclusão escolar. Segundo Souza e Silva (2018), a parceria entre escola e comunidade é um fator determinante para a criação de uma cultura inclusiva, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

O envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar dos alunos com deficiência é fundamental para o sucesso das políticas de inclusão. Quando as famílias e a comunidade estão engajadas e apoiam as práticas inclusivas, a escola se torna um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem. Ainda acrescenta o autor " [...] a construção de uma cultura inclusiva depende do envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, o que inclui não apenas professores e alunos, mas também famílias e outros membros da comunidade local."

Finalmente, a sustentabilidade das políticas de inclusão depende de um compromisso de longo prazo por parte dos gestores educacionais e das autoridades governamentais. Como salienta Bueno (2012) "O sucesso da inclusão na Educação Física depende do comprometimento dos professores em adaptar as atividades e da colaboração entre escola, família e comunidade para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário".

As políticas de inclusão precisam ser constantemente avaliadas e aprimoradas, garantindo que respondam às necessidades emergentes dos alunos e das escolas. Como destacam Freitas e Duarte (2016), a inclusão escolar não é um objetivo que possa ser alcançado de uma vez por todas; é um processo contínuo, que exige dedicação, recursos e um compromisso inabalável com a igualdade e a justiça social.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, este tipo de pesquisa possui características específicas:

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco é amplo e parte de uma perspectiva



diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos ( NEVES,1996, p. 1).

Ainda sobre os métodos qualitativos:

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia (sic.), que têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa (NEVES, 1996,p.1).

A primeira etapa para a realização deste estudo será o levantamento bibliográfico. “A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer.” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006,p.31). Sendo este um meio necessário e válido para a realização de qualquer tipo de pesquisa.

Demonstrar as desigualdades é o primeiro passo nessa luta que mascara seus oponentes, afinal é esse silenciamento diário que insistimos em manter que caracteriza uma das formas mais eficazes do preconceito se perpetuar.

A igualdade garantida por lei é esquecida na prática escolar cotidiana, onde adentrando os portões da escola as desigualdades silenciosamente se reproduzem e deixam marcas eternas nós “não iguais”:

[...] Entramos aqui no terreno das identidades coletivas, que permite a formulação de uma série de questões relativas às possibilidades de convivência democrática, no âmbito da escola, de distintos (até que ponto?) parâmetros de identidade coletiva. Se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem ‘ensinados’ e ‘praticados’ por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermédio da escola (BARBOSA, 2005, p.16).

No Brasil, existe uma constante discussão sobre as causas dessa desigualdade dentro da escola, alguns defendem que as causas são sociais, outros defendem que a desigualdade tem cunho racial. Barbosa exemplifica de forma clara e precisa como estes fatores se interligam:

[...] Como os pretos são, geralmente, pessoas mais pobres, as duas características são comumente confundidas e seria muito fácil imaginar que classe é o principal fator de desigualdade. No entanto, vários estudos demonstram que raça tem efeitos específicos sobre os retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos também obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos (BARBOSA, 2005,p.6).

Ainda na perspectiva da exclusão no interior da escola:

Alguns estudos sobre as oportunidades educacionais produzidas na primeira metade da década de 1990 tentaram analisar os possíveis mecanismos de exclusão que funcionam no interior da escola. Essas pesquisas focalizaram, particularmente, os textos didáticos e o papel do professor na reprodução das desigualdades sociais (BARBOSA, 2005, p.11).

Para alcançar os objetivos a que me proponho, além de utilizar pesquisa bibliográfica, pretendo me valer de pesquisa documental. Necessária para a compreensão dos norteadores com relação à temática estudada, possibilitando assim identificar o ponto de partida comum a eles segundo a legislação vigente e seus reguladores:

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p.3).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, como componente fundamental do currículo escolar, possui um potencial significativo para promover a inclusão e assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições, tenham acesso a uma educação equitativa e enriquecedora.

O papel da Educação Física vai além do desenvolvimento físico; ela é um meio para a construção de um ambiente escolar inclusivo que celebra e respeita a diversidade. Ao adaptar práticas pedagógicas e políticas para atender às variadas necessidades dos alunos, a Educação Física pode contribuir para a formação de um espaço educacional mais justo e acessível.

No contexto brasileiro, a diversidade cultural e étnica impõe um desafio adicional: a necessidade de que a Educação Física transcende os padrões tradicionais e eurocêntricos que frequentemente marginalizam grupos historicamente excluídos.

O Brasil, com sua complexa teia de identidades e etnias, demanda uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize essa diversidade. A prática inclusiva na Educação Física deve refletir não apenas a necessidade de adaptação física das atividades, mas também uma abordagem sensível às questões culturais e sociais que afetam a experiência educacional dos alunos.

A superação do racismo e da desvalorização histórica das populações negras e de outras minorias é um aspecto crucial para garantir a inclusão efetiva. Estudos, como o de Azevedo (2004), mostram como a categorização racial tem sido limitada e muitas vezes inadequada para capturar a verdadeira diversidade do povo brasileiro.

A Educação Física, portanto, deve ser um espaço de resistência e transformação, onde práticas pedagógicas e políticas educativas promovam a equidade e combatam preconceitos. A educação igualitária e antirracista deve ser uma prioridade contínua, com estratégias que incluam a formação de professores, a adaptação curricular e a promoção de um ambiente escolar que respeite todas as identidades.

A implementação de práticas inclusivas na Educação Física exige um compromisso com a formação contínua dos educadores e a adaptação das políticas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos. É necessário criar mecanismos de monitoramento e avaliação que assegurem a eficácia das práticas inclusivas e promovam um ambiente escolar onde todos se sintam valorizados e capacitados a desenvolver seu pleno potencial.

Tais práticas devem ser sustentadas por uma colaboração efetiva entre gestores, professores e especialistas em inclusão, para que a inclusão não seja apenas uma meta, mas uma realidade vivida no cotidiano escolar.

Além disso, a integração de práticas inclusivas deve ser acompanhada por uma análise constante das barreiras existentes e pela promoção de estratégias que garantam a plena participação de todos os alunos. Isso inclui o desenvolvimento de currículos adaptados, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a criação de ambientes que acolham as diferenças individuais e culturais. A conscientização sobre a importância da inclusão

deve ser promovida em todos os níveis da instituição escolar, desde a gestão até o corpo docente e discente.

Portanto, a Educação Física, quando abordada de maneira inclusiva e crítica, pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais equitativa e respeitosa. O compromisso com a adaptação das práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente escolar inclusivo é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou culturais, tenham a oportunidade de participar plenamente e de forma significativa.

Ao reconhecer e enfrentar os desafios existentes, a Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa e integrada, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos da diversidade.

# REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A **Educação Inclusiva e as Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- AZEVEDO, A. **O Mito da Democracia Racial: O Caso do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BUENO, J. **Adaptação Curricular na Educação Física Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- CARVALHO, A. **Inclusão Escolar: A Educação do Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DANTAS, Henrique; MENDES, Eduardo. **Educação Física Inclusiva: Jogos Cooperativos e Diversidade**. Campinas: Papirus, 2012.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, R. M. **Educação Física e Inclusão: O Papel do Educador**. Campinas: Papirus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, J. A.; DUARTE, J. C. **Educação Física e Inclusão: Políticas e Práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GOMES, R.; ALMEIDA, M. **Adaptação das Atividades na Educação Física Inclusiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.
- GOODWIN, Donna L. **Inclusion in Physical Education: Changing the Culture**. Nova York: Routledge, 2012.
- MANTOAN, M. T. **Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

# ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES

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



# EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO, LEIS E O COTIDIANO ESCOLAR



**RESUMO:** O tema deste trabalho “Educação Básica no Brasil: Organização, Leis e o Cotidiano Escolar” se justifica pela situação caótica em que se encontra a educação pelo país. Dessa forma, o conhecimento das leis que regulam a estrutura, a organização e o funcionamento do ensino brasileiro, se faz urgente e necessário para que se possa entender, refletir e buscar as melhores ações. O problema encontrado nessa esfera educacional ocorre principalmente em relação aos princípios que regulam a gestão dos sistemas de ensino nacionais e a forma como foram estruturados, até se chegar aos três níveis em que se divide hoje a Educação Básica no Brasil. O objetivo geral deste trabalho é investigar a estrutura da Educação Básica no País, buscando conhecer sua legislação, estrutura, organização e funcionamento, para tentar entender o porquê dela está defasada em vários aspectos e sem qualidade de ensino. Para tanto, pretende-se fazer um apanhado da trajetória histórica da educação no país, enfatizando os aspectos legais, a organização e seu funcionamento, para assim, servir de norte para o educador que queira ampliar seus conhecimentos em relação ao tema. Entende, portanto, que a melhoria da educação brasileira depende de como os responsáveis por ela terão seus papéis definidos, ou seja, governo, escola, professores, alunos e comunidade. A metodologia usada para a realização deste trabalho, foi a pesquisa bibliográfica, baseada na leitura de diversos autores renomados no assunto, como: Piletti e Rossato (2010), Veloso (2009), Constituição Federal do Brasil de 1988, LDB (9394) de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’s de 1998, dentre outros.

**Palavras-chave:** Brasil; Cotidiano Escolar; Educação Básica; Legislação.

# INTRODUÇÃO

Conhecer a história da Educação Básica no Brasil se faz necessário, quando se busca mudanças positivas e significativas na educação do país. Além do mais, é importante refletir sobre a complexidade envolvida nesse contexto e entender o seu funcionamento legal e estrutural, para então buscar tais avanços.

Assim, como justificativa encontrada para esta pesquisa, é mostrar a importância de refletir e dissertar sobre esse tema da Educação Básica no Brasil. É ter também um olhar diferenciado à situação atual da maioria das escolas no país, onde há uma grande escassez de materiais, falta de infraestrutura predial, professores mal remunerados e estudantes desinteressados no ensino que lhes é oferecido. Não bastasse tudo isso, há também a questão da violência, indisciplina e falta de motivação dos envolvidos em todo o processo educacional.

Como problemática levantada neste trabalho, em relação ao âmbito educacional, ocorre principalmente a discussão sobre os princípios que regulam a gestão dos sistemas de ensino nacionais e a forma como foram estruturados, até se chegar aos três níveis em que se divide hoje a Educação Básica no Brasil.

As quais são: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Afinal, esses três níveis de ensino precisam ser refletidos, discutidos e avaliados para que assim, se possa buscar soluções viáveis para se qualificar a educação no país. Com isso, surge três questionamentos:

- Os problemas educacionais serão resolvidos ao se melhorar as políticas públicas no Brasil?
- Será que a didática de ensino oferecida pelos professores aos alunos é suficiente para atender as demandas atuais?
- É possível ter acesso a uma educação de qualidade mesmo na escola pública?

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar a estrutura da Educação Básica no País, com sua legislação, estrutura, organização e funcionamento, para tentar entender o porquê dela está defasada em vários aspectos e sem qualidade de ensino. Contribuir para que as leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e a Constituição Federal de 1988 não fiquem só no papel. Pois só assim os princípios educacionais serão concretizados oferecendo assim uma escola universalizada e de qualidade.

Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

- Esclarecer qual a responsabilidade de cada um dos atores (governo, escola, professores, alunos e comunidade) na transformação da Educação Básica brasileira;
- Pontuar o contraste entre o real e o idealizado na legislação brasileira; tendo em vista que entre o factual e o ideal a realidade educacional do país é bem distante;
- Com estes esclarecimentos apontados acima nos objetivos geral e específicos, é possível ampliar a visão que se tem da educação e refletir sobre a real situação do sistema educacional e das políticas públicas existentes no Brasil.

E, em relação a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, foi a pesquisa bibliográfica, baseada na leitura de diversos autores como: Piletti e Rossato (2010), Veloso (2009), Constituição Federal do Brasil de 1988, LDB (9394) de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's de 1998, dentre outros. Ou seja, uma pesquisa baseada na leitura de diversos autores renomados no assunto, por meio de materiais impressos e digitalizados (livros, revistas técnico científicas, jornais, dissertações e anais de eventos científicos).

## EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: LEGISLAÇÃO

Vale ressaltar, que devido à dimensão deste tema, delimitou-se mencionar a Educação Básica brasileira a partir dos anos 1980, no qual o Regime Militar chegou ao fim, sendo então sucedido pelo Governo Democrático que criou a Constituição Federal de 1988.

Ainda dentro desse no Governo, extinguiu-se a segunda LDB, criada em 1971, para vigorar a terceira **LDB, Lei 9394**, promulgada em 1996 e que está em vigência até hoje e fornece às orientações necessárias para padronizar a educação do Brasil.

Dentre as leis que regem a Educação Básica no Brasil, há dois artigos da **Constituição Federal de 1988**, em seu Capítulo III que trata “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, que em sua Seção I - “Da Educação”, diz o seguinte:

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

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006),

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Diante do que está descrito na lei, vale ressaltar que a **LDB (9394/96)** concede ampla liberdade aos municípios para a organização educacional. Ou seja, esses municípios devem oferecer uma educação de qualidade, visando assim, o desenvolvimento pleno dos alunos, para torná-los cidadãos qualificados para atuarem com sucesso em qualquer esfera da sociedade.

Dentre os documentos que norteiam a Educação Básica no país, encontram-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCN's, 1998**), sendo um documento muito importante para nortear os educadores no Brasil. Tal documento é uma orientação normativa para que as escolas de todo o país possam se orientar. Segundo o Ministério da Educação (MEC), esse documento além de orientar, deve garantir uma educação de qualidade e padronizada no Brasil.

Segundo o que foi lido, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam um currículo baseado nas competências básicas e vivências cotidianas dos alunos. Segue abaixo um trecho deste documento:



[...] Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, PCN's, 1998).

Ou seja, o documento orienta, entre outras ações, que o ensino em todo país seja significativo, de qualidade e que desenvolva nos alunos a capacidade de viver plenamente na sociedade, trabalhando, interagindo, buscando novas aprendizagens entre outras competências da vida social. Ainda segundo entendimento e pesquisa no site do MEC, os PCN's foram redigidos na intenção de orientar não somente os diretores e coordenadores, mas também os educadores em sua docência, tornando-os capazes de planejar aulas significativas, desenvolver competências e formar alunos capazes de enfrentar a vida adulta com autonomia e cidadania (PORTAL.MEC.GOV.BR).

Entende-se então que tal documento defende a linha Construtivista como modelo de alfabetização e letramento. Ou seja, linha de ensino que defende a valorização do conhecimento prévio da criança. Deve-se então, trabalhar com o que ela traz de casa, sua vivência familiar e social, buscando assim, meios de envolvê-la na aprendizagem escolar. Quando isso ocorre na escola, o aluno tende a se interessar mais pelo ensino e avança em seu aprendizado.

## PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A gestão escolar passou a fazer parte da estrutura educacional da Educação Básica, da qual a organização em diversos níveis e etapas deve orientar-se pelos princípios dos órgãos governamentais, seguindo uma sequência no ensino e se articulando entre si, tal como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, PARECER CNE/CEB N. 7/10).

Nesse sentido, os autores citados abaixo esclarecem que,

[...] Quando se trata da gestão e da organização da Educação Básica, é preciso lembrar que, a centralização do poder decisório na tríplice vertente do controle financeiro, da burocracia administrativa e da padronização didática, cristalizou-se, ao longo da história da educação brasileira, em um dos entraves mais perniciosos ao desenvolvimento do ensino básico e, em particular, à sua democratização. Portanto, um dos primeiros passos para a educação escolar (ou uma escola) constituir-se como um sistema organizacional sólido e aberto é definir seus objetivos do modo mais democrático possível. A partir disso, esse sistema escolar deverá organizar seus vários elementos (órgãos, leis, portarias, regimentos, escola, professores, alunos, comunidade, governo, direção, didática, currículo etc.) para estabelecer e dividir, de maneira interdependente, tarefas e responsabilidades, visando uma ação organizada rumo aos objetivos estabelecidos (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 29).

Atualmente, se vê uma educação escolar que oferece um ensino formal, que ocorre basicamente pela continuidade progressiva em etapas e níveis, em que entre suas intencionalidades, uma delas está o que descrito na LDB (9394/96), em seu art. 2º., "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" e pela sistematização didática e pedagógica das atividades educativas.

No entanto, embora a educação escolar tente oferecer uma formação plena para os alunos conforme citado acima, um de seus grandes equívocos, na prática, é por enfatizar e até mesmo exagerar, o desenvolvimento cognitivo-intelectual e a preparação para o trabalho. Sabe-se que em razão disso, faz uso de uma avaliação de conhecimentos com base nos conteúdos estudados formais e quantitativos, e *“acirra nas escolas o espírito meritocrático, estimulado, sobretudo, com o nascimento da escola moderna”* (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 31).

Todavia, em virtude dos problemas sociais (pobreza, violência, desemprego etc.), éticos (discriminação, preconceitos, etc.), políticos (corrupção, má administração, etc.), e de saúde (depressão, estresse, etc.) do mundo atual, uma parcela da sociedade têm exigido que as escolas, ofereçam uma formação mais ampla, voltada para o pleno desenvolvimento dos alunos. No entanto, os sistemas escolares não estão preparados para atender com qualidade essas demandas impostas pela sociedade atual. Com isso, a educação básica tem um grande desafio para transformar e ressignificar a educação do país.

## REFLEXOS DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

A educação escolar é um subsistema social que está subordinado ao sistema político do Brasil e precisa estar sujeito às demandas e leis desse sistema maior. Por isso, as transformações e demandas que advém pela globalização provocam uma mudança nos sistemas de ensino e no processo de escolarização no país.

Nesse cenário, a educação do país vem mudando seu enfoque organizacional, estrutural, didático e pedagógico. A ênfase que se dá a essa transformação é incentivar resultados de desempenhos, estimulando a competição entre escolas, que passam a ter os recursos atrelados ao número de alunos e ao seu desempenho. Segundo o autor abaixo,

[...] essas reformas também garantem, frequentemente, elevado grau de descentralização a esses sistemas escolares, a fim de uni-los de autonomia organizacional para responder aos desafios e metas colocados. Ampliam, assim, a responsabilização dos agentes locais e comunitários, que passam a monitorar o desempenho das escolas (VELOSO, 2009, p. 13).

Esse processo conta com o apoio técnico, financeiro e político de organismos internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial (BIRD), também chamado de Banco Mundial. “As mudanças promovidas giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional, e a avaliação institucional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 34).

A UNESCO organizou a Conferência Mundial da Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, o Brasil começou a seguir as orientações passadas nesse evento e isso refletiu-se em nossa realidade educacional. Além disso, esse evento estabeleceu metas prioritárias para a educação nos países mais pobres (entre elas a **universalização do Ensino Fundamental**).

Com isso, em 1993, o Brasil elaborou o **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**, que começou a orientar nosso ensino segundo a nova tendência mundial. No entanto, apenas em **1995** que a política educacional brasileira passou a guiar-se baseado a nova tendência, e isso se deu quando o governo federal elaborou o **“Plano Decenal Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”**.

Conforme os autores abaixo, com esse plano, os sistemas de ensino brasileiros voltaram-se principalmente, à “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, formação dos



professores, parâmetros para o livro didático [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 35), entre outras metas.

Entende-se então que, o ensino brasileiro inseriu-se efetivamente no novo quadro político e econômico mundial, assumindo, internamente, as orientações de organismos internacionais.

Nesse cenário de transformações mundiais, foram estabelecidos os princípios que serviram de base para a elaboração e aprovação da **LDB (9496/96)**, dos **PCN's (1998)**, das **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2013)** e do **Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/01)**, o que culminou com uma reforma geral e sistemática na política educacional do país.

## TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No Brasil houve um processo de revolução e transformação na educação básica do país durante anos. Por volta dos anos 1970, as mulheres começaram a se inserir no mercado de trabalho, iniciando assim, um movimento de reivindicação por creches.

Com essa reivindicação mais do que justa, surgiram as creches nas próprias fábricas, para atender os filhos das operárias. No entanto, essas creches atendiam com foco em assistir essas crianças, ou seja, visando apenas o “cuidar”, e não se preocupavam com a questão das atividades pedagógicas, como é a realidade existente atualmente nos Centros de Educação Infantil, os chamados CEI's.

Continuando essa luta, nos anos 1980, as feministas intelectuais, contrárias à ditadura da época, passaram a pesquisar sobre a Educação Infantil e a reivindicar tal modalidade de ensino. Na mesma época, começaram a assessorar os governos progressistas que prometeram ajudá-las nessa luta. Sobre esse fato histórico, Faria (1999, p.25) escreveu o seguinte: “[...] Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se às crianças.”

Apesar disso, a Educação Infantil só começou a ter o devido reconhecimento em 1988, quando passou a integrar a Constituição Federal do país, e, em 1990, o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal (8069/90)**, em que um dos direitos seria o atendimento nas antigas Creches e Pré-Escolas para crianças de zero à seis anos de idade. Com todo aparato legal, os textos definem o direito à educação das crianças e não somente o direito das famílias ao colocá-las em um espaço público de acolhimento infantil.

No período entre 1993 a 1996 houve vários debates em torno da LDB (9394/96). No entanto, como essa Lei não havia ainda sido aprovada, o que valia para regular a Educação Nacional, era a Lei Maior, ou seja, A CF, de 1988. Durante esse período citado acima, o Ministério da Educação em conjunto com outros setores, criaram uma Comissão Nacional de Educação Infantil (RCNEI) para atender as demandas educacionais.

Nesse período, em 1994, houve também um Simpósio Nacional de Educação Infantil, onde foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI. Só então, com a LDB (9394/96), a Educação Infantil foi aclamada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, tendo assim, um viés pedagógico.

Segundo a LDB (9496/96), em seu Título IV, art. II, “a organização nacional considera que os municípios incumbir-se-ão de oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas”. Além disso:

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

Entende-se então que os Municípios em relação à Educação Infantil são responsáveis por fornecer a educação de base, às crianças de faixa etária entre zero e três anos são atendidas em “Creches”, hoje chamadas

de Centros de Educação Infantil (CEI's). No entanto, as crianças de quatro a seis anos, são atendidas pelas “pré-escolas”, que hoje são chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's).

Sabe-se ainda que a avaliação das crianças nesses espaços é feita por meio do acompanhamento pedagógico e pelo registro de seu desenvolvimento, sem a preocupação de promovê-las para o ano posterior.

Com as novas mudanças na Lei da Educação, os alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. A legalidade dessa lei é comprovada pelo que diz o projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 2006, que estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental.

## LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, a Educação Infantil, no Brasil, e no mundo todo tem sido essencial para atender a nova demanda social. Toda transformação histórica ocorrida no país, e o desenvolvimento da tecnologia, levou a sociedade a ter uma conscientização, cada vez maior, da necessidade de inserir as crianças num ambiente em que elas pudessem experimentar as vivências da primeira infância, e ser melhor preparadas para atender as demandas da sociedade atual. Segundo as autoras abaixo:

[...] as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto representam a solução para o problema da administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 24).

Um dos instrumentos que regem a Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de

1998. Como visto anteriormente, o atendimento às crianças de zero a seis anos foi reconhecido legalmente na CF de 1988. A partir daí que a Educação Infantil em creches (atuais CEI 's) e na pré-escola (EMEI's) passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (BRASIL, CF, 1988, artigo 208, inciso IV).

Em suma, a LDB (9394/96, art. 21, I) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica. E, em seus artigos 29 e 30, traz os seguintes textos:

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

Artigo-30- A educação infantil será oferecida em:

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

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

Entende-se com esses artigos, que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, sendo assim um complemento na parte pedagógica daquilo que a família e a comunidade já fazem em relação à educação da criança.

Percebe-se também que os CEI's e as EMEI's são direitos tanto das crianças como de seus pais, sendo estes, instituições de caráter educacional com responsabilidade na formação educacional da criança.

Ou seja, os CEI's e as EMEI's têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar. Devendo ambas integrarem-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento pleno nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

## LEIS QUE REGULAMENTAM O ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, é a segunda etapa da Educação Básica no Brasil, com duração de nove anos, é o único ensino que a Lei de Diretrizes e Bases, LDB/9.394/96, prevê a ampliação progressiva de sua jornada escolar, transformando-a em uma escola de tempo integral. Ou seja, o aluno ficaria o tempo integral na escola, realizando atividades extracurriculares.

Entendendo a CF de 1988 até a **Emenda constitucional 59, de 2009**, o Ensino Fundamental no Brasil era a única etapa da educação que exercia o direito de preferência, quanto à distribuição de recursos, e ainda contava com privilégios de transporte, material didático, alimentação, assistência à saúde e contribuição social do salário-educação. Atualmente esses privilégios e garantias legais foram estendidos à Educação Infantil e ao Ensino Médio.

Em síntese, a organização do atual sistema de ensino brasileiro foi diretamente influenciada pelo processo histórico iniciado em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e outros eventos posteriores. Após isso, surgiram os principais documentos e textos legais que regem nosso atual sistema de ensino, que são:

- o **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993/2003**, do MEC;
- as **Leis 9.131 e 9.192, ambas de 1995** – a primeira criando o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a segunda modificando a forma de se eleger os reitores das universidades públicas;
- o **Decreto 3.276/99**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores que desejam atuar na Educação Básica;
- a LDB (9394 de 1996);
- a **Emenda Constitucional 14 de 1996**, que reformou parte da Constituição que trata da educação e modificou a atual LDB;
- as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental e para o

Ensino Médio, de 1998;

- Os **PCN's** para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, de 1997 e 1998;

- O **PNE, Lei 10.172/2001**, cuja elaboração e aprovação foram determinadas pela LDB 9394/96. Esta também instituiu a “década da educação”, prevendo que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação da LDB 9394/96, encaminhará o PNE ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (grifos do autor).

Estes textos legais e documentais citados acima, atribuíram ao Ensino Fundamental, as diversas garantias especiais e prerrogativas, mencionadas anteriormente, em relação às demais etapas da Educação Básica.

Muitas dúvidas surgiram em função das mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, e a Câmara de Educação Básica (CEB) teve que orientar tanto estados e municípios por meio de uma série de pareceres e resoluções sobre o novo Ensino Fundamental, como, pareceres: CNE/CEB 6/2005; 18/2005; 45/2006; 5/2007; 7/2007; 21/2007; 22/2007; 4/2008; 22/2009 e resolução: CNE/CBE 3/2005 e 1/2010. Isso inclui um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio para cada escola; novas faixas etárias para matrícula na escola, entre outras pertinentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas pela Resolução CNE/CEB 2 de 1998, fixaram conteúdos mínimos e tem uma série de referências legais, entre as quais o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904/95) e o ECA (Lei 8.069/90).

Embora o Ensino Fundamental no Brasil seja bem embasado pelas leis e diretrizes nacionais, sabe-se que não há igualdade de ensino entre as regiões brasileiras. Segundo um artigo de 12 de junho de 2023, o site Itaú Social publicou uma matéria sobre o Censo Escolar de 2022 do Brasil. Nessa matéria, o Censo apontou que a taxa de evasão escolar e reprovação nas instituições públicas de

ensino vem aumentando e atingiu 4,2% nos últimos anos.

O artigo ainda destaca que essa foi a maior pesquisa educacional do país e reuniu dados de todas as escolas de educação básica. E isto é preocupante, pois a UNESCO pega dados do INEP e do Censo e faz seus relatórios. Além disso, os prejuízos para aprendizagem futura são imensuráveis.

É preciso destacar também, que o Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes, deve ser oferecido sempre na modalidade presencial, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. O Ensino a distância é autorizado, no entanto, tal modalidade, deve ser uma opção somente em casos excepcionais para a complementação da aprendizagem.

## LEIS QUE REGULAMENTAM O ENSINO MÉDIO

Uma análise histórica do Ensino Médio no Brasil, nos faz entender como ele se encontra nos dias atuais. Conforme Piletti e Rossato (2010), é que os recuos e os avanços ocorridos no Ensino Médio, são consequências das numerosas reformas a que foi submetido, que não conseguiram democratizá-lo para que se tornasse política e socialmente eficaz.

Com isso, os mais de oito milhões de alunos de todo o país, matriculados em 2009, segundo a “Sinopse Estatística do Professor” (BRASIL, 2009) e o “Censo da Educação Básica 2009” (BRASIL, 2009a), em sua maioria, chegaram ao Ensino Médio mal alfabetizados. E vemos a possível causa desse fato na citação do autor abaixo:

O Brasil herda da França a tradição de currículos extensos, mas sem copiar a qualidade do ensino fundamental, nem a duração dos dias letivos, nem o profissionalismo dos professores. Temos uma combinação péssima. Muita matéria para aprender, pouco tempo de aula e alunos que chegam mal preparados. É uma escola para gênios, mas onde estão os gênios? (CASTRO, 2009, p. 158).

Com isso, pode-se afirmar que o Ensino Médio é, hoje, um cenário caótico, quase beirando ao fracasso, pois foi submetido a inúmeras reformas, ao longo da história, e ficou sem identidade e com a grade curricular está aquém dos alunos.

Ou seja, conforme Piletti e Rossato (2010, p. 106), por lei, o MEC não deveria fazer currículos, mas na prática os faz. Com isso, os PCN’s passam a dominar o cotidiano escolar e deixam os profissionais da educação sem saber ao certo como agir diante de: “currículos amplos, vagos, dúbios e elaborados em uma linguagem estranha, formal e descontextualizada”.

Piorando essa situação do Ensino Médio, existe o temido vestibular que os alunos precisam passar a fim de ingressar nas universidades. Após esse processo, os alunos se deparam com instituições autônomas que oferecem aos milhões de candidatos um concurso meritocrático com poucas vagas.

Isso exige do aluno um programa de estudos imenso ou enciclopédico. Ou seja, o vestibular é uma prova voltada a discriminar e a excluir, “enviando uma sinalização equivocada para o Ensino Médio” (CASTRO, 2009, p. 158).

Diante de tudo isso que foi citado acima, conforme Castro (2009), para ganhar fama, respeito e alunos, as escolas se empenham em passar todo o conteúdo que cai no vestibular, desrespeitando muitas vezes ao que determinam as DCN’s para o Ensino Médio, que propõem a substituição da repetição pela criatividade e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Em suma, é o que diz o autor citado abaixo:

[...] O Ensino Médio é um ponto de encontro de muitas contradições do ensino. É um nível em crise permanente. Prova disso é que esta etapa esteve submetida, em média, a uma reforma a cada oito anos, desde a época do Império, produzindo um efeito devastador sobre qualquer tentativa de organizá-la com bases mais estáveis que fixem seus objetivos e conteúdos curriculares, os modos de articulação com os outros níveis de ensino, seu financiamento, a organização pedagógica da escola que



a ministra e a formação e o trabalho de seus professores e alunos (CASTRO, 2009, p. 145).

É comum ouvir alguém comentar que o Ensino Médio se dedica a formar as elites do país. No entanto, de acordo com Piletti e Rossato (2010), tal afirmação não é verdade.

A história do país nos mostra que, até 1931, o Ensino Médio nem era considerado indispensável para o ingresso no curso superior quando as elites o frequentaram, antes e depois de 1931. Sobretudo depois dessa data, por ter se tornado obrigatório para o prosseguimento dos estudos a elite o fazia por mera formalidade. Tal constatação é confirmada pela citação abaixo:

[...] Portanto, o Ensino Médio não formou as elites. Muito menos serviu de acesso a quem queria integrá-la, já que foram quase sempre outros caminhos, tais como: ligações familiares, socioeconômicas e políticas, que levaram uns poucos privilegiados a ingressar no restrito mundo das autodenominadas elites brasileiras. [...] parte da elite brasileira defendia uma “pseudodemocracia”. Embora, no dia a dia, diante do público, projete um discurso aparentemente reformista, em prol do povo e da Nação, “seus objetivos reais tentam maquiagem as desigualdades e as injustiças no intuito de reforçar a situação dominante que as privilegia” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 107).

Na atualidade, o Ensino Médio dura três anos. A primeira reforma do Ensino Médio foi feita pela **Lei 7.044, de 1982**, que buscava descentralizar o poder central do sistema educacional, e dando mais liberdade para os diversos sistemas de ensino na escolha das modalidades de ensino e determinação do currículo.

Seguindo o que conta a história do país, a segunda reforma, veio com a Lei 9.394, de 1996, a LDB, que viabilizou o avanço da descentralização e permitiu a organização autônoma dos sistemas de ensino (federal, estadual, municipal, distrital) e de diversos projetos político-pedagógicos (PPP). Ou seja, cada unidade escolar poderia desenvolver

o próprio projeto, considerando a própria realidade da comunidade local.

A última reforma veio com a Lei 11.741, de 2008, que criou a educação profissional técnica de nível médio, possibilitando liberdade curricular aos estabelecimentos de ensino para que oferecessem uma formação geral vinculada à preparação do educando para o exercício de profissões técnicas.

A Resolução CNE/CEB 3/98, com base no parecer CNE/CEB 15/98, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No parágrafo 1º, define a base nacional comum para o Ensino Médio em três áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias, devendo ser assegurado tratamento interdisciplinar e contextualizado para Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia. E foi com base nessas diretrizes, que foram aprovados os PCN's para o Ensino Médio em 1999.

Passados 10 anos, em 2009, por meio da aprovação da Emenda 59/09, ocorreu uma mudança significativa no Ensino Médio, visando sua universalização, melhora da qualidade do ensino e permanência dos alunos na escola.

Essa emenda transformou o Ensino Médio em um direito público subjetivo, ou seja, um direito que conta com um mecanismo de defesa contra abusos do poder estatal. Assim, esse mecanismo estabelece como dever do estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro anos aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, a sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Com tantas reformas ao longo dos anos, o Ensino Médio passou a ter quase todas as prerrogativas que eram aplicadas somente no Ensino Fundamental. Tudo que foi descrito nesse trabalho, trouxe uma síntese da atuação e da legislação vigente no Ensino Básico brasileiro.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa sobre a Educação Básica no Brasil, chegou-se às seguintes conclusões: para a Educação Básica brasileira ser realmente de qualidade é preciso que ela seja democrática em seus planos e ações. Ou seja, atores educacionais (pais, professores, governo, gestão, alunos e comunidade) devem trabalhar juntos, em harmonia, responsabilidade e organização. Uma Educação Básica de qualidade só se conquista quando o enfoque se voltar para a organização, para a estrutura, para o funcionamento da unidade escolar.

É preciso respeitar, obedecer à legislação educacional do Brasil, pois a CF de 1998 e a LDB 9394 de 1996, assim como os PCN's e as DCN's da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foram elaborados com o intuito de orientar e normatizar a educação do país.

Além disso, é preciso que, o professor não apenas transmita o conteúdo didático, mas que ele reflita sobre a LDB 9394/96, e entenda que é importante olhar o aluno em sua totalidade, como um ser que precisa ter atendidas as suas necessidades físicas, emocionais, culturais, intelectuais, sociais, psicológicas e afetivas. O professor deve ter consciência de que não detém mais o conhecimento absoluto, mas que ele também aprende enquanto ensina.

O outro ponto em destaque nessa conclusão é a seguinte: Brasil tem que crescer no ranking da educação, mostrando as organizações internacionais como a Unesco, a OCDE e o BIRD, dentre outras, que o brasileiro é capaz de melhorar e qualificar o Ensino Fundamental Básico no país. Ou seja, é capaz de acabar com o analfabetismo.

Enfim, a Educação Básica no Brasil necessita que os sistemas de ensino adotem uma cultura de planejamento reforçada, em prol de uma gestão por resultados. A administração das escolas necessita ser mais eficiente, articular ações estratégicas e competentes. E isto só é possível com a cooperação de todos os envolvidos na educação do país.

# REFERÊNCIAS

ALVES, Lorena Castro. **A História da educação no Brasil**. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/historia-da-educacao-no-brasil/>> Acesso em: 06 de set. de 2023.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/out/nov/dez de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Pelo direito à educação infantil. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 46, Brasília, dez/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1998. 25 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 7, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.

CARDOZO, Wallace. **Censo Escolar 2022 aponta aumento em taxas de reprovação e evasão escolar na rede pública**. Itaú Social. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/censo-escolar-2022-aponta-aumento-em-taxas-de-reprovacao-e-evasao-escolar-na-rede-publica/>. Acesso em: 09 de Set de 2023.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante**. *In: VELOSO, Fernando et alii (orgs). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, pp. 145-170.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Andréa. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento completo, atualizado e interativo**. Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. **Cursos CPT**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 08 de set. de 2023.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 2010.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília, 2008.

VELOSO, Fernando et. alii. (orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

# ATMAN NOVAES DE ARAÚJO BENINI

Graduada em Pedagogia – UNISA; Ano de formação: 2008. Local de trabalho: Prefeitura do Município de São Paulo (2015) e Rede Estadual de SP (2009) nas escolas: EMEI Parque Santo Antônio I e CEEJA Sinhá Pantoja.



# REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

**RESUMO:** No Brasil, a violência contra a criança e adolescente tem causado grande polêmica, tanto nos meios de comunicação e na luta pela criação de políticas públicas que venham punir e rever antigos conceitos que banalizam e tornam corriqueiras toda prática e violência contra crianças e adolescentes. A violência não é um fenômeno social típico da contemporaneidade, devido ao processo do contexto histórico que a criança e o adolescente enfrenta durante anos em diversas sociedades onde os castigos, disciplinas, humilhações estavam dentro das normalidades de correção dos pais, que aplicavam sem nenhuma ressalva porque a criança e o adolescente era uma propriedade da família. A Constituição Federal de 1988 trouxe um novo olhar para a questão social da violência contra crianças e adolescentes. O Assistente social foi o instrumento necessário para a legalização desse direito junto aos órgãos competentes e políticas públicas eficientes lutam contra o enfrentamento, fazendo garantir esses direitos. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) norteou e tornou legal a legalização e cumprimento das leis que protegem crianças e adolescentes contra a violência em todos os níveis sociais.

**Palavras-chave:** Crianças; Adolescentes; Direitos; Violência; Políticas Públicas.

# INTRODUÇÃO

A criança e o adolescente ao longo da história sempre foi de muitas formas de arbitrariedade, exploração, negligência, opressão, crueldade e violência. Desde tempos remotos a prática e abandono de crianças e adolescentes era um fator que permeia as sociedades, principalmente com a justificativa de que a pobreza, a miséria fazia com que camponeses que eram maioria na Idade Média abandonassem os seus filhos, sendo contado até nos contos da época justifica o abandono pela falta de condição de criarem, uma vez que lutavam pela sobrevivência.

Com a vinda do colonizador, o Brasil aprendeu a praticar diversas formas de violência, sendo que os nossos índios ainda não tinha o hábito de abandonarem os seus filhos., O governo imperial teve uma preocupação em criar formas de atendimento para as crianças de “má sorte”, criando a “Roda dos Expostos”, Com a ineficácia das rodas,o Brasil passou a contar com instituições como casas, institutos, asilos e colônias agrícolas de caráter público ou particular.

A violência praticada contra a criança e o adolescente é tida como correção necessária e não como reprodução da violência em A luta pelos direitos da criança e do adolescente ao longo do tempo deve se atentar ao contexto histórico, percebe se no abandono, maus tratos, expostos, ou outra denominação qualquer que vá dada às crianças e adolescentes a serem vítimas das mais cruéis formas de violência sofrida e pautada em forma de educar, através de castigos corporais por parte daqueles que deveriam protegê-los e ampará-los.

Esses castigos se transformem em atitudes normais, aceita pela maioria das sociedades paternalistas. Durante a trajetória da luta por direitos entre os principais órgãos destacavam-se: a Fundação Nacional do Bem estar do menor (FUNABEM); Serviço de Assistência aos Menores (SAM) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Os órgãos acima citados pautavam suas atuações no decreto de nº 17.343/1927, denominado Código de Menores, cuja lei era destinada a proporcionar assistência e proteção específicas aos menores,

Durante os anos 80 surgem movimentos mais organizados na luta pela efetivação de direitos e une sociedade civil, instituições diversos movimentos sociais com suas representatividades As discussões que se seguiram, com o passar dos anos, sobre as mudanças no Código de Menores, foram contempladas na Carta Constitucional de 1988 (art. 227) que acabou culminando na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## TIPOS DE VIOLÊNCIA: intrafamiliar contra crianças e adolescentes

Na contemporaneidade, a partir de diversas pesquisas elaboradas por vários especialistas e órgãos governamentais, conclui-se que a violência intrafamiliar não pode mais ser considerada como um fenômeno natural, os dados diversos fatores têm contribuído para classificarmos o contexto de violência intrafamiliar como principalmente uma influência sócio-histórica e cultural que vem aumentando e criando adeptos cada dia mais, não ficando apenas restrito a classe pobre sendo encontrada principalmente nos grandes centros e em diversas classes sociais.

Nesse sentido, a violência intrafamiliar pode ser compreendida como: “Todo ato violento cometido por algum membro da família, prejudica a integridade física ou psicológica, como também o bem-estar e a liberdade. Pois, é uma ação que pode ser cometida dentro ou fora da casa, por pessoas que têm função parental” (BRASIL 2001, p. 15).

Ainda referindo-se às diversas modalidades de violência que podem ser encontradas e praticadas a OMS(2002) as classifica como de natureza, enquanto Azevedo, Guerra e Minayo as dividem como de “tipo”, segue abaixo os significados: “Violência Física: É o uso da força física contra a criança e o adolescente, causando-lhes, desde leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, até a tentativa ou execução do homicídio” (MINAYO, 2002, p.103).

**Violência Psicológica:** “Tortura psicológica”, ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhes grande sofrimento mental. (Azevedo e Guerra, 2007, p.41)

**Violência sexual:** A violência sexual ou exploração sexual “se configura como todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-

la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de terceiros” (GUERRA, 1998, p. 31).

**Negligência:** As negligências, última classificação que é importante mencionar, representa uma omissão em relação às obrigações da família e da sociedade de proverem as necessidades físicas e emocionais de uma criança. Expressam-se na falta de alimento, vestimenta, cuidados escolares e com a saúde, [...] Trata-se de um tipo de ação difícil de ser qualificada quando as famílias estão em situação de miséria (MINAYO, 2002, p.106).

Sendo assim, a violência intrafamiliar pode ser compreendida como um comportamento feito com intenção real de agredir, causando agressões físicas, psicológicas à outra pessoa, utilizando de poder de autonomia para com o vitimado.

## Causas da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

Para saber as possíveis causas da ocorrência do abuso ou violência intrafamiliar contra as crianças e adolescentes é preciso investigar, primeiramente o início de tudo, descobrindo a história social, a realidade de vivência da criança e dos adolescentes em épocas diferentes e com as respectivas singularidades da cultura e criação.

Autores como Faleiros (2000), Guerra (1998) e Libório (2003) explicam que em várias épocas e países diferentes a violência era conceituada como castigo, vítimas de uma sociedade paternalista as crianças e adolescentes do período ficavam a mercê das ações de autoritarismo e sediada por uma postura educativa rígida.

A falta de políticas sociais que defendem as crianças também contribuiu para a disseminação dessas situações de abuso, utilizando da autoridade familiar para reprimir e violentar corporalmente como medida de punição a “erros” de conduta.



De acordo com Mause, (apud GUERRA, 1998), explica, através de seus estudos sobre a infância na sociedade, que era simplesmente deixado de lado essas questões relacionadas à violência contra a criança, pois para a época era “puritana mente” normal.

Osório (1999) no intuito de mostrar como o jovem é influenciado pela violência na idade contemporânea, argumenta que nesse processo de puberdade ou pré puberdade o jovem caracteriza com ideais recheados de confusões existenciais na descoberta do próprio eu e do que é certo ou errado sendo assim mais suscetível a impulsividade e crise de identidade muito comum na adolescência.

O autor então mostra o exemplo dos jovens contemporâneos abaixo:

O do caráter frio, racional, egocêntrico, não afetivo, voltado para o culto do transitório ou efêmero e para a busca obsessiva do “status” material, utilizando-se de fontes de prazer evasivos e alienantes, evitando fragilizar-se em relações afetivas que visem tão-somente privilegiar o convívio. A ética que o mundo moderno transmite aos jovens não é uma ética de reflexão alicerçada na responsabilidade e sim na ação inspirada no oportunismo, onde meios e fins estão confundidos e onde a violência encontra seu “habitat” ideal (OSÓRIO, 1999, p.530).

Estudos baseados em Áries(1981); Badinter(1998) entre outros pesquisadores as crianças vem sendo a muito tempos tratadas como pessoas invisíveis, inferiores, sem sentimento, em alguns momentos como um mero objeto numa sala de estar, não merecedores de atenção e amor, pessoas que a opinião delas não importa, ao longo da história vem sendo disseminado essa ação e ainda, por muitos pais, agem como se ela não tivesse valor algum.

Os estudos que são abordados a seguir buscam uma melhor compreensão do que foi dito pelos autores referidos, nesses estudos são abordadas diferentes teorias para melhor explicar sob cunho teórico, auxiliando diversos

profissionais no estudo e na pesquisa sobre a violência e suas singularidades tanto na adolescência quanto na infância.

Segundo Azevedo e Guerra (1997, p.43), foram divididos em modelo unidimensional ou de causalidade, linear ou multicausal e biológico, vejamos abaixo descrito cada um deles conforme abaixo:

Modelo unidimensional ou de causalidade- busca uma explicação para a violência contra as crianças e adolescentes no estudo das psicopatologias dos pais, porém este estudo não dá conta de explicar o que realmente venha a ser o fenômeno violência, e os estudiosos acabam por criar o modelo interativo ou multicausal.

Modelo multicausal - o modelo multicausal é fruto de pesquisas baseadas na Teoria Sistêmica, com contribuições de Bronfenbrenner (1979); Belsky (1980) e Ochotorena (1988), e tem por principais pressupostos forças ambientais, as características do agressor e as da criança ou adolescente atuam de maneira dinâmica e recíproca neste processo Conforme o modelo ecológico-ecossistêmico de Bronfenbrenner, a realidade familiar, a realidade social e econômica e a cultura estão organizadas como um todo articulado e como um sistema formado por distintos subsistemas, que se articulam entre si de forma dinâmica (AZEVEDO; GUERRA, 1997, p.43),

Para Belsky (1980), os maus tratos infantis são resultados da determinação de múltiplas forças atuantes na família, no indivíduo, na comunidade e na cultura em que o indivíduo e a família estão implicados.

Por fim, consigna-se que, com a referida abordagem, buscou-se melhor explicar as origens da violência intrafamiliar praticada contra crianças e adolescentes, para que assim haja uma melhor compreensão do assunto e resulta, conseqüentemente, em auxílio para a prática interventiva.



## Violência sexual contra crianças e adolescentes

Na década de 1990, conforme informa Libório (2003) e o Guia Escolar (2004), a violência sexual contra crianças e adolescentes acabou sendo incluída na agenda pública da sociedade civil, devido ao fato de esta ser considerada uma questão relacionada com a luta nacional e internacional pelos direitos humanos.

Conforme afirma Leal: “A violência é um fenômeno antigo, produto de relações sociais construídas de forma desigual e, geralmente, materializada contra aquela pessoa que se encontra em alguma desvantagem física, emocional e social” (LEAL,1999, p. 8).

Atualmente se constata que o abuso sexual contra crianças e adolescentes, não só acontece no mundo todo, mas, principalmente vêm aumentando consideravelmente em nível local, razão pela qual, os diversos segmentos sociais, se mobilizam, cada vez mais, procurando alternativas, para o enfrentamento da referida problemática.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência -ABRAPIA (2002), no intuito de prestar esclarecimentos sobre o assunto, aduz que a violência sexual pode ser praticada tanto pelo contato físico (estupro, carícias) ou sem contato físico (abuso sexual verbal, exibicionismo e voyeurismo).

Segundo a ABRAPIA (2002, p. 17): “O abuso sexual verbal pode ser caracterizado por conversas abertas sobre as atividades sexuais, cujo intuito é o de conseguir despertar o interesse sexual na criança e adolescente”.

Já o exibicionismo segundo ABRAPIA (2002, p. 22): “Consiste no ato de mostrar tanto os órgãos genitais ou também de se masturbar diante da criança e do adolescente, o que pode ocasionar uma experiência assustadora para estes indivíduos em formação”.

Por último, ainda segundo ABRAPIA (2002, p. 26):

O voyeurismo que se trata do ato de observar fixamente os órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam serem vistas, e com isso, obtiver satisfação sexual. A experiência, nesse caso, pode perturbar e assustar a criança e o adolescente. Porém quando ocorrem relações sexuais entre adultos, o voyeurismo pode ser uma prática sexual consentida (ABRAPIA, 2002, p. 26).

Os tipos de violências acima citadas são frequentemente praticados pelo agressor, que inicialmente estimula a criança ou adolescente a adentrar no seu mundo, ganhando, com isso a sua confiança, para na sequência passar para a fase do contato físico podendo este, ser ou não consentido pelos vitimados.

Mattos, citando Ferrari e Vecina traduz que:

[...] para manter o segredo, o adulto lança mão de diversas estratégias, como atribuir à criança a responsabilidade pelo abuso (³você me provocou) ou pelas consequências prejudiciais à família (decepcionar a mãe, provocar a separação da família), a ele (ser preso, ficar doente ou morrer) e a ela própria (sofrer agressões físicas ou ser morta por ele) caso revele o abuso. Essas estratégias, além do uso da força, coação e ameaças, reforçam na vítima o medo e o sentimento de culpa (MATTOS apud FERRARI; VECINA, 2002, p.179-180).

Nesse contexto, abuso ou violência sexual contra crianças e adolescentes pode ser compreendida como:

Todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança e adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa (AZEVEDO, GUERRA, 2001, p.42).

E ainda, outro conceito é apresentado por Habigzang e Caminha,

Todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual. Estas práticas eróticas e sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes por violência física, ameaça ou indução de sua vontade. Pode variar desde atos que não exijam contato físico, mas que envolvam o corpo (HABIGZANG & CAMINHA, 2004, p. 25).

Não obstante, vale frisar que, com o advento da Lei nº 12.015/09, a qual acrescentou o art. 217-A no Código Penal, ocorreu uma tênue modificação no entendimento do tema discorrido, cuja redação dispõe que se considera estupro de vulnerável ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 anos, ou seja, violência sexual não é somente o ato de penetração em si, como muitos acreditam, e sim qualquer atividade sexual que envolve a pessoa adulta com adolescentes e crianças, independentemente destas últimas terem sido ou não ameaçadas, ou até mesmo terem consentido, o simples fato de a relação existir já caracteriza abuso sexual.

Por outro lado, vale ressaltar igualmente que, quando ocorre a violência sexual, se nota que além das ditas violências acima referido, há por parte da vítima uma maior vulnerabilidade a outros tipos de violências, aos quais se incluem distúrbios mentais e sexuais, prostituição, uso de drogas, depressões e até suicídios, além também da possibilidade da criança ou adolescente terem uma gravidez indesejada e adquirirem doenças sexualmente transmissíveis (DST) como o vírus HIV, adquirindo assim um caráter endêmico, ou seja, de saúde pública, ocasionando outro desafio a ser enfrentado pela sociedade.

Furniss afirma que:

A exploração sexual das crianças refere-se ao envolvimento de crianças e adolescentes dependentes, imaturos desenvolve mentalmente, em atividades sexuais que eles não compreendem totalmente, às quais são incapazes de dar um consentimento informado e que violam os tabus sociais dos papéis familiares; e que objetivam a gratificação das demandas e desejos sexuais da pessoa que comete o abuso. (SCHECHTER; ROBERGE apud FURNISS, 1993, p. 12).

Diante disso, observa-se que a criança ou adolescente em si, são seres em pleno desenvolvimento, e como tais, não têm total discernimento do que é certo ou errado, sendo altamente manipuláveis, ou seja, mais suscetíveis ao convencimento do agressor, ficando, desta forma, mais expostas a esse tipo de violência.

De acordo com Baierl (2004), o abuso sexual infantil é um problema sério e complexo, envolvendo questões legais de proteção à criança e punição do agressor, como também de saúde física e mental da criança, tendo em vista as consequências psicológicas decorrentes da prática do abuso, as quais estão relacionadas com fatores como idade da vítima, duração do abuso e condições em que ocorre a violência, como também o grau de relacionamento com o abusador e ausência dos pais.

Dentro dessa sistemática, envolvendo as questões legais de proteção e punição do agressor, a ação poderá ser promovida em três estágios, quais sejam: prevenção primária (informar a população sobre o tema através dos meios de comunicação); prevenção secundária (ouvir a criança e acreditar nela) e prevenção terciária (denunciar o crime às autoridades competentes).

Pois, no Brasil existem leis criminais, nas quais a violência sexual, dentre outras, é tida como crime, porém a falta de notificação dos casos as autoridades competentes, dificultam a aplicação das mesmas.

Sendo assim, em conformidade com a legislação protecionista (art. 86 do ECA), o atendimento do menor em estado de vulnerabilidade deverá ser realizado por um conjunto articulado de ações, desenvolvidas por organizações governamentais ou não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, visando, com isso, garantir a política de proteção integral das crianças, adolescente e suas famílias.

Contudo, nota-se uma fragilidade imensa no cumprimento das políticas pública nas áreas sociais, o que por si acaba prejudicando o combate ao mal do abuso sexual.

Por todo o exposto, observa-se que a violência sexual é um problema que fez parte da sociedade desde os tempos remotos, contudo, foi só recentemente que a questão começou a ser enfrentada com a atenção necessária. Entretanto, vários obstáculos na amenização das causas e efeitos são encontrados pelos diversos agentes sociais engajados nessa luta, dentre eles, destaca-se falta de conscientização da população e políticas públicas mais eficazes.

## **A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE**

A prática e abandono de crianças e adolescentes sempre existiram nunca foi e está longe de ser um fenômeno moderno, tanto é que esse fato permeia diversas sociedades em diversas épocas.

Na própria trajetória dessa busca de direitos temos fatos que comprovam esses acontecimentos em tempos antigos. As grandes massas humanas de camponeses durante a Idade Média não tinham alternativa a não ser abandonar os seus filhos por viverem em um estado de pobreza que lutavam apenas pela sobrevivência. No Brasil tivemos esse modelo implantado junto ao colonizador, uma vez que os nossos indígenas não tinham o hábito de abandonar os seus filhos.

De acordo com Pilotti e Rizzini (1995,p.36), a igreja, pioneira na função de acolhimento das crianças, recebia – as em asilos, sob forma de internamento e intervinha na miséria que era associada aos vícios de ordem moral, essa instituição atendia prioritariamente aos menores de 12 anos, tendo como esteio uma proposta pedagógica apoiada no trabalho de baixa qualificação. Segundo esses autores, a intervenção dos leigos na filantropia iniciou – se na metade do século XIX, porém intensificou-se nas primeiras décadas do século XX.

## **A luta pelos direitos das crianças e adolescentes**

A luta pelos direitos da criança e do adolescente ao longo do tempo deve se atentar ao contexto histórico, percebe se no abandono, maus tratos, expostos, ou outra denominação qualquer que vá dada às crianças e adolescentes a serem vítimas das mais cruéis formas de violência sofrida e pautada em forma de educar, através de castigos corporais por parte daqueles que deveriam protegê-los e ampará-los.

Esses castigos se transformem em atitudes normais, aceita pela maioria das sociedades como correção necessária, não como reprodução da violência em sociedades paternalistas autoritárias e repressoras. Sendo assim Guerra (1998) afirma, de acordo com Áries, que mesmo levando em conta a chamada tese de percepção crescente da natureza especial, que considera a infância como construção social, não levou a criação de um mundo melhor e mais justo para as crianças, muito pelo contrário, o desenvolvimento da infância acabou acompanhado de métodos educacionais mais rígidos no transcorrer do século XVII, onde os castigos contra as crianças se tornaram mais bárbaros.

A história da infância é muito estudada pelas mais diversas áreas de atuação e conhecimento – Ex. história e a psicologia. Seguindo esta premissa, Guerra (1998) cita os estudos de LLOYD MAUSE sobre o referido tema:

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos à história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (MAUSE apud ALBERTON, 2005, p.40).

Diante disso, ao analisar a história da infância, fica evidente a necessidade de construir novos paradigmas, superando assim os obstáculos negativos, em prol de uma sociedade que só agora começa a despertar, para o bem-estar da criança e do adolescente, respeitando, desta forma, seus direitos previstos em lei.

No que diz respeito à política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, alguns marcos históricos devem ser ressaltados. O primeiro deles o ser destacado é a abolição ocorrida no período escravista, que trouxe grandes mudanças econômicas no país, tanto a nível político, quanto ao social.

Por outro lado, igualmente, esse período trouxe consigo o aumento da miserabilidade, no qual as crianças e adolescentes, dentro desse contexto, acabam abandonadas e entregues à própria sorte, aumentando assim a criminalidade, cuja falta de oportunidade de uma sociedade que estava vivendo um novo processo chamado industrialização, lhes transformava, não raro, em delinquentes.

Azevedo e Guerra afirmam que:

A categoria infância pobre é a mais ampla de todas que compõem a 'infância em dificuldade', foi descoberta como problema social desde os fins do século XIX e início do século XX, com a abolição, proclamação da república e crescimento acelerado de duas grandes cidades: Rio de Janeiro e São Paulo (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p.234)

Outro marco importante tem-se com o período industrial, o qual, em que pese ter sido próspero aos proprietários de fábricas, provocou a migração de trabalhadores do meio rural para o urbano.

Assim, com a oferta de farta mão de obra trabalhista, trouxe conseqüentemente o pagamento de salários baixos e o aparecimento de cortiços, e mais tarde favelas, cujo local não apresentava o mínimo de saneamento básico, sem capacidade de ofertar qualquer subsídio para viver-se com dignidade. Ademais, ainda a população tinha que lidar com problemas outros relacionados às áreas culturais, sociais e econômicas. Diante desse cenário, a sociedade e, principalmente o Estado começaram a se preocupar em promover ações para ajudar os mais necessitados.

Diante desse contexto, foram criados órgãos específicos para o atendimento dos mais necessitados, em especial crianças. Os referidos órgãos tinham como principais funções ofertar trabalhos assistenciais, colocando a saúde como essencial para o bom desempenho e funcionamento desses. Entre os principais órgãos destacavam-se: a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem); Serviço de Assistência aos Menores (SAM) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Os órgãos acima citados pautavam suas atuações no decreto de nº 17.343/1927, denominado Código de Menores, cuja lei era destinada a proporcionar assistência e proteção específicas aos menores, ficando marcada na história pela busca de maior controle sobre a infância e juventude da época.

Contudo, diante da necessidade de melhorias e atualizações na referida lei, em 1979, o governo militar efetuou algumas mudanças, as quais foram consideradas pouco significativas, mas acabaram contendo as revoltas contra o Estado, pois a principal ideia governista era mostrar crianças e adolescentes como pessoas tuteladas pelo estado.

Já no século XX, década de oitenta, surgiram movimentos mais organizados no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, possibilitando, desta forma, maiores articulações entre o poder público e a sociedade civil. Vale frisar, que grande parte



disso, deve-se ao surgimento de entidades não governamentais de defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Campanhas de sucesso foram lançadas, no intuito de mudar a legislação e influenciar a sociedade a tomar partido nesta luta. São exemplos de campanhas neste período: criança constituinte e criança prioridade nacionais.

As discussões que se seguiram, com o passar dos anos, sobre as mudanças no Código de Menores, foram contempladas na Carta Constitucional de 1988 (art. 227) que acabou culminando na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## Estatuto da criança e do adolescente

Promulgada em julho de 1990, o ECA-Fruto da mobilização da população e vários segmentos da sociedade, é uma Lei Federal que trata sobre os direitos da criança e adolescente em todo Brasil. A partir do estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de cor, raça, ou classe social passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/ 1990 é reconhecida não só no Brasil como internacionalmente como uma das mais elaboradas Leis, de proteção à criança e ao adolescente. Entretanto, mesmo com suas disciplinas revolucionárias, ainda existe por parte de muitos o desrespeito e o desconhecimento no cumprimento dessas Leis, as quais deveriam ser aplicadas na íntegra por todo cidadão e principalmente pelo poder público.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental,

moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Referida lei conta com parceiros importantes, como a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Pois, conforme bem coloca HABIGZANG & CAMINHA:

A infância e a adolescência são etapas do ciclo vital nas quais o indivíduo desenvolve suas capacidades cognitivas, afetivas e físicas. Também se caracterizam como períodos importantes para a aprendizagem de habilidades sociais (HABIGZANG & CAMINHA, 2004, p.19).

De acordo com Del-Campo e Oliveira (2010), a Lei nº 8.069, de 13/07/1990, “o ECA segue a doutrina de proteção integral que se baseia no princípio do melhor interesse da criança”. Ou seja, é dever do Estado, da família e da sociedade garantir a proteção integral das pessoas em pleno desenvolvimento, cuja fase vai até os 18 anos de idade.

Nesse sentido, assim dispõe o ECA em seu art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (ECA,1990, p.19).

Assim, observa-se que o ECA incluiu a criança e adolescente como sendo sujeitos de direitos e deveres no plano jurídico. Além do mais, considerando que são pessoas em pleno desenvolvimento, estes devem ter proteção especial.

Nesse passo, expõe Amaral e Silva.

A lei 8.069 de 13 de outubro de 1990 criou muito mais que uma nova Justiça da Infância e da Juventude. Ela estabelece o Estado democrático de direito em esfera onde esteve ausente desde a formação histórica. Ela aboliu o arbítrio e o subjetivismo, consagrando o Direito e dignificando a Justiça (AMARAL; SILVA, 1995, p.53)

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente conseguiu regular uma questão muito antes debatida, a chamada prática do ato infracional, direitos humanos previstos em nível constitucional e convencional.

Sendo assim, referida lei é um importante instrumento em mãos da sociedade e poder público para a transformação da realidade da infância e adolescência que historicamente sempre foram vítimas de exploração econômica e social.

Por fim, nota-se que a principal proposta do estatuto da criança e do adolescente é estabelecer determinadas mudanças que causem uma profunda transformação na sociedade, transformação esta que resulta em uma significativa melhoria no tratamento da criança e do adolescente, reconhecendo os mesmos como sujeitos de direitos.

## Conselho Tutelar

Com as mudanças ocorridas na CF/1988, foi criado o Conselho Tutelar com a finalidade de fiscalizar as entidades de atendimento e defesa da criança e do adolescente, é órgão autônomo, colegiado, permanente, com participação de profissionais especializados e com equipe interdisciplinar.

A sua principal função é fazer cumprir a Lei do ECA, atender crianças ameaçadas ou que tiverem seus direitos violados e aplicar medidas de proteção; atender e aconselhar pais ou responsável, levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tinha como infração Penal ou Criminal,

Acerca das características e finalidades do referido órgão, assim aduzem Ziliotto e Carvalho:

Ele é o espaço legítimo da comunidade: ela própria, através de seus representantes, vai atender a suas crianças, adolescentes e famílias, na defesa, orientação, encaminhamento das necessidades e demandas que apresentam. Tem funções advocatícias de defesa e garantia da atenção, de representação e encaminhamentos, junto a rede de serviços sociais públicos e privados, quando estes não cumprem o dever de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e suas famílias; de escuta das necessidades e demandas da comunidade e de orientação educativa (ZILIOOTTO; CARVALHO, 1993: V).

Acerca das características e finalidades do referido órgão, assim aduzem Ziliotto e Carvalho:

Ele é o espaço legítimo da comunidade: ela própria, através de seus representantes, vai atender a suas crianças, adolescentes e famílias, na defesa, orientação, encaminhamento das necessidades e demandas que apresentam. Tem funções advocatícias de defesa e garantia da atenção, de representação e encaminhamentos, junto a rede de serviços sociais públicos e privados, quando estes não cumprem o dever de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e suas famílias; de escuta das necessidades e demandas da comunidade e de orientação educativa (ZILIOOTTO; CARVALHO, 1993: V).

Infelizmente os Conselhos Tutelares enfrentam a problemática da falta de estrutura, com excesso de trabalho, péssimas instalações e ainda, com a falta de pessoal especializado e sem a presença de profissionais nas áreas fundamentais para o trato da criança e do adolescente e de seus direitos: Da área médica (psiquiatria) e da área judicial.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho, conforme sinalizado no seu Resumo em que considera o quadro de violência a que estão submetidos crianças e adolescentes no Brasil, nos faz refletir sobre a forma cruel e descomprometida em que algumas sociedades tratam as crianças e adolescentes.

A condição peculiar de desenvolvimento das crianças reconhecida pelo ECA e a condição de dupla vulnerabilidade a que se encontram grande parcela da população infantil deveriam implicar em maior mobilização do Estado e da Sociedade Civil no sentido de garantia de proteção principalmente contra a violação de seus direitos, estabelecidos no referido Estatuto.

Apesar dos avanços na conquista de direitos, ainda é preciso mais avanços para proteger e amparar as crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade, até mesmo aquelas que não estão expostas á rua mais se encontram agredidas dentro do próprio seio familiar, geralmente as crianças e adolescentes vitimas de violência sexual são abusadas por pessoas próximas, onde impera grau de confiança.

Conclui-se que é preciso mais severidade no cumprimento das leis e que sejam mais rigorosas nos casos de estupro, espancamento, que além de humilhar ainda causam traumas pro resto da vida.

# REFERÊNCIAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. **Alguns dados sobre violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes.** Disponível em:

<http://www.abrapia.org.br/antigo/Dado/Gráficos/Viol%EAnCIA%20Dom%E9stica.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

ALBERTON, Mariza Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis, humilham, machucam, torturam e matam.** Porto Alegre: AGE, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981, 279 p.

**Aspectos conceituais da violência contra crianças e adolescentes.** Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1730418-express%C3%B5es-da-viol%C3%AAnCIAsexual-contra/>> Acesso em: 10 de junho de 2024.

ASSIS, Simone Gonçalves et al. **Violência e representação social na adolescência.** Revista Panamericana de Saúde Pública. 2004.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane (orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e Violência Doméstica: o castigo dos cacós quebrados.** Telecurso de Especialização, módulo 1. LACRI – Laboratório de Estudos da Criança. USP, São Paulo, 2001. 71 p.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 370 p.

BAIERL, L. F. **Medo social: Da violência visível ao invisível da violência.** São Paulo: Cortez, 2004.

BALLONE, G. J.; ORTOLANI, I. V. **Violência doméstica.** In PsiquWeb Internet. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/infantil/violdome.htm>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

BELSKY, J. Maus-tratos: **Uma integração ecológica.** *American Psychologist*, 35 (4), 1980. p. 320-335.

BEZERRA, Rose Mary. **Qual é a origem de tanta violência?** Disponível em: <[file:/// A:\050017.htm](file:///A:/050017.htm)> Acesso em: 20 de fev. de 2015.

BOWLBY, J. **Apego: A natureza do vínculo.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. MDS. **Sistema Único da Assistência Social (SUAS).** 2008; Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas>. Acesso em 10 de junho de 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990: **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica da Assistência Social,** 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado Metodológico.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome 2009.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, DF. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo.** Brasília: CFP, 2009. Disponível em: < <http://crepop.pol.org.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

DAY, V. P.; TELLES, et al. **Violência doméstica e suas diferentes manifestações.** Revista Psiquiatria. v. 25. Rio Grande do Sul. Disponível em: [http:// www. scielo. br](http://www.scielo.br). 2003. Acesso em 10 de junho de 2024.



DESLANDE, Suely Ferreira. **Frágeis deuses: profissionais da emergência entre os danos da violência e a recriação da vida**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994, 195 p.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cezar de. **Estatuto da Criança e Adolescente**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FALEIROS, E. (Org.). **O abuso sexual contra crianças e adolescentes: os (des)caminhos da denúncia**. Brasília: SEDH/PR, 2000.

FERRARI, D. C. **Definição de abuso na infância e na adolescência**. In: FERRARI, D.C.; VECINA, T. C. (Org.). O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002, p. 81-94.

FURNISS, Tilman. **Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integrados**. Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de Pais contra Filhos: a tragédia revisitada**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998, 262p.

GUIA ESCOLAR. **Métodos de identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004

HABIGZANG, L.F.; CAMINHA, R.M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro s. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 481 p.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO Promundo. **Violência física contra crianças e adolescentes**. 2004. Disponível em: [www.basesdeapoio.org.br](http://www.basesdeapoio.org.br).>Acesso em: 10 de junho de 2024.

JUNIOR, Paulo José da Costa. **Curso de Direito Penal**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva. 2002.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. (1999). **A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe**. Relatório final. Brasil. Brasília: CECRIA.

LEAL, M.L.P. & César, M.A (org), 1998. **Indicadores de violência intrafamiliar exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Brasília: CESE - MJ/SEDH/DCA -FCC-CECRIA.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **Globalização e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Desvendando vozes silenciadas: adolescentes em situação de exploração sexual**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23574int.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

MARQUES, Maria A. B. (Org.). **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MATTOS, Gisela Oliveira. **Abuso sexual em crianças pequenas: peculiaridades e dilemas no diagnóstico e no tratamento**. In: FERRARI, Dalka; VECINA, Tereza. O fim do silêncio na violência familiar. Teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002

MILLER, L. **Dificuldade de estabelecer um espaço para pensar: a terapia de uma menina de sete anos**. In: RUSTIN, M. et al. (orgs). Estados psicóticos em crianças. Rio Janeiro: Imago, 2000.

MINAYO. Maria Cecília de Souza et, al. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Petrópolis . Vozes. 2002.

MIOTO, Regina Celia Tamaso. **Família e Serviço Social: contribuições para o debate.** Revista Serviço Social & sociedade. São Paulo. Cortez. N. 55.p.1997.

NEUMANN, M. M. **Violência sexual: dominação e sexualidade.** 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NUNES, Sônia Isabel de Sousa Coelho. **Indicadores de Maus-Tratos Infantis: Um Estudo Exploratório em Crianças do 1º Ciclo do Concelho de Olhão. Tese de Mestrado.** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro: 2009.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar: família, filhos e desafios.** São Paulo Cultura Acadêmica. 2009.

OMS. **Constituição da Organização Mundial da Saúde de 22 de Julho de 1946.** Disponível em:

In: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMSOrganiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saudeomsw. html>>. Acesso em 10 de junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (Opas). **Violência y salud: resolución no XIX.** Washington, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

OSORIO, Luiz Carlos. **Agressividade e violência: o normal e o patológico.** In: SANTOS, José Vicente Tavares dos. (Org.) Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

PAIS, Natália. **Jogos são importantes na educação formal dos alunos.** In: Zero Hora. (29/08/1991). Porto Alegre.

PADILHA, M. G. S. **Abuso sexual na infância e na adolescência: você pode descobrir o que está acontecendo.** In: BRANDÃO, M. Z. et al. Comportamento Humano. Santo André: ESETec, 2002

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERREIRA, Maria das Graças Carvalho & REIS, Jair Naves dos. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(2): mar- abr, 2004, p.456-464.

ROMEIRA, Valderez Maria, GUERRA Gisele Molina Sapia Almeida. (2010) **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: um caso de polícia.** Disponível em:

<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2020/2169>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

SANTOS, B. R. dos. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil: uma análise de situação.** Editado por Rogério Araújo. Goiânia: Câne Editorial, 2007.

SGROI, S. M. **Handbook of Clinical Intervention in Child Sexual Abuse.** Lexington, Lexington Books. 1982. Disponível em: [http://www.domalberto.edu.br/gradu/Producao\\_docente/CLAUDINE/Santa%20Catarina.pdf](http://www.domalberto.edu.br/gradu/Producao_docente/CLAUDINE/Santa%20Catarina.pdf). Acesso em 10 de junho de 2024.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço Social e violência estrutural: notas introdutórias.** Serviço social & Realidade, Franca, v.15, 1998.

SOARES, Orlando. **Prevenção e repressão da criminalidade.** RJ, Ed. Biblioteca Jurídica Freitas Bastos, 1983.

SOUZA, Maria Luiza. **Serviço Social e Instituição: a questão da participação.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WILLIAMS, L. C. A. **Abuso sexual infantil.** In: GUILHARDI, H. et al. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento. v.10. Santo André: ESETec, 2002.

ZILIO, Maria C. CARVALHO, Maria do C. B. de. **Trabalhando Conselhos de Direitos.** CADERNOS DA AÇÃO n. 4. São Paulo: CBIA/IEE/PUC, 1993.

## Catarina Roberta Rosseti

Mestra em Educação pela UFSCar em 2020; Pós-Graduada em Literatura Norte-Americana e Inglesa pelo Centro Universitário Claretiano, em 2012; Licenciada em Letras - Português/ Inglês pela UNIFEOB em 2003. Professora de Português e Inglês pelo Centro Paula Souza desde 2008.



# O Frio Inquietante: Desvendando o Medo em 'Ar Frio' de Lovecraft



**RESUMO:** O conto "Ar Frio" de Howard Phillips Lovecraft, publicado em 1926, é uma obra seminal na literatura de horror que explora os temas do medo da morte e do desconhecido. No conto, o narrador explica o motivo de sua aversão ao receber uma rajada de ar frio. No decorrer da narrativa, somos apresentados ao Dr. Muñoz, um médico que sofre de uma estranha enfermidade, cujo tratamento exige baixas temperaturas. Quando o sistema de refrigeração de seu aposento entra em colapso, o médico se desespera e começa a temer pelo pior: a morte. O objetivo deste trabalho é analisar a ambientação e o efeito na construção de sentidos do conto, identificar as gradações do medo e discutir o medo do narrador. Através de uma análise detalhada, pretende-se compreender como Lovecraft manipula elementos literários para provocar uma profunda sensação de inquietação no leitor. Além disso, propõe-se uma análise sobre como o personagem principal lida com o medo da morte. A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste estudo consistiu em um levantamento bibliográfico que buscou estudiosos e críticos da literatura gótica, além de um diálogo com as áreas de psicologia e filosofia. Nessa perspectiva, constata-se que embora tenha sido escrito no início do século XX, o conto lida com algo que é intrínseco ao ser humano: o medo do desconhecido e a impotência do ser humano diante da morte.

**Palavras-chave:** Medo; Morte; Desconhecido.



# INTRODUÇÃO

**H**.P. Lovecraft (1890-1937) é amplamente reconhecido por sua habilidade em criar atmosferas de terror que exploram o desconhecido e o inexplicável. "Ar Frio" é um exemplo clássico de como ele utiliza essas temáticas para instigar medo e desconforto.

O conto, que narra a jornada de um protagonista sem nome que descobre uma realidade terrível, é um estudo profundo dos medos humanos fundamentais. Este artigo examina como Lovecraft aborda o medo da morte e o medo do desconhecido, e como esses temas interagem para criar uma experiência literária única.

Pretende-se apresentar o conto, analisar o efeito e a ambientação na construção de sentidos, identificar as gradações do medo, discutir o medo experimentado pelo narrador e o modo como o personagem Dr. Munõz se relaciona com a iminência da morte frente às situações a ele impostas.

Embora tenha sido escrito no início do século XX, a obra aborda o medo como uma condição atemporal. O conto é importante uma vez que se queira dar possíveis significados para o medo de acordo com a literatura gótica, no entanto é necessária uma análise aprofundada por meio do diálogo entre as áreas da psicologia e filosofia como forma de investigar o fenômeno do medo, principalmente o medo da morte, tão presente na sociedade.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas para o desenvolvimento das argumentações principais, cujo embasamento gira em torno de alguns estudiosos do gótico, tais como H. P. Lovecraft, Edgar Allan Poe, Fred Botting e Edmund Burke. Também foram consultadas obras nas áreas de Psicologia e Filosofia.

## APRESENTANDO O CONTO AR FRIO

H.P. Lovecraft afirma ter se inspirado no conto “O caso do Sr. Valdemar”, de Edgar Allan Poe (1809–1849) para escrever o conto Ar Frio. No conto de Poe, narrado em primeira pessoa, o Sr. Valdemar está no fim da vida e passa por uma experiência de mesmerismo, um método de hipnotismo utilizado no tratamento e cura de doenças, criado pelo médico alemão Franz Anton Mesmer.

O Sr. Valdemar é hipnotizado no momento da morte a fim de se descobrir quais são as consequências que o estado de torpor pode causar. Será possível ainda conversar com o defunto após sua desencarnação, visto que o corpo e alma estão hipnotizados, a mercê do hipnotizador?

Aos poucos o corpo do personagem perde os sinais vitais, mas continua a responder ao hipnotizador. Após sete meses de experimento, os médicos e o narrador decidem tirá-lo do transe. Valdemar grita e simplesmente apodrece na frente de todos.

Apesar de ter sido escrito em 1926, o conto Ar Frio só foi publicado na revista americana *Weird Tales* em 1928. Provavelmente o conto fora censurado na época devido ao grande impacto que poderia causar no imaginário dos leitores.

O conto de Lovecraft é iniciado com um recurso muito utilizado por Poe conhecido como *in ultima res* (latim que significa “a última coisa”). A narrativa se inicia com fatos que pertencem ao desfecho, ou seja, começa pelo fim para depois desenvolver o que começou. Essa técnica mostra como o protagonista chegou ao ponto em que se encontrava quando a história começa.

O narrador do conto, cujo nome não sabemos, inicia sua narrativa dizendo o que sente quando recebe um golpe de ar frio:

Você me pede que explique por que tenho medo de um golpe de ar frio, por que tremo mais que as outras pessoas quando entro em uma sala fria e dou demonstrações de náusea e repulsa quando o friozinho da noite invade o calor de uma noite suave de outono (LOVECRAFT, 2017, p.81).

Ele afirma que presenciou o horror em plena luz do dia, durante a primavera de 1923, enquanto trabalhava em uma revista, e que, não podendo pagar um aluguel substancial em Nova York, começa a se mudar de uma pensão barata para outra, quando finalmente encontra um local, que embora apresentasse um aspecto decadente e mofado, atendia razoavelmente às suas necessidades.

Já devidamente instalado, após algumas semanas, algo estranho acontece: o narrador percebeu respingos no chão e um cheiro penetrante de amônia. A dona da pensão informa que o problema vem do quarto do Dr. Muñoz, um médico que sofre de uma estranha enfermidade: “Fiquei me perguntando qual seria a estranha doença desse homem, e se sua obstinada recusa de ajuda externa não era o resultado de uma excentricidade totalmente infundada” (LOVECRAFT, 2017, p.83).

Certo dia, acometido por um repentino ataque cardíaco, o narrador teve que pedir ajuda ao médico. Assim que a porta é aberta, ele é recebido por uma rajada de ar frio que o faz tremer,

Entretanto, quando vi o Dr. Muñoz em meio àquela lufada de ar frio, sentia uma repugnância que nada no aspecto dele podia justificar. [...] Também pode ter sido o estranho frio que me causou repulsa, pois aquele frio era anormal em um dia tão quente, e o anormal sempre causa aversão, desconfiança e medo (LOVECRAFT, 2017, p.85).

Durante o atendimento, Dr. Muñoz diz ser inimigo da morte e afirma ter despendido sua fortuna tentando extirpá-la através de um bizarro experimento. Ele explica que sofre de uma combinação de doenças que exigem um tratamento que inclui o frio constante, por isso seu apartamento necessita de um sistema de resfriamento.

Após ser socorrido tão prontamente pelo médico, a repugnância transforma-se em admiração e o narrador se sente obrigado a fazer-lhe visitas e favores. Após algumas semanas, a saúde do médico começa a sucumbir e o equipamento de refrigeração dos seus aposentos para de funcionar.

O narrador tenta ajudá-lo comprando gelo e conseguindo mecânicos para consertar sua máquina. Porém, é tarde demais, a temperatura do quarto começa a subir e um cheiro insuportável vem do apartamento do médico. Uma atmosfera de terror toma conta da pensão,

O negro horror, entretanto, havia me precedido. A casa estava em completo tumulto, e acima do burburinho de vozes intrigadas ouvi um homem rezando em um tom profundamente grave. Coisas malignas pairavam no ar, e os hóspedes desfilavam seus rosários enquanto sentiam o odor que vinha de trás da porta fechada do médico (LOVECRAFT, 2017, p.92).

Em um determinado momento, o narrador decide arrombar a porta do aposento do médico e se depara com um rastro de algo indizível que termina no sofá. Em seguida, encontra um bilhete,

Um tipo de rastro escuro e gosmento levava da porta aberta do banheiro até a porta do salão, e dali para a escrivaninha, onde uma terrível poça havia se acumulado. Ali havia algo rabiscado a lápis em uma caligrafia horrível e cega sobre um pedaço de papel medonhamente lambuzado como se pelas próprias garras que traçaram as apressadas palavras finais (LOVECRAFT, 2017, p. ).

O cronista, uma pessoa aparentemente esclarecida, se vê diante de fatos que não consegue explicar racionalmente. Após decifrar os garranchos do bilhete, ele compreende que o Dr. Muñoz estava morto há anos.

Pode-se afirmar que o Dr. Muñoz é um revenant, um humano que volta dos mortos, mas que permanece com inteligência. A palavra revenant é de origem francesa e significa retorno ou retornando.

## O EFEITO E A AMBIENTAÇÃO

Edgar Allan Poe é o inventor do conto como o conhecemos hoje. Em seu ensaio “A Filosofia da Composição”, ele defende que a relação entre causa e efeito é indispensável para a criação de uma boa narrativa. Para Poe, devemos escolher o efeito que queremos causar no leitor,

Tendo escolhido primeiro um assunto novelesco e depois um efeito vivo, considerar se seria melhor trabalhar com os incidentes ou com o tom – com os incidentes habituais e o tom – depois de procurar em torno de mim (ou melhor, dentro) aquelas combinações de tom e acontecimento que melhor me auxiliem na construção do efeito (POE, 2001, p.911).

O autor pode manipular esse efeito, mas o quanto o autor pode controlar o efeito que o texto causa no leitor? O quanto a ficção afeta o emocional de quem lê? Quem é o responsável por esse controle? O autor, o leitor ou o contexto? Não existe uma resposta.

Na literatura gótica, o efeito que o autor pretende causar é o medo, que por sua vez, é um elemento estético. Para termos uma obra de ficção que gere medo, é necessário ter um ambiente, mas não se trata apenas do espaço físico, é necessário pensar também nas impressões psíquicas. A ambientação é o que decora o espaço. Só existe uma atmosfera de medo com a ambientação e o espaço.

De acordo com Burke (1990), para tornar algo muito terrível, faz-se necessário a obscuridade. O casarão degradado onde ocorre a ação representa essa obscuridade. O que há no espaço enfatiza o efeito do medo. Toda a estrutura da narrativa deve estar em função do efeito escolhido.

Pode-se dizer que no conto, o medo não é um sentimento, mas sim um fenômeno textual. O medo é técnico, há uma estrutura que causa medo. Segundo Lovecraft (1987), que também escreveu crítica literária, um bom conto de terror deve trazer uma atmosfera sufocante e inexplicável perante forças desconhecidas.

A atmosfera deve estar em função do medo. “O mais importante de tudo é a atmosfera, pois o critério final de autenticidade não é o recorte de uma trama e sim a criação de uma determinada sensação” (LOVECRAFT, 1987, p.5).

O ambiente estabelece um dos elementos de maior significação na literatura, pois é, a partir dele e nele, que se desenrola o enredo. No conto, o castelo dos romances góticos foi substituído por um casarão,

Era um casarão de arenito com quatro andares que datava aparentemente do final dos anos 1840; o interior era decorado com madeira e mármore cujo esplendor sujo e manchado atesta que o prédio em outros tempos exibirá alto grau de refinada opulência (LOVECRAFT, 2017, p.82).

Embora decadente, a pensão abrigava um espaço com uma aparência singular: o quarto do Dr. Muñoz. Para a surpresa do narrador, o quarto do médico ricamente mobiliado, contrastava com o restante da pensão, mas mesmo estando em um ambiente tão luxuoso, o narrador sente uma repugnância inexplicável diante da figura do médico.

O quarto do doutor representa a reduplicação do dentro – o dentro de um dentro, é um ambiente menor que faz parte de um ambiente maior. O quarto do Dr. Muñoz é bem decorado, o que de acordo com o narrador, mostra que o doutor era um homem de berço, erudição e distinção.

A sofisticação do quarto é um disfarce para a deterioração do médico, é uma estrutura que tenta protegê-lo e salvá-lo, porém o ambiente apresenta uma falsa imagem. A beleza do quarto ofusca a debilidade do personagem. Transfere-se para o externo a dificuldade que é interna.

O ar frio e as substâncias químicas estavam presentes no ambiente para retardar ou camuflar o progressivo apodrecimento do Dr. Muñoz. No conto, o ar frio simboliza a desconfiança e o medo da morte. O cheiro da amônia vai lembrar a morte.

A falta de refrigeração dos aposentos faz o espaço reagir contra quem o ocupa. A estrutura montada pelo médico dentro do ambiente degradado da pensão não resiste e sucumbe, então, o personagem tem seu segredo revelado.

## O MEDO E AS SUAS GRADAÇÕES

No conto Ar Frio são utilizadas as palavras medo, terror, horror, repulsa, repugnância, aversão, desconfiança, pânico e pavor. Entre o medo e o pavor existem gradações. Pode-se afirmar que o desconforto é o primeiro estágio de construção do medo.

As emoções e os instintos moldaram a resposta do homem ao meio, ao redor daquilo que o homem não conseguia entender, teceram-se sensações de assombro. O medo é algo intrínseco, faz parte da condição humana, é uma forma de proteção à vida. O que causa medo é a possibilidade de que algo possa acontecer.

Segundo H. P. Lovecraft, o medo é a parte mais inerente da nossa herança biológica. “A emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido” (LOVECRAFT, 1987, p.1).

O terror e o horror são catalisadores do medo. O terror é descrito como o sentimento de medo e expectativa que precede a experiência horrível, portanto, não é físico, é uma reação provocada pelo sobrenatural, pelo desconhecido, é psicológico e abstrato.

Trabalha com a psique, com a premonição com o antecipado. A antecipação é algo que é assustador. Em um dado momento do conto, percebe-se que o médico é tomado pela ansiedade, ele sabe que algo ruim irá acontecer no futuro.

Uma espécie de terror crescente, de um tipo bizarro e mórbido, parecia possuí-lo. Ele falava de morte o tempo todo, mas ria sardonicamente quando se fazia alguma delicada menção aos preparativos para seu funeral (LOVECRAFT, 2017, p.88).



O horror é a ação realizada, é imagético, vai da do desconforto ao pavor. O horror é o sentimento de repulsa que geralmente ocorre depois que algo assustador é visto, ouvido ou experimentado,

O negro horror, entretanto, havia me precedido. A casa estava em completo tumulto, e acima do burburinho de vozes intrigadas ouvi um homem rezando em um tom profundamente grave. Coisas malignas pairavam no ar, e os hóspedes desfilavam seus rosários enquanto sentiam o odor que vinha de trás da porta fechada do médico (LOVECRAFT, 2017, p.92).

Lovecraft trabalha com o terror e horror juntos, como num jogo, enquanto o terror incita, o horror conclui. O horror também pode ser definido como uma combinação de terror e repulsa. Quando o terror e o horror são trabalhados juntos, o medo torna-se mais verossímil. O pavor ou pânico é o limite máximo do medo, é o medo convertido em ação física,

O homem que eu tinha contratado, ao que parece, fugira aos berros e com os olhos vidrados não muito depois da segunda entrega de gelo, talvez como resultado de sua excessiva curiosidade (LOVECRAFT, 2017, p.92).

O nojento ou o repugnante também é uma gradação do medo, causa repulsa e envolve sentidos como visão, tato e olfato. O objeto trabalha com situações degradantes dentro das convenções sociais.

A gradação do medo que Lovecraft mais trabalha no conto é a abjeção, comprovada pelos termos como repulsa, náusea e aversão. A repulsa é causada pelo vento frio, pelo cheiro de amônia e pelo aspecto vívido do médico,

Entretanto, quando vi o Dr. Muñoz em meio àquela lufada de ar frio, sentia uma repugnância que nada do aspecto dele podia justificar. Apenas sua pele lívida e a frieza de seu toque poderiam ter proporcionado uma base física para esse sentimento (LOVECRAFT, 2017, p.85).

Embora corroído pelo medo, o narrador invade o quarto do Dr. Muñoz e se depara com algo horrível:

Um tipo de rastro escuro e gosmento levava da porta do banheiro até a porta do salão, e dali para a escrivaninha, onde um terrível poço havia se acumulado. Ali havia algo rabiscado a lápis em uma caligrafia horrível e cega sobre um pedaço de papel medonhamente lambuzado como se pelas próprias garras que traçaram apressadas palavras finais. Depois o rastro levava ao sofá e terminava de forma indizível (LOVECRAFT, 2017, p.93).

De acordo com Botting (1996), o horror congela as faculdades humanas e mobiliza o corpo. Geralmente é causado por um encontro direto com a mortalidade física ou com a visão de um corpo em decomposição. O horror é a resposta a um excesso que não pode ser transcendido.

## O MEDO DO NARRADOR E DO PERSONAGEM PRINCIPAL

O narrador começa o conto explicando o porquê de sua aversão quando recebe uma rajada de ar frio. Pode-se afirmar que na obra existe o “Das Unheimlich”, que é um conceito freudiano que se refere a algo ameaçadoramente estranho. Segundo Freud (1969, p. 238) “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”.

Toda vez que o narrador sente frio, tem-se a impressão que em seu íntimo, ele revive uma experiência traumática, é como se algo que ele tenta reprimir, retornasse, provocando uma sensação de angústia, confusão e terror.

O ambiente degradado da pensão, as lufadas de ar, o cheiro de amônia e a doença do médico causam medo no narrador. Ele sente repulsa ao se relacionar com a figura do Dr. Muñoz. Existe o medo da doença que é estranha e desconhecida, porém, tem-se a impressão que no fundo, o narrador sabe

qual é a real condição do médico, por isso a situação é ainda mais perturbadora.

No final do conto, o cheiro putrefato vindo do quarto também causa um efeito assustador. Pode-se dizer que nesse momento, tem-se o ponto máximo do horror, pois o que era desconhecido vem à tona: o personagem principal transforma-se em uma massa putrefata, pois já estava morto há muitos anos.

Quanto ao medo do médico, pode-se refletir a partir de três aspectos: o medo de ter sua real condição descoberta pelos outros, por isso evitava qualquer tipo de interação social, só a fez quando percebeu que precisava de ajuda para consertar seu equipamento de refrigeração. Temos o medo da morte como o medo do desconhecido e também o medo da impotência do ser humano diante da morte. O conhecimento que o ser humano tem acerca da morte é muito pequeno, por isso é tão intimidador,

Uma vez que quase todos nós ainda pensamos como selvagens acerca desse tópico, não é motivo para surpresa o fato de que o primitivo medo da morte é ainda tão intenso dentro de nós e está sempre pronto a vir à superfície por qualquer provocação. É muito provável que o nosso medo ainda implique na velha crença de que o morto torna-se inimigo do seu sobrevivente e procura levá-lo para partilhar com ele a sua nova existência (FREUD, 1969, p.259).

O medo da morte é alimentado pelas fantasias sobre o desconhecido. De acordo com o próprio Lovecraft (1987), o desconhecido é imprevisível. A dor e o perigo da morte estão associados a ele. O ignoto será sempre um mundo de ameaças e possibilidades funestas.

O que vamos encontrar depois da morte? Há um depois? Para a ficção de terror há algo, e é algo que é ruim. Trata-se de um mistério, uma incerteza e, conseqüentemente, temos medo do desconhecido. A morte é uma fonte do sentimento de unheimlich e a nossa relação com ela, não sofreu grandes alterações desde os tempos primitivos.

O sentimento de finitude provoca medo, mas o que desperta ainda mais medo, é a incerteza do pós-morte. As religiões, por exemplo, ainda não conseguiram responder questões ligadas à morte,

A morte tem duas portas: “Qui exaltas me de portis mortis”. Uma porta de vidro, por onde se sai da vida; outra porta de diamante, por onde se entra à eternidade. Entre estas duas portas se acha subitamente um homem no instante da morte, sem poder tornar atrás, nem parar, nem fugir, nem dilatar, senão entrar para onde não sabe, e para sempre. Oh que transe tão apertado! Oh que passo tão estreito! Oh que momento tão terrível! Aristóteles disse que entre todas as coisas terríveis, a mais terrível é a morte. Disse bem; mas não entendeu o que disse. Não é terrível a morte pela vida que acaba, senão pela eternidade que começa. Não é terrível a porta por onde se sai; a terrível é a porta por onde se entra (VIEIRA, 1968, p.208).

O ser humano sofre por antecipação e de acordo com o filósofo grego Epicuro (2002), não se deve temer a morte, pois quando ela vier, já estaremos mortos. O homem é o único ser que tem consciência da morte, de sua finitude, mas não a aceita, a iminência da morte é muito dolorosa.

De acordo com Botting (1996), a morte é o limite absoluto, uma finitude que nega qualquer possibilidade de transcendência que pode ser imaginada. O médico experimentou esse limite durante dezoito anos, experimentou a iminência da morte a conta-gotas.

O conto lida com aquilo que Freud chama de reprimido. O médico reprimiu a morte por dezoito anos. O passado, ou seja, a morte volta com muito mais força, o médico não consegue lidar com isso, não consegue dominar a natureza. Através da ciência, o médico tenta ser maior que a natureza ou ser maior que Deus. Ele tenta passar do limite de onde ninguém passou ainda.

Para alguns médicos, a Medicina é um poder acima de Deus. Na tentativa de vencer a morte, o Dr. Muñoz tem a sensação de poder sobre a vida, entretanto, ele percebe que é um ser impotente diante da morte, por isso teme ser derrotado por ela.

O medo da morte pode ser entendido como o medo de Deus. A busca da eternidade pelo médico mostra a necessidade do homem em se comparar a Deus. A maior angústia do médico é saber que Deus, mesmo desconhecido, tem mais poder que ele.

O Dr. Muñoz se dá um poder que ele não tem. Ele não consegue manter-se ou eternizar-se como pessoa saudável, mesmo desenvolvendo uma técnica para manter-se vivo. Não fica claro qual era seu projeto de vida, essa falta de projeto, faz com ele tente remediar sua morte.

Em vez de viver um projeto depois que ele consegue remediar sua morte, ou seja, satisfazer seu interesse próprio, ele fica apenas sobrevivendo para conseguir manter sua existência, sua vida não tem sentido.

O filósofo alemão Martin Heidegger trabalha com o conceito de ser autêntico e inautêntico. O ser autêntico é aquele que cria um projeto próprio e busca concretizá-lo, ele consegue pensar no futuro e projetá-lo. O ser inautêntico é aquele que não passou por um processo angustiante e vive a vida no "automático".

Para Heidegger (1989), quem é autêntico e cumpre seu projeto não tem medo de morrer, porque ele não precisa se preocupar, as coisas pensadas e elaboradas já foram feitas, logo, ele aceita a morte mais facilmente. O Dr. Muñoz continua sendo um ser inautêntico, uma vez que ele não consegue projetar algo além da própria vida.

Por isso somos seres para morte, a única coisa que sabemos que vai acontecer no futuro é a morte. O ser inautêntico tenta criar uma possibilidade de renegar essa morte porque ele não conseguiu cumprir com aquilo que ele previamente elaborou.

Por conta de seu procedimento para postergar o fim da vida, nota-se que o Dr. Muñoz não é muito ético ou moral. Ele deve ter cometido alguma infração no passado, por isso ele teme essa possível morte.

Ainda de acordo com Heidegger (1989), somos seres para a morte e vamos nos deparar com ela. Portanto, não se deve olhar a morte como algo distante, deve-se vê-la como algo próximo e real, por isso, o ser humano deve buscar uma vida autêntica.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O medo é um sentimento universal que define a condição humana, e na literatura gótica, vai ser utilizado como um fenômeno textual. A ficção de terror lida com nossas fragilidades. Assim como o Dr. Munhoz, ninguém quer ter suas fragilidades expostas. Ou enfrentamos o medo ou excluimos tudo o que toca naquele conjunto de fragilidades. Quanto mais reprimir, mas ele contamina.

No conto, o castelo gótico deu lugar a um casarão antigo e decadente. Esse lugar tornou-se a morada do medo, da ansiedade e de fatos que excedem a razão. Percebe-se que as perturbações e os horrores estão muito próximos. O quarto bem decorado entra em colapso e declina, assim como o corpo do médico que começa um processo de putrefação.

A atmosfera sombria e misteriosa da pensão indica o retorno perturbador do passado. A estranha doença do doutor perturba o senso de normalidade caseira e segura da pensão. Os segredos do passado do médico, tudo o que é unheimlich, que deveria ter permanecido escondido, veio à luz.

O Dr. Muñoz, um homem da ciência, tornou-se vítima das suas descobertas e por isso, pagará um alto preço tentando prolongar sua existência artificialmente. Os experimentos científicos do médico fornecem os instrumentos de terror e crime. O médico violou as leis morais, transgrediu a Medicina e a Vida. O laboratório do médico, o equipamento de refrigeração e a amônia tornaram-se um novo domínio para as trevas e para o horror.

O medo do médico diante da morte se dá porque ele sabia que havia negligenciado as regras de comportamento social, sabia que tinha transgredido, e dia após dia, ele experimentava o poder ameaçador da morte. A ameaça da morte se dá devido ao medo do desconhecido. De acordo com Burke (1990), embora os conceitos de eternidade e infinito sejam tão efetivos para o ser humano, não há nada que compreendamos tão pouco.

Na narrativa, Lovecraft trabalha com duas técnicas principais – o excesso e a transgressão. O médico transgrediu a vida, tentando fugir de algo que é natural e inevitável: a morte. O conto assusta pelo excesso de cenas chocantes e exageradas. O narrador se depara com fatos que não consegue explicar, enquanto o médico tenta a todo custo burlar a morte.

Portanto, conclui-se que a morte é um mistério para o ser humano e sua proximidade, ou iminência é algo assustador. O que mais dói e assusta o homem é a sensação de impotência diante de algo que ele não conhece e não sabe explicar racionalmente.



# REFERÊNCIAS

BOTTING, Fred. **Gothic**. London; New York: Routledge, 1996.

BURKE, Edmund. Of the Sublime. In: SAGE, Victor (ed.). **The Gothic Novel**. London: Macmillan, 1990.

DUTRA, Daniel Iturvides. **A influência de Edgar Allan Poe na escrita de H.P. Lovecraft: o narrador lovecraftiano e o narrador de Poe**. Disponível em <[http://www.todasasmusas.org/17Daniel\\_Iturvides.pdf](http://www.todasasmusas.org/17Daniel_Iturvides.pdf)> Acesso em 16 mar. 2024

EPICURO. **Carta sobre a felicidade [a Meneceu]**. Tradução e apresentação Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969, v. XVII, p. 271 – 318.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo, Ática, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo, Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1989.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O Horror Sobrenatural na Literatura**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ar Frio. In: Contos**. Trad. de Lenita Rimoli Esteves. São Paulo: Martin Claret, 2017.

POE, Edgar Allan. **Contos de Terror, de Mistério e de Morte**. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. A filosofia da composição. In: \_\_\_\_\_. **Ficção completa, poesia & ensaios**. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001, p. 911 – 920.


REVENANT. In: Wikipédia: **a enciclopédia livre**. Disponível em: < <https://en.wikipedia.org/wiki/Revenant> > Acesso em: 10 mar 2024.

VIEIRA, Antônio. **Os Sermões**. (Seleção com ensaio crítico de Jamil Almansur Haddad). São Paulo: DIFEL, 1968.

# Cristian Roider Rodrigues

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

# A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

A magnifying glass with a black frame and a silver handle is positioned on the left side of the image. The lens is focused on a single wooden chess piece, which is a king, standing on a yellow surface. To the right of the magnified piece, there are three more identical wooden chess pieces, also standing on the yellow surface. The background is a solid, bright yellow color.

**RESUMO:** O estudo do perfil criminoso consiste em uma análise detalhada que identifica as características e personalidade de indivíduos que cometeram crimes, especialmente homicídios e crimes sexuais. É importante destacar que os métodos utilizados na investigação do perfil criminoso são os mesmos aplicados na cena do crime, envolvendo abordagens da criminologia, psicologia, psiquiatria e forense. Isso ocorre porque o entendimento dos padrões de comportamento é fundamental para a criação de perfis criminosos precisos, que auxiliam na investigação penal. O objetivo deste estudo foi discutir a base teórica que explora a ligação entre o perfil psicológico e a investigação criminal, abordando o embasamento jurídico da investigação, os principais modelos de identificação de criminosos e destacando a importância da análise do perfil psicológico para a investigação criminal.

**Palavras-chave:** Perfil Criminal; Psicológico; Crime.

# INTRODUÇÃO

Cada vez mais, técnicas aprimoradas são desenvolvidas para auxiliar nas investigações de crimes, orientando-as através da análise dos comportamentos dos criminosos.

A partir disso, é possível criar um perfil criminal com base em informações sobre o delito, a vítima, o local e o indivíduo responsável, tornando-se uma ferramenta importante para complementar a investigação (BERTOLDO, 2019).

Além disso, as condições mentais do criminoso e a maneira como ele se manifesta e age no crime fornecem dados que são organizados e integrados para criar um perfil criminal provável que pode ser elaborado e analisado em seguida.

O processo de perfil criminoso envolve a identificação da personalidade e comportamento de criminosos com base nos crimes cometidos, principalmente homicídios e crimes sexuais (GUIMARÃES, 2018).

É importante destacar que as técnicas investigativas relacionadas a esse perfil também são aplicadas na cena do crime, utilizando abordagens criminológicas, psicológicas, psiquiátricas e forenses.

A compreensão dos padrões de comportamento é fundamental para desenvolver perfis criminais precisos, visando auxiliar na investigação criminal.

É importante entender os três objetivos principais do perfil criminal, que são: oferecer uma análise psicológica e social do suspeito; examinar as evidências relacionadas ao crime; e elaborar táticas que possam auxiliar nas entrevistas com os indivíduos suspeitos.

Profissionais capacitados podem comprometer uma investigação criminal se não possuírem experiência suficiente na aplicação da lei para colocar as evidências em contexto (RAMOS, 2019).

Portanto, é necessário ter qualificação técnica e responsabilidade ao desenvolver um perfil psicológico que descreve a personalidade e características prováveis de um criminoso, uma vez que essas informações são usadas pelas autoridades na investigação criminal.

É importante ressaltar que mesmo os perfis mais precisos possuem limitações, especialmente quando diversos suspeitos se encaixam no mesmo perfil (SILVEIRA, 2021).

Dessa forma, os perfis psicológicos têm sido empregados estrategicamente para compreender o comportamento do criminoso por meio de uma abordagem pró-ativa na investigação criminal.

A meta principal foi debater a fundamentação teórica que aborda a ligação entre o perfil psicológico e a investigação da criminalidade. Especificamente, procurou-se analisar o conjunto de leis que orientam as investigações criminais; apresentar os principais modelos de perfil criminal: Análise da Investigação Criminal, Psicologia Investigativa, Perfil de Comportamento Criminal e Análise dos Vestígios Comportamentais; e destacar a relevância da elaboração e análise do perfil psicológico na investigação criminal.



## A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

De acordo com a Constituição Federal, no seu artigo 144 (BRASIL, 1988), cabe à Polícia Judiciária a realização de investigações criminais, cujo resultado determinará se será necessário o julgamento pelo Poder Judiciário para aplicação da punição, desempenhando assim um papel essencial para a eficácia da justiça estatal.

Essa investigação é conduzida por meio do Inquérito Policial, que após sua conclusão, será encaminhado ao Judiciário para que este encaminhe ao Ministério Público a fim de que este cumpra com sua função constitucional.

A justiça criminal do Brasil é dividida em duas etapas diferentes: a investigação e a ação judicial.

O inquérito policial faz parte da fase de investigação, sendo o método de investigação preliminar utilizado pelas leis do país (MENDONÇA; MORAES, 2017). Portanto, é um processo administrativo conduzido pela polícia com o objetivo de investigar inicialmente uma infração penal e sua autoria.

Segundo a definição de Nucci (2021, p. 102), o inquérito policial representa uma etapa inicial do processo penal, de natureza administrativa, conduzido pela polícia judiciária com o objetivo de reunir informações preliminares para investigar a prática de um crime e sua responsabilidade. Dessa forma, fica evidente o que está previsto no artigo 2º, parágrafo 1º, da Lei 12.830/2013, que trata da finalidade do inquérito: 'a investigação das circunstâncias, da materialidade e da autoria dos crimes'.

Segundo Campos (2018, p. 116), o inquérito policial é descrito como um processo administrativo em que se registram todas as evidências coletadas ao longo de sua realização, as quais compõem um documento intitulado autos de inquérito policial.

Segundo a visão de Lopes Júnior (2019, p. 96), a abordagem em relação a esse

assunto começa com as reflexões anteriores ao embasamento do inquérito policial. A investigação preliminar está localizada na fase anterior ao processo legal, sendo uma categoria da qual fazem parte o inquérito policial, as comissões parlamentares de inquérito, sindicâncias, entre outros.

Consiste em um conjunto de atividades realizadas de forma coordenada por órgãos do Estado, a partir de uma denúncia criminal, com uma natureza preliminar e preparatória em relação ao processo penal, com o objetivo de investigar a autoria e as circunstâncias de um possível crime, visando justificar a abertura ou não do processo.

Na análise inicial, percebe-se que a investigação preliminar pode ser classificada como um procedimento administrativo pré-processual ou um procedimento judicial pré-processual.

A determinação da classificação dependerá do responsável pela investigação e das ações realizadas durante o processo. Portanto, o inquérito policial é considerado um procedimento administrativo pré-processual, uma vez que é conduzido pela Polícia Judiciária, ligada ao Poder Executivo, e suas atividades são de natureza administrativa.

A investigação criminal terá início a partir de uma determinação, após a descoberta do ato criminoso pela autoridade responsável (Delegado de polícia judiciária), ou por iniciativa própria (art. 5º, I, do CPP); a pedido da vítima (art. 5º, II, final, do CPP); por denúncia de terceiros (art. 5º, § 3º, do CPP); por solicitação da autoridade adequada (art. 5º, II, 1ª parte, do CPP); ou pela elaboração do auto de prisão em flagrante (NUCCI, 2021).

A investigação é iniciada a partir do fato relatado na denúncia criminal ou descoberto durante as diligências feitas pela polícia, sendo esse o foco de todas as ações realizadas nessa etapa.

Assim, o inquérito policial terá como objeto o fato mencionado na denúncia

criminal, sendo suficiente a mera possibilidade de existência de um crime para sua abertura.

Segundo Lopes Júnior (2019), as três finalidades do Inquérito Policial são: investigar a notícia do crime, oferecer uma resposta imediata ao delito ocorrido e justificar a abertura ou não do processo legal.

Portanto, entende-se, ao menos em teoria, que o método de investigação previsto na legislação penal brasileira visa descobrir o fato escondido relatado na notícia do crime; ajudar a restaurar a paz social perturbada pelo crime e evitar acusações falsas.

Segundo Capez (2017, p. 148), em relação à eficácia do inquérito policial, ressalta-se seu “[...] caráter elucidativo, com o propósito de disponibilizar ao Ministério Público ou à vítima, de acordo com a gravidade do delito, os detalhes imprescindíveis para a abertura do processo penal”.

Assim, a investigação policial procura por meio das diligências preliminares, *elementum commissi delicti* (vestígio da prática de uma conduta criminosa) - as evidências da ocorrência de um delito e os elementos razoáveis de autoria -, visando obter formas de comprovação, em grau de plausibilidade, conforme citação de Campos (2018, p. 100): “o acontecimento e o responsável, sendo que este último (responsável) é um aspecto subjetivo acessório da denúncia criminal”. Em outras palavras, os vestígios e possíveis autores do delito.

De maneira técnica, ao falar sobre a investigação criminal, é importante ressaltar que não está definida na legislação nacional, mas é realizada pela Polícia Judiciária e, de forma excepcional e subsidiária, pelo Ministério Público, seguindo as mesmas regras do inquérito policial.

Em suma, é a fase inicial do processo penal, ocorrendo antes da apresentação do caso ao juiz para julgamento, e é fundamental ter evidências mínimas sobre a autoria e materialidade do crime.

Além disso, deve-se entender que a investigação criminal contribui para a análise e repressão de crimes já cometidos, sendo o ponto de partida da ação penal ao investigar determinado fato supostamente criminoso.

Dentro desse cenário, compreende-se que a apuração criminal abrange todas as etapas destinadas a descobrir quem é o responsável por determinado crime, uma vez que, desde o início, procura-se entender os fatos em torno das circunstâncias dos delitos, os quais são posteriormente analisados pelo sistema judiciário para permitir a constatação da verdade provável a partir das evidências apresentadas.

Como mencionado anteriormente neste texto, os principais métodos de perfil criminal incluem: Análise de Investigação Criminal, Psicologia Investigativa, Perfil de Ação Criminal e Análise dos Vestígios Comportamentais.

A Análise de Investigação Criminal é um método frequentemente utilizado pelo FBI, que se destaca pela sua abordagem na elaboração de estratégias, métodos e processos para reunir informações importantes e decisivas, que ajudam a identificar a personalidade e características comportamentais dos criminosos ao analisar se o perfil criado se diferencia da população em geral (BERTOLDO, 2019).

A Psicologia Investigativa procura explicar de que forma os métodos científicos são utilizados na investigação de um crime, levando em consideração a relação com o ambiente e os comportamentos manifestados pelo agente em interação com seu entorno, sem deixar de lado a compreensão geral da prática criminosa (CORREIA; LUCAS; LAMIA, 2017).

Dessa maneira, essa abordagem combina conhecimentos da psicologia e da polícia com o intuito de auxiliar na investigação através da análise do comportamento dos criminosos.

Ao empregar essa técnica, o psicólogo investigativo busca guiar as investigações com o apoio das ciências humanas, sendo

capaz de relacionar casos que compartilham características criminais semelhantes, ao traçar o perfil do criminoso para fornecer recomendações específicas no campo criminológico.

O perfil de atuação criminal destaca a importância da investigação do local do crime, sendo utilizado de forma excepcional, uma vez que exige mais informações do que o necessário em casos de crimes comuns.

Para traçar características ou perfil criminoso, o especialista precisa possuir amplo conhecimento sobre o comportamento humano, psicologia, além de dominar as dinâmicas relacionadas à personalidades e psicopatologias (MENDES, 2017).

Através da Análise dos Vestígios Comportamentais, investiga-se minuciosamente o local do crime, analisando os comportamentos do criminoso com base nas pistas encontradas. As provas físicas deixadas pelo autor são examinadas, visando aprimorar a precisão da investigação.

Além disso, esse método busca fornecer informações úteis para a elaboração de um perfil comportamental e psicológico do infrator, identificando sua personalidade e padrões de ação com base nas evidências encontradas na cena do crime.

O psicólogo forense, através da análise de um perfil psicológico, procura excluir possíveis criminosos e orientar a investigação para encontrar o responsável pelo crime. É importante ressaltar que essa atuação faz parte do processo de investigação, realizado por peritos, policiais, legistas, e outros especialistas presentes na cena do crime.

É importante ressaltar que o principal objetivo ao utilizar uma técnica de obtenção de dados do perfil criminal é oferecer um perfil comportamental e psicológico do indivíduo.

No entanto, é válido ressaltar que essa técnica não revela uma identidade específica, mas sim características que auxiliam na investigação e, conseqüentemente, na resolução do caso.

Nesse sentido, destaca-se que os perfis psicológicos elaborados podem levar a mudanças em certos casos, quando novas informações surgem e permitem a exclusão de suspeitos, bem como a mudança de foco na investigação.

A Psicologia Forense auxilia na criação de perfis criminais, analisando as particularidades dos delitos e os comportamentos dos perpetradores no local do crime, conforme relatado por testemunhas ou vítimas. Além disso, auxilia na construção de perfis psicológicos e comportamentais com base em episódios criminais parecidos.

Entretanto, de acordo com Hemerly (2016, p. 12), mesmo que baseado em informações plausíveis com comprovação de valor, o perfil psicológico não pode ser considerado absoluto, nem uma fórmula fixa como nas ciências exatas. Isso se deve ao fato de que cada indivíduo, por ser complexo, reage de maneiras distintas a situações similares, o que pode levar a falhas no método de análise, mesmo que tenha sido desenvolvido por pesquisadores experientes.

Para auxiliar nas investigações criminais através da análise do comportamento dos criminosos, foi criada a Psicologia Investigativa, que combina o conhecimento psicológico e policial para compreender as ações do indivíduo através da elaboração de perfis criminais que podem ser úteis tanto para acusação quanto para defesa.

A Psicologia Jurídica estuda o comportamento das pessoas envolvidas em processos judiciais, atuando dentro do campo do direito. Além disso, é a vertente da psicologia que atua no Sistema Judiciário, enquanto a Psicologia Investigativa está mais focada na compreensão de crimes.

A Criminologia é uma ciência que se baseia na observação e na experiência vivida pelo sujeito. Seu foco de estudo é o crime, a personalidade do agente, suas ações criminosas e a vítima.

É importante considerar o histórico familiar e social do sujeito, pois isso pode indicar o caminho da investigação ao analisar seu passado.

Alguns indivíduos podem ter um comportamento exemplar ao longo da vida, mas em determinadas situações, devido a algum motivo, acabam cometendo um crime de forma impulsiva e inesperada, indo contra o seu perfil usual.

Entende-se que as ações do delinquente, assim como o estado de sua saúde mental durante a prática criminosa, podem fornecer informações úteis para a construção de um perfil provável, que se torna uma ferramenta importante para auxiliar no progresso de investigações futuras.

Entende-se que a explicação detalhada da etapa de investigação é fundamental para a compreensão do crime, uma vez que não é suficiente analisar apenas um aspecto isolado, como o local do crime, a pessoa atingida ou o perpetrador.

É necessário reunir todas as informações disponíveis para montar um panorama completo, o que, muitas vezes, não é uma tarefa simples de ser realizada a princípio.

A partir de indagações sobre atos ilícitos, dá-se início a uma apuração penal, visando reunir informações no local do delito e por meio dos depoimentos das vítimas e testemunhas, corroborando-os posteriormente com a detenção do suspeito.

A obtenção de um grande volume de informações sobre os crimes cometidos é fundamental para auxiliar nas investigações criminais, sobretudo na construção de um perfil criminoso mais preciso.

Além disso, é de extrema importância analisar cuidadosamente imagens do local do crime, objetos coletados, possíveis assinaturas deixadas, bem como detalhes sobre a vítima, seus costumes, histórico familiar e social, entre outros aspectos relevantes, por parte dos profissionais responsáveis pelo caso (GÓES JÚNIOR, 2017).

A principal meta do especialista que aplica a técnica de profiling é utilizar os conhecimentos da área de ciências humanas para embasar as investigações, conectando um crime a outro e, com base em padrões comportamentais similares, traçar um perfil potencial do autor.

Outrossim, ressalta-se que, através da avaliação e pesquisa das características que levam ao crime, dos comportamentos prováveis dos sujeitos e por meio de depoimentos de testemunhas, os perfis criminais são elaborados, visando não só identificar o autor, mas também prevenir ocorrências futuras.

Na esfera das investigações criminais, é fundamental contar com profissionais com expertise e qualificação nas áreas pertinentes. Por essa razão, é essencial que a equipe multidisciplinar que trabalha na resolução dos casos, composta por policiais, investigadores, criminologistas, psicólogos, peritos e outros, possua conhecimento em Criminologia, Psicologia Jurídica e Direito Penal. Isso possibilita a construção de um perfil mais exato do responsável pelo delito.

À luz dos conceitos expostos, é possível perceber que a construção e avaliação do perfil psicológico têm desempenhado um papel significativo nas pesquisas criminais, uma vez que auxiliam na identificação do sujeito que cometeu a infração.

A Psicologia Criminal se enquadra dentro do campo da Psicologia Forense e da Criminologia e, de acordo com Bruno (1967), ressalta-se que as características mentais do infrator e sua forma de agir durante o ato criminoso forneceram importantes dados a serem analisados e sintetizados a fim de se construir um perfil.

Para isso, é fundamental capacitar os profissionais que atuam na segurança pública, como policiais, investigadores, psicólogos, delegados, detetives, psiquiatras, entre outros, para que possam aprimorar seus conhecimentos em relação aos princípios da Psicologia e do Direito.



Isso, segundo o autor (2012), possibilita a elaboração de um perfil mais preciso do criminoso. Os investigadores policiais e os psicólogos trabalham em conjunto, procurando identificar padrões de comportamento presentes nos crimes, com o objetivo de prevenir possíveis delitos no futuro (GÓES JÚNIOR, 2012).

Conforme Bandeira e Portugal (2017) afirmam, é possível evitar a ocorrência de crimes por meio de diferentes estratégias. De acordo com Calhau (2009), mencionado pelas autoras anteriormente citadas, a prevenção primária é considerada a mais autêntica, uma vez que é realizada de forma generalizada, visando toda a população, sendo mais prolongada e envolvendo custos elevados.

Segundo Molina (apud Bandeira e Portugal, 2017), os programas de prevenção primária buscam impedir a ocorrência de crimes, atuando antes que estes cresçam em proporção, agindo diretamente na origem do problema.

Na prevenção secundária, o foco está nas regiões onde os delitos ocorrem com mais frequência e de forma intensa, "buscando uma atuação concentrada em áreas de maior índice de violência, como bairros desfavorecidos controlados pelo tráfico" (CALHAU et al. BANDEIRA & PORTUGAL, 2017, p. 68).

Essa abordagem tem caráter de curto a médio prazo, direcionada aos grupos mais propensos a cometer crimes. As estratégias de prevenção adotadas pelos agentes da lei, como o monitoramento das comunicações entre os criminosos e a análise das regiões e estruturas usadas como refúgio em determinadas operações, são denominadas de prevenção secundária (MOLINA, 1999 et al. BANDEIRA & PORTUGAL, 2017).

Por último, a prevenção terciária foca na população carcerária, com o intuito de evitar a reincidência desses indivíduos (Calhau, 2009), sendo essa uma das estratégias preventivas menos eficazes em nosso país.

Dessa forma, a Psicologia Criminal auxilia na criação de perfis criminais, analisando as particularidades dos crimes cometidos, os comportamentos prováveis dos criminosos registrados por testemunhas ou descritos pelas vítimas, além de atuar na prevenção de futuras ocorrências criminais, com base em casos anteriores.

Conforme mencionado por Casoy (2008), a pessoa que é alvo de um ato de agressão é alguém que teve ou ainda tem importância em sua vida, por isso é fundamental analisar atentamente o testemunho do agredido, de modo a identificar os comportamentos do agressor antes, durante e após o incidente.

Bem com, a maneira como se expressa, seus gestos e se há alguma declaração que possa servir como evidência, além dos objetos que ele possa ter utilizado durante a ação, como lâminas, luvas, preservativos, entre outros.

Turvey (citado por Mendes, 2014) apresenta a conceituação de profiling, de acordo com o FBI, como "um procedimento de análise que revela a personalidade e os traços comportamentais do transgressor com base nos delitos que ele ou ela tenha praticado" (p. 310).

O Perfil do Crime é uma das metodologias de investigação que é aplicada também no local do delito, sendo examinada na área da Criminologia, Psicologia, Psiquiatria e na área das Ciências Forenses.

E, é por meio do conhecimento acerca de padrões de conduta, que esses são analisados e decodificados para que se possa elaborar um perfil com características possíveis do delincente (RODRIGUES, 2010).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente estudo de cunho bibliográfico, apresenta o estudo do artigo 144 da Constituição Federal, que destaca a responsabilidade da Polícia Judiciária conduzir as investigações criminais através do inquérito policial, que é um processo administrativo inicial utilizado para investigar uma possível violação da lei e identificar o autor do delito.

Após apresentar os principais modelos de perfil criminal, foi evidenciada a relevância da construção e análise do perfil psicológico na investigação de crimes, direcionando-a para a identificação do autor do delito.

Dessa forma, é possível confirmar a hipótese de pesquisa em questão, uma vez que esse perfil auxilia na identificação do indivíduo que infringiu a lei, contribuindo para o desfecho judicial de diversos processos criminais e também atuando preventivamente na prática de futuros crimes.

Através desta pesquisa, espera-se disseminar os conhecimentos relacionados ao tema escolhido, incentivando a realização de novos estudos no campo da Criminologia e da Psicologia Forense, além de contribuir para o debate sobre a elaboração e avaliação de perfis psicológicos.

Essa contribuição inclui a capacitação dos profissionais que trabalham nessas áreas e a ampliação do conhecimento dos leitores interessados.

# REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Juliana Marcela. **Psicologia criminal: perfil psicológico para auxiliar investigações criminais**. 2019. 42 f. Monografia (Graduação em Psicologia). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Congresso Nacional, 1988.
- CAMPOS, Walfredo Cunha Campos. **Curso completo de processo penal**. Salvador: JusPODIVM, 2018.
- GUIMARÃES, Rafael Pereira Gabardo. **O perfil psicológico dos assassinos em série e a investigação criminal**. Rev. Escola Superior de Polícia Civil, 2018.
- HEMERLY, Marcus Vinicius Silva. **O perfil criminal e a investigação de homicídio serial**. Jusbrasil, 2016.
- LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito processual penal. 15. ed.** São Paulo: Saraiva, 2019.
- MENDES Bárbara Sofia Almeida. **Profiling criminal: técnica auxiliar de investigação criminal**. 2017. 67 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Legal). Universidade do Porto, Portugal.
- MENDONÇA, Ana Cristina; MORAES, Geovane. **Prática de Direito Penal**. Salvador: Jus PODIVM, 2017.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 16 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.
- RAMOS, João Manuel Paula. **Os perfis criminais como técnica de apoio à investigação criminal na PSP**. Rev. ISCP, 2019.
- SILVEIRA, Leon Murelli. **Elaboração de perfil psicológico de autores de homicídios através da avaliação da cena do crime**. 2021. 42 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

# CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO

Licenciatura em Letras, História e Artes, Formação: Universidade Camilo Castelo Branco 1997; Local: de trabalho: EMEFM Darcy Ribeiro, Professora Fund II e Médio.



# PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA COMO RAZÕES PARA A PRÁTICA DO BULLYING

**RESUMO:** No Brasil, vê-se que o problema da violência nas escolas cresce assustadoramente, não se observa efetivamente uma ação conjunta entre a população e as políticas públicas de modo a favorecer ou propor a sensibilização nas escolas e comunidades de que a paz necessária aos diversos contextos sociais, se inicia dentro de cada um para que haja pacificação das comunidades como um todo. Esta investigação tem a finalidade a realização levantamento bibliográfico, tanto científico como jornalístico dos fatos ocorridos envolvendo o fenômeno Bullying que, apesar de registros de acontecimentos reportando este fenômeno datar cerca de 870 anos antes do nascimento de Cristo, no contexto do Reinado de Acabe, sobre Israel, quando da “brincadeira” em torno do recém-profeta Eli-seu, por ser calvo e pela capa que recebera de Elias, ainda hoje se constitui como parte integrante de vários quocientes sociais, mesmo que, em tom de “brincadeira”, por seu cunho de mau gosto, a gerar a violência e produzir mazelas e desagregações humanas tanto em indivíduos quanto em extensão, aos contextos nos quais se dá a acontecer. Partiu-se, para a reflexão, dos dados levantados de que as circunstâncias onde se vivencia o preconceito, desencadeiam a discriminações e a intolerância, de maneira a tolher a espontaneidade ou inibir o fluxo da paz e induzindo à instauração do fenômeno bullying. Esta investigação dedicou-se, como objetivo maior, buscar demonstrar a espontaneidade, ou não, da existência de preconceitos, práticas discriminatórias e intolerâncias desencadeantes no bullying. Diante da questão do sofrimento psíquico social e da não adaptação ou do sofrimento das vítimas, é que se justificam tais discussões e provocações neste estudo proposto, em busca de maior entendimento sobre o fenômeno bullying.

**Palavras-chave:** Preconceito; Discriminação; Intolerância; Bullying.



# INTRODUÇÃO

A prática do bullying tem produzido inquietações em estudiosos em todo o mundo e inclusive, no Brasil. Onde não têm sido poucas as circunstâncias colocadas a público pelos meios de comunicação, em que tais práticas, têm afetado a integridade emocional, física e social de adolescentes.

Isso vem afetando tão intensamente esses jovens, quanto ao visualizado nos resultados acumulados no presente e vida futura das vítimas, transformando em “inferno astral”, verdadeiros pesadelos, a vida de muitos adolescentes nos seus ambientes e instituições.

Inicialmente, muito propícios à socialização e estabelecimento de processos de endoculturação, através do convívio, como suas próprias casas, junto aos quais compartilharia os mais sólidos vínculos e laços de pertencimento, além de outras instituições como escolas, como ambientes formais de aculturação, e ambientes recreativos, como clubes e igrejas, junto aos quais compartilham laços e aspectos transcendentais de fé, esperança, comunhão e louvor a um Ente Divino.

O presente relatório monográfico textual apresenta como proposta analisar e discutir a espontaneidade ou não para a diversidade e a existência de preconceitos e práticas discriminatórias, intolerâncias desencadeantes no Bullying.

Segundo Antunes e Zuin, (2008, p. 34), a expressão inglesa bullying, para denominar e caracterizar certo tipo de violência surge na Noruega na década de 1970, avançou para os países europeus, africanos, além de Austrália, Japão, Estados Unidos, Canadá e também no Brasil é utilizada, conforme convencionado na sua origem.

Esta temática tem chamado e merecido a atenção de vários estudiosos, que o constituem como objeto de estudo e o tem abordado sob vários prismas de discussão e leitura, segundo a diversidade de contextos sociais e conjunturas em que ele tem se manifestado entre crianças e adolescentes com inquestionáveis e explícitas tendências a se estender até a vida adulta nas diversas instituições e/ou grupos de interação e pertencimento social do indivíduo, seja na escola, na família, na igreja, no trabalho e até em ambientes recreativos.

Como Pedagogo, no exercício docente, sem profundos requerimentos de amplitude de observação para a percepção de dificuldades para a diversidade, abertura para vivências preconceituosas, práticas discriminatórias e intolerantes na interação entre os alunos fossem eles crianças ou adolescentes e da indiscutível necessidade de práticas interventivas e desenvolvimento de atividades de desatualização do Bullying e (re) conceituação da vivência em grupo e disponibilidade para, bem mais que tolerância, acato do outro.

No desempenho de funções como Orientador Educacional e Vice-Diretor Escolar, em diversas e repetidas circunstâncias, requisitado para mediação de conflitos entre adolescentes, geralmente, decorrentes da prática do Bullying. Em 2008, na cidade de Unaí-MG, após ingressar no antigo Programa Sentinela, que, em 2010 evoluiu para Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, em equipe multidisciplinar, desenvolvidas as primeiras abordagens aos temas específicos e centrais daquele órgão,

logo começamos a abordar em palestras em escolas e até em igrejas, palestras preventivas e até de alerta em abordagem a conflitos gerados ou decorrentes de e na prática do Bullying.

Conforme Spósito, o tema da manifestação da violência nos grandes centros urbanos, traz em si, certa concomitância, com os processos de democratização, “à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público.” E, Neto (2005), contextualiza a violência como “um problema de saúde pública [...] crescente no mundo, com sérias consequências individuais e sociais[...],” sendo a forma mais visível de sua manifestação, a violência juvenil (10 a 21 anos), onde se formam grupos nos quais “o comportamento violento é percebido antes da puberdade, tendem a adotar atitudes cada vez mais agressivas, culminando em graves ações na adolescência e na persistência da violência na fase adulta.”

Diante da questão do sofrimento psíquico e da não adaptação, ainda são circulantes e unilaterais as respostas, afirmam Antunes e Zuin, ao que se segue considerável silêncio, como denúncia da carência de persistência nas discussões, sendo ainda que, este silêncio pode decorrer de vergonha ou inibição excessiva, temor e medo de se expor, ou ainda, da racionalização de que, as coisas que já não estão boas, os laços e vínculos que já estão sofridos e estremecidos, venham a se deteriorar ainda mais ou a resultar e desencadear em processos de represália e/ou punição por haver quebrado o silêncio e buscado socorro, com a interpretação do(s) agressor(es) por haver ousado “dedurar” ou “caguetar”.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caráter diagnóstico bibliográfico, onde a questão de pesquisa é explicada em parte pela hipótese derivada da literatura.

Segundo Reis (2010, p. 59 – 68), este estudo, quanto aos procedimentos técnicos, é de cunho bibliográfico, quanto aos objetivos, exploratório e quanto à abordagem de análise das informações e dados, qualitativo. Para confirmar ou refutar as hipóteses formuladas foi necessário um estudo da arte sobre o campo, partindo de autores como Fante, Silva e Schelb entre outros.

## BULLYING

Apesar de ter se tornado um tema tão comentado nos dias atuais, o termo Bullying em si é novo em se tratar da forma semântica, jurídica e social, porém os atos que estão relacionados a ele sempre estiveram presentes atormentando todos que passam e, ou tem que lidar com esse problema direta ou indiretamente.

A prática do Bullying se descreve como conjunto de atitudes agressivas, intencionais e recorrentes da parte de um indivíduo ou grupo, dirigido a outrem, seja ele pessoa ou grupo, com finalidades específicas de intimidar, envergonhar, minar ou rebaixar a autoestima, induzir ou forçar, inclusive sob ameaças, à prática de coisas humilhantes, degradantes e indesejáveis, ou ainda a evidenciar características “simplesmente pelo juízo do diferente”, sob a tônica de gracejos e sátira, ironia e sordidez, de maneira a contaminar os ambientes, afetar negativamente e minar a espontaneidade em suas interações e relacionamentos entre as pessoas e grupos, com experiências/sentimentos angustiosos revestidos de, ou desencadeados em ansiedade, medos, inseguranças, desestruturações e sofrimentos, o que se tende a decorrer, além da maldosa sordidez, decorrente da existência de preconceitos, práticas discriminatórias e intolerantes.

O Bullying, termo de origem inglesa, (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, por nenhuma justificativa, apenas por motivos banais, é exercido por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, e que geralmente a vítima não tem chance por conta da desigualdade de força.

Diferente do que muitos, esse problema não atinge somente crianças, o Bullying está presente na escola, instituição de nível superior, local de trabalho e até no próprio ambiente familiar. Mas, sendo a escola a primeira etapa mais importante da criança,

onde acontece o primeiro encontro social, e sendo o ambiente onde ocorrem as primeiras e mais fundamentais experiências para uma criança fazem se necessárias que se de uma maior atenção, que se tomem medidas adequadas e eficientes para evitar qualquer transtorno físico e psicológico, já que essa fase pode deixar marcas para o resto da vida.

Outro tipo de agressão de cunho expositivo e moral é o chamado CyberBullying ou “Bullying Virtual”, que surge através das ferramentas da internet que são usadas pelos agressores para humilhar suas vítimas.

Ao contrário do Bullying que por se tratar de acontecimentos na vida real que dá para se reconhecer o agressor, o Cyberbullying se torna mais complicado por conta de que a agressão moral ou a exposição ao ridículo pode começar por qualquer pessoa levando ao um número absurdo e que estão protegidos pelo anonimato que a internet oferece. Antunes e Zuin (2005) apud Neto (2005, p. 39) chama a atenção para o CyberBullying, como “[...] a utilização da tecnologia da comunicação (celulares e internet, por exemplo) com recurso à intimidação e propagação da violência”.

Tanto o Bullying quanto o CyberBullying ainda não têm amparo na legislação federal brasileira, deixando que muitas das sentenças julgadas sejam defeituosas e sendo necessário o conhecimento do juiz, advogados enfim qualquer que seja o operador de Direito. Mas, já existem algumas leis estaduais e projetos já encaminhados à câmara dos deputados.

Articular-se em promover sofrimento sobre o outro, sob o rótulo defensivo de apenas “brincadeira de mau gosto” sem se incomodar com sua dor, não pode ser entendido como parte saudável de processos de aprendizagem; tratam-se de atitudes hostis que violam a integridade psicológica e física e conspiram contra a dignidade humana e ameaçam o direito à educação, ao desenvolvimento harmônico e espontâneo, implicam em prejuízos à saúde e às vezes, até colocam em risco a sobrevivência das vítimas, (Quantos, pra minorar suas dores, optam pelo suicídio!).



Quando não, podem reverter em resultados drásticos e fatais para os agressores, extensivos, às vezes, às testemunhas oculares, que se permitam à classificação de “assistentes omissos”, sem nada empreenderem em sua defesa ou em reprimenda aos agressores.

Não é ao acaso, que alguns autores ao intitular o Bullying, o precedem da expressão síndrome do b; certamente pela morbidez e adoecimento psicofísico social que acometem às vítimas, obstruindo ou demovendo sua autoestima, tornando-as diversamente vulneráveis em suas interações. Para Teixeira, (2011, p.19):

O termo Bullying advém do inglês, na forma derivativa de bully, com significados que vão entre “ameaçar, intimidar e dominar”; trata-se de “comportamento agressivo entre estudantes, com atos que vão desde agressões físicas, verbais, morais ou psicológicas’ recorrentes, “sem motivos evidentes, praticados por um ou vários [...] contra outro em uma relação desigual de poder” [...].

Segundo esta ótica, embora o Bullying se constitua de atos violentos, nem toda violência dele decorre, o que é ilustrado pela possibilidade de desenvolvimento de violência entre dois adolescentes que venham a se desentender por divergência em competições de inverno, por torcida para equipes desportivas distintas, ou ainda que disputam afirmação de território na conquista de uma possível pretendida comum, desde que não haja discrepância ou desequilíbrio de poder entre os dois de maneira que resultasse em dominância, subjugação, opressão ou intimidação e se ambos desfrutaram de semelhante compleição física, sem assimetrias emocionais, psicológicas ou sociais, não se trataria de Bullying, portanto, e sim, outro tipo de violência que, certamente requer outro tipo de abordagem, conforme a gravidade de seus desdobramentos.

Acrescenta inclusive que o indivíduo escolhido como alvo do Bullying “pode ser exposto a diferentes formas de agressões, sem que, no entanto, vejam em si capacidade de se defenderem ou, no mínimo, de buscar ajuda em outra pessoa, dentro do grupo ou na instituição em relação à qual coexistem.

Bullying, segundo palavras de Ortega e Del Rey (2002), do Depto de Psicologia da Universidade de Sevilha, citadas por Chalita (2010), é um fenômeno global de epidemia social que cresce e se espalha nos ambientes escolares, como um tipo de vinculação interpessoal claramente perverso, em que uma pessoa ou grupo exerce força dominante e outra pessoa ou grupo se submerge ao papel de dominada(o); um(a) controla e outro(a) é controlado(a); um(a) exerce um poder tirano, enquanto a(o) outra(o) deve submeter-se a regras ainda que com elas não concorde, a despeito da extensão dos prejuízos que lhe causem ou venham lhe causar.

Estabelecem-se relações asfíxias entre pretensos iguais, chegando à violência, maus tratos e opressão. Tais fenômenos socioculturais são considerados complexos, com efeitos perversos para todos os que dele participam, seja como praticantes, vítimas ou como quem “apenas”, testemunha ou observa, sendo afetado de alguma maneira ou forma.

Segundo Moura, et al (2011, p. 19) alguém “é considerado vítima do Bullying quando é repetidamente exposto a ações negativas de parte de um ou mais estudantes.” Consideram ainda o fato de que as vítimas, acometidas de sentimento de insegurança e passividade, se vêem desencorajadas de reagir e pedir ajuda, o que lhe acarreta prejuízos no desempenho escolar, queda na assiduidade, para o que, não raro, simulam doenças e às vezes adoecem de verdade, alguns mudam de, ou até abandonam a escola; “O Bullying pode ser precursor de transtornos de personalidade anti social e outros comportamentos violentos na adolescência e na vida adulta” (NETO, 2005, apud MOURA, 2011, p.19).

Antunes e Zuin (2008), ao abordarem a temática do Bullying na relação com o preconceito e os desafios da barbárie à educação, citam Adorno (1971-2003): “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Introduzem suas discussões, contextualizando a origem desta frase que nasce de reflexões sobre a Alemanha, nas décadas de 1950/60, palco de um dos maiores genocídios de todos os tempos, o holocausto, onde muitos alemães tanto presenciaram, quanto participaram, quanto se omitiram, ao que, não era, necessariamente oculto ao restante do mundo civilizado, o arresto de cerca de 6 milhões de Judeus, num processo desencadeado sob a premissa inicial de bani-los por distinções que, segundo a ideologia disseminada, os caracterizavam com raça inferior, e portanto, indigna de permanecer sobre a face da terra e, principalmente em solo alemão.

Reportado ao contexto acima, não nos é tão complexo estabelecer relação com a frequência de noticiários sobre violências praticadas entre os jovens brasileiros, onde acontecem barbáries de prisma higienistas, como no caso da tentativa de banimento de cidadãos usuários em situação de rua, ou atreladas à discriminação racial e homofóbica.

Segundo Pedra, J. Augusto – Psicólogo Clínico pesquisador do fenômeno, enquanto no desenvolvimento do prefácio de Fante (2008), quanto ao Bullying, afirma que se trata de um fenômeno que “estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita”, que “sutilmente vem se disseminando entre os escolares, cresce e envolve, de forma quase epidêmica, um número cada vez maior de alunos”, com tendências à reprodução em escala avançada, de:

[...] cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto-afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves (FANTE, 2008, p.19).

Decorrentes dos prejuízos acarretados por este fenômeno na formação psicológica, emocional e socioeducacional de suas vítimas, o que nos permite inferir que tende a minar o potencial criativo e de empoderamento do indivíduo e pode induzir a formação de pessoas pouco resilientes; por outro lado, não consigo divisar o que abarcar como conjunto, as doenças psicossomáticas, e mais amplo ainda o que abarcar o conjunto de transtornos mentais e psicopatologias graves!

Já Silva (2010, p. 14) afirma a definição do Bullying como “um problema de saúde pública” que, portanto deve constar no conjunto de preocupações e atuação profissional das áreas médica, psicológicas e assistenciais e afirma que a falta de conhecimento sobre sua existência, mecanismos de incidência e desdobramentos mantém abertas as portas tanto para o seu incontido avanço e crescentes nos números e gravidade de novos casos e tragédias que poderiam ser evitadas.

Antunes e Zuin, (2008, p. 38-39) ao considerarem sobre os desafios à educação entendem que “Embora as diversas atitudes de violência em relação ao outro, características do preconceito, produzem a priori uma rejeição quase que automática nos indivíduos, nelas ainda pode-se encontrar um ponto relevante.” Discorrem ainda não em defesa da barbárie, mas que “a própria rejeição ao debate a respeito de tais atos, bem como a rejeição irrefletida aos próprios atos de barbárie devam ser objeto de reflexão.”

À educação, que caberia a missão de construção do caminho de superação da barbárie, entendem que ostenta ainda momentos repressivos da cultura, como a competição e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico; uma educação que explicita relações de heteronomia, no mundo exterior aos muros da escola e não tem avançado em subsídios ao indivíduo na construção da autonomia e emancipação, segundo concepções kantianas, de maneira a resultar no “indivíduo esclarecido”, Kant (1783/1974), aquele que “ousa saber”.

Segundo Rolim (2008, apud Bandeira e Hutz (2010, p. 132):

No Bullying, as agressões podem tomar a forma de abuso físico com a utilização de chutes, socos, pontapés, empurrões, roubo ou danos aos pertences. As agressões podem ser verbais, com a utilização de apelidos, insultos, comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas (2010, p.132).

A partir do entendimento de que, embora as consequências mais profundas e drásticas tendem a recair sobre aqueles que são eleitos e evidenciados por alguma característica que os distinga na relação com o grupo, que permita ou que se encaixe na rotulação como incomum, algo que dê voz, ou que ofereça substância ao alarde do oponente/agressor, que se manifesta de maneira sorrateira, “engraçada”.

E, porque não sórdida, na instauração de processos, de maneira a suscitar suficiente inquietação e intimidação à vítima; não resta dúvida que parte do mal estar que recai sobre a ela, também alcance as outras pessoas que compartilham do ambiente, como partícipes, ainda que indiretamente, com anuência ou omissão, o que resulta numa ambiência desconfortável, para não expressar tão diretamente, como corrosiva e cáustica.

Instaurado tais processos de intimidação, quanto maior a percepção do teor e sucesso alcançado na inquietação produzida na abordagem inicial, mais longo e intenso tende a ser a intenção do autor da façanha ou do grupo em fazer sofrer ou amargar a vida da vítima daquele que convive com alguma distinção e se preste ou se permita ao papel de vítima, até que alguém intervenha, o socorra, defenda e lhe subsidie com recursos para a construção e empreendimento de passos e caminhar rumo à superação. Bandeira e Hutz (2010) enquanto dialogando com Olweus (1993) sobre as implicações do Bullying na autoestima de adolescentes, assim o conceituam:

[...] constitui-se em uma subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo caracterizado pela repetitividade e assimetria de forças. É um comportamento agressivo e persistente com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de se defenderem. [...] A provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, sendo mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo (BANDEIRA e HUTZ, 2010, p.132).

Os perpetradores do Bullying, a partir dos seus conceitos ou preconceitos e intolerâncias, elegem como alvo distinções ou diferenças, ressaltadas ou estereotipadas como “esquisitas”, ou seja: Raça, naturalidade, local de moradia, credo, orientação sexual, grau de aprendizagem, modo de se vestir, cor e qualidade de cabelo, cor dos olhos; tamanho de cabeça, orelhas, nariz e pé; jeito de caminhar, falar, gestos ou mímicas frequentes, ou qualquer circunstância ou característica com possibilidade de ser rotulada como “fora do padrão” do grupo, ou da maioria.

Teixeira (2011) ressalta que, dentre o universo temático de comportamentos de crianças e adolescentes maior interesse e merecido mais atenção, é o Bullying devido as diversidade de sentimentos e dores por ele provocados nas vítimas e a possibilidade de cicatrizes que perdurem pelo resto da vida da vítima, a partir da intensidade, rigores e abrangência com que seja perpetrado.

Segundo Bandeira e Hutz (2010) às vítimas/agressores apresentam certas características como sintomas de depressão, ansiedade e outras formas de estresse internalizado.

Alguns pesquisadores apresentam a hipótese de que o comportamento agressivo destas crianças reflita um estado de pobreza em modular a raiva e a irritabilidade maior do que a capacidade de utilização de estratégias sociais com objetivos orientados (ROBIN e COLS., 2005).

Teixeira (2011) situa o Bullying como comportamento doentio e considera como trágico o palco onde ele tem se dado a acontecer, desde a sala de aula, ao pátio e imediações da escola e contextualiza seus sintomas em algumas categorias:

Físicas, resultantes de atos de bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, perseguir; verbais, advindos de xingamentos, ameaças e gritos com finalidades intimidantes;

Morais ou psicológicas, advindas de agressões dirigidas à “alma”, ao âmago da pessoa, tendo sua autonomia, como alvo destrutivo e aserminado poramedrontamentos, humilhações, terrorismo, apelidos, ofensas, intimidações, gozações, discriminações;

Exclusão social; quanto à sexualidade como categoria, destacam-se insinuações intimidantes, assédios, tentativas de abuso ou violação sexual da vítima, expor de forma explícita ou, satirizar ou induzir a imaginação em tom de gracejos sua nudez.

Ainda Fante (2008), em diálogo com Antunes e Zuin (2005) e Smith (2002), afirmam que: “De fato, a violência conceituada como Bullying é observada nas escolas – e em outros ambientes como no trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos[...]”.

Uma matéria de publicação Especial na Revista Veja (2011 ed. 2213, p. 88-93) chama a atenção para casos como o do assassinato da escola de Realengo – RJ; e tantos outros que, permeiam os meios de comunicação tanto impresso quanto televisivo, nacionais e internacionais, o que nos conduz ao entendimento de que a prática do Bullying em nossos circuitos sociais e ambientes informais e formais de interação, não pode prosseguir negligenciada, principalmente, nas escolas, pois daí, são inegáveis as tendências para se estender até à vida adulta tanto em seqüelas quanto na prática em outras instituições.

## A RELAÇÃO ENTRE PRÉCONCEITO INTOLERÂNCIA E DISCRIMINAÇÃO

Percebe-se que a recorrente incidência do Bullying vem ganhando status de fenômeno, em proporções cada vez mais acentuadas, de tempos em tempos, contextualizando-se com as épocas e transformações tecnológicas.

Atualmente o preconceito, a intolerância e a discriminação tem se vinculado ao fenômeno e trazem preocupação que nos remetem à constatação de sua incidência em todos os contextos de interação humana. Para tanto, ao que se nos parece, há uma demanda reprimida que, embora, muitas vezes denunciada, nem sempre abordada ou atendida à altura ou com o grau de seriedade que se faria merecer, principalmente, sob o prisma e ótica das vítimas.

### Preconceito

Do dicionário reportamos como definição os conceitos abaixo, nesta ordem descritos:

[De pré- + Conceito.] s.m. 1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. 3. P. ext. Superstição, credence; Prejuízo. 4. Ext; Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. O preconceito racial é indigno do ser humano (FERREIRA, 2009, p.1687).

Conceitos estes e a partir dos quais, é possível inferir que, por ser derivado ou advindo de opiniões e sem ponderação, o preconceito se estabelece ou se instaura em ambiências de inexpressivo senso crítico ou poder de arrazoamento, em mentes ou quocientes sociais destituídos de criticidade, mentes incautas, pouco doutas ou encurtadas, onde se constata amplo desprovemento de lastro racional.



## Discriminação

Para discriminação, no dicionário encontramos como definição:

[Do lat. Discriminatione.] S. f. 1. Ato ou efeito de discriminar. 2. Faculdade de distinguir ou discernir; discernimento. 3. Separação, apartação, segregação: discriminação racial. [...] Discriminação genética. Recusa em aceitar candidato a emprego, a cobertura pessoal por seguro, etc., com base em informações obtidas, principalmente, mediante provas laboratoriais de investigação genética. Discriminação racial. Segregação racial (FERREIRA, 2009, p.686).

Do que torna possível ao estudo evocar conceitos e chamar a atenção para discriminação, como ato de distinguir e suas derivações e implicações como tornar distinto, destacar ou colocar em evidência; e para segregação, a cadência para destinação por ato autoritário manipulativo praticado por sujeito ao qual, a quem ou que se atribui (a si próprio) grau superioridade e suficiência em si para a prática do ato discriminante.

## Intolerância

Antes da evolução em considerações e discussão, vale resgatar também do definição encontrada no dicionário, conforme abaixo transcrita:

Intolerância, segundo o Aurélio, “[Do lat. Intolerantes. f. 1. Qualidade de intolerante. Falta de tolerância. 2. Intransigência (1).”, donde nos é possível inferir e agregar, ato ou efeito de negar tolerância, não atribuir aceitação ou acato, sentidos estes referendados (FERREIRA, 2009, p. 1127).

Jacquard, (1997, p.4) citado por Barroco (2014, p. 471) faz incidir luz ao chamar a atenção para o caráter ambíguo para a expressão tolerância, sob a ótica de quem tolera, antes, parte do pressuposto da condição de dominância e superioridade de quem tem “de si mesmo um conceito o

bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos [...]” a partir do que propõe a substituição de tolerância por alteridade, em torno do que propõe como necessário o redirecionamento de tomada de consciência a partir riqueza contributiva do outro, em relação à qual ressalta que “se torna tanto mais rica quanto maior for a diferença em relação consigo mesmo” (Idem).

Em nome de uma possível interação pacífica entre os indivíduos em sociedade ou ainda, em grupos mais restritos, informal ou formalmente estabelecidos, como nas escolas, inclusive no âmbito familiar, ao considerar, em primeiro plano, a obviedade de que todo aquele que do outro acentua “as diferenças”, por ele também é visto como diferente e, impossivelmente seria visto como igual, pois afinal de contas, quem seria igual a quem, se apenas gêmeos univitelinos trazem em si mais amplo conjunto de similaridade? Importante é atentarmos que quanto às possibilidades de maior conjunto de similaridades ou semelhanças, e que este estudo não ousaria avançar em propor o contra-senso de considerar igualdades.

Ainda em busca de luz para a concepção de alteridade, segundo Abbagnano (p.34), significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”, enquanto sugere a ampliação do leque conceptivo de que a diferença implique “sempre em determinação da diversidade”. E se um indivíduo ou grupo é diferente ou diverso do outro, não adverso, sob o princípio e proposição da alteridade, sair e, ainda que em pensamento, migrar do mundo próprio até o mundo do outro em diálogo interior, com vistas à interlocução com tantos quantos entes, obviamente diferentes de si, se constitui em uma construção para a maturidade para o diverso.

Vázquez (1999, p.115), citado por Barroco (2014, p. 471) afirma que não há consenso na acepção de tolerância, enquanto assevera que “somente o dissenso reclama a tolerância”.

Ainda em franco questionamento semântico do termo tolerância, Cortella (2005, p. 28-29), apud. Barroco (2014, p. 471) chama a atenção para o mesmo como problemático, em torno do que, assim se expressa:

[...] Eu venho me rebelando há certo tempo contra a palavra “tolerância” [...] acho que a palavra “tolerância” produz quase um sequestro semântico, pois quando alguém a usa está querendo dizer que suporta o outro. Afinal tolerar é suportar [...] Eu o suporte, aguento. Você não é como eu, aceito isso, mas continuo sendo eu mesmo. Não quero ter contato, só respeito a sua individualidade. Em vez de utilizar a palavra “tolerância”, tenho preferido outra: “acolhimento”. Há uma diferença entre tolerar que você não tenha as mesmas convicções que eu — sejam religiosas, políticas ou outras — e acolher suas convicções. Porque acolher significa que eu recebo na qualidade de alguém como eu. Aprecio aqui a noção do seqüestro semântico, onde a expressão tolerância, do que subentende atitude digna de quem se julga ser superior ao ponto de suportar ou aguentar o outro, sem se perder em si mesmo, conceito ao qual se opõe, enquanto manifesta preferência pelo termo acolher, como significado de quem recebe na qualidade de alguém como [...] (BARROCO, 2014, p. 471).

Enquanto para Vázquez, 1999, p.116 e 117), a consubstanciação da intolerância tende a se dar numa interação social assimétrica, em que “somente um se considera livre para impor sua identidade ao outro”, onde, a partir da identificação de um dos sujeitos, seja ele indivíduo, grupo ou classe social, percebido ou tido por diferente pelo outro sujeito, também indivíduo, grupo ou classe social de maneira que este se dê ao direito de se sentir atingido ou afetado por tal expressão ou ato de ser diferente e, a partir de atitudes destrutivas, fanáticas, racistas ou reacionárias, de reagir ou externar negação a tais diferenças, como se seu próprio jeito de ser ou fazer, embora e obviamente, também seja diferente, fosse padrão ou ponto de referência, e, da afirmação

própria, como única válida (visão etnocêntrica), da superioridade a que se atribui e altitude em que se considera em distinção (aqui, sugere-se que subentenda discriminação) e desfavor do outro, destinar tais diferenças ao castigo, ao banimento, à exclusão e destruição.

Barroco (2014, p. 475), questiona até onde se deve respeitar ou manifestar oposição a tais valores e, em resposta à própria indagação, sugere limites para a tolerância a partir da consideração de seus parâmetros teórico-históricos e fundamenta sua idéia, enquanto considera que “para Bobbio, a tolerância absoluta é uma pura abstração” (BOBBIO, in VÁZQUEZ, 1999, p. 120).

Vázquez adapta como medida a liberdade, afirmando que “deve tolerar-se o que amplia e enriquece a liberdade e, ao contrário, não se deve tolerar o que a obstaculiza ou nega” (VÁZQUEZ, 1999, p. 121) (grifo do autor), e chama a atenção para a necessidade de clareza e explicitação informativa sobre os pressupostos e “critérios teóricos e históricos, éticos e políticos que orientam nossa defesa dos limites da tolerância”. Assim asseverado urge que, se quando alguma atitude, ação ou ideologia conspira contra ou, de alguma forma, agrida a liberdade ou simplesmente, não a reconhece ou deixa acontecer espontaneamente, isto sim deve ser intolerante.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo no projeto estabelecido como objeto de concentração deste estudo, discutir preconceitos, discriminações e intolerâncias como pressupostos dos quais decorreria a prática do fenômeno Bullying, embora considerável parte dos incidentes de Bullying que se dão a acontecer, necessariamente decorrem da existência destes fatores e respectiva ordem, de maneira a causar dor, sofrimento, ressentimentos e até desejo de vingança, com desfecho em tragédias como morte do(s) agressor(es) ou suicídio, por parte da(s) vítimas, embora o estudo tenha alcançado dados e informações de que 80% das escolas nada tem feito em defesa das vítimas, com ações práticas de intervenção ou coibição da prática do Bullying com punições aos agressores.

Não há dissenso, pelo contrário, consenso para a concepção da responsabilidade e necessidade de que os profissionais de educação e saúde, assistência social, no sentido de capturar esses momentos, como oportunos para o ensino e uso de tais circunstâncias para a provocação e discussão da temática sob a ótica da cidadania, do respeito e da harmonia para a paz.

Embora não se discuta que, crescer nunca tenha sido fácil, cada geração tem suas histórias sobre os desafios inerentes na transição etária e social das perspectivas da criança em evolução e construção de si, rumo ao mundo adulto e, sabido seja que isto se dê de maneira conflituosa tanto na relação e interação com a geração precedente, quanto na interação com a geração contemporânea, onde, amiúde estes conflitos têm se estabelecido.

A criança e a juventude de hoje, imersas em um mundo que é totalmente tecnológico, rápido, e, indiscutivelmente materialista, consumista, e por conseguinte, individualista, o que tem propiciado plena progressão da chamada cultura de violência, como a seria elaborada ou expurgada e jogada fora do indivíduo, via prática de jogos de vídeo e os meios de comunicação e ecoou na gíria de rua com raiva que se tornou uma língua comum.

Além do que, este aparato e universo tecnológico tem se prestado ou propiciado dinamismo e velocidade, além da ampliação dos horizontes de alcance da prática do Bullying, em irrestrito rompimento do que poderiam ser suas fronteiras.

Além do universo musical e de vídeos que, raramente defendem ou induzem a paz, pelo contrário, muitas vezes incentivam a violência e até o uso de álcool e outras drogas, o que obviamente, resulta em prejuízos sociais, quando de sua prática, principalmente, entre os jovens, o que acaba, por abrir precedentes para outras práticas não agregadoras, como a autoafirmação de uns sobre outros, o que, sob prisma deste estudo, também resulta em opressão de uns sobre outros ou prática de Bullying.

Embora se careça de aprofundamento nesta abordagem, mas, há os que sugerem crescente no nível de hostilidade habitualmente constatada na juventude de hoje, não seriam tão flagrantes no universo e mundo dos jovens cresceram mesmo 20 anos atrás.

Atos de humilhar, ofender ou intimidar, no entanto, não nos constitui novidade de problema; suas raízes estariam no comportamento grupal de nossa espécie e até de outras, na existência do hábito de destacar como alguém, seja como “bode expiatório” ou para vitimizar, sob forma de abuso ou agressão.

Cabe ainda discutir, possivelmente em outro estudo desta ordem, a afetação ou não afetação daqueles ou daquelas que, sob a insígnia de público assistente, supostamente apáticos e aparentemente não vulnerabilizados pela incidência do Bullying, tem se relegado à conservação incógnita destes papéis, sem intervir seja em defesa das vítimas ou questionamento dos agressores.

Dado ao fato de se tratar de um fenômeno humano, que envolve relativas objetividades e amplas subjetividades, para o qual não há respostas prontas, urge avançar nestes questionamentos e discussões rumo a outros amadurecimentos individuais e sociais sobre a diversidade de prismas e jeitos de ver o Bullying e sobre que caminhos traçados para sua prevenção e/ou para seu enfrentamento.

Por fim, ainda que não refutada por completo a hipótese de que preconceitos, discriminações e intolerâncias, nesta ordem se constituem em fatores, a priori para decorrência e prática do Bullying, o estudo alcançou proposições e informações de que indivíduos oriundos, em seus processos de endoculturação nos contextos familiares associados ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, vulnerabilizados, tensos e hostis em suas propostas disciplinares ou de manutenção do que seria a ordem moral, também produziram filhos e filhas também desagregadores, tendentes, portanto à perpetração de bullying, a tal ponto que, como “franco atiradores”, saíram à caça de quem escalar como “saco de pancada” sobre que explicariam seus Demon's. O que também resulta na prática do Bullying.

Assim alcançado e exposto; houvesse este estudo vislumbrado discutir a totalidade da problemática, para este estudo, em devaneio teria incorrido; entretanto, diante da amplitude do leque ainda carente de provocação ou de busca ativa de uma demanda supostamente reprimida, para que venha à tona e ouse se expor e permitir amadurecer rumo a uma sociedade pela cidadania na paz, harmonia e bem, parar por aqui seria vivenciar um contentamento ao nível da mediocridade, logo retomar avançar é preciso!!!



# REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1901/ 1998.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** (W. L. Maar, Trad.) Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra. (Publicado em 1971). 2003.
- ANTUNES, Deborah Christina e ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Do bullying ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação**. Revista Psicologia & Sociedade, 20 (1) 33-42, 2008 Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 20 de Maio de 2024.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes, HUTZ, Cláudio Simon, **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 20 de Maio de 2024.
- BARROCO, Maria Lucia S.. **Reflexões sobre liberdade e (in) tolerância**. Serv. Soc. Soc. [online]. 2014, n.119, pp. 468-481. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000300004> acessado em 07-04-15.
- BEAUDOIN E TAYLOR. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. 2006. Editora Artmed.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade. BULLYING: O sofrimento das vítimas e dos agressores**. 4ª Ed. Ed. Gente. São Paulo, 2010.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. (2ª ed.). Campinas, SP. Versus. 2005.
- FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MIRANDA, Maria Inês Ferreira da, et al, **Conduta de acadêmicos de uma Universidade da Região Amazônica frente ao bullying**. Revista Enfermagem em Foco 2012; 3(3) 114-118.
- MOURA, Danilo Rolim de, et al,, **Prevalência e características de escolares vítimas de bullying**. Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria – vol. 87. nº 1, 2011. Acesso em 20 de Maio de 2024.
- NETO, Aramis, Antonio Lopes, **Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria, Vol. 08, nº 05 - Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 20 de Maio de 2024.
- ROIO, Del (Org.). **Gyorgy Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Boitempo; Marília: Oficina Universitária, Unesp, 2013.
- ROLIM, M. **BULLYING: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Rio Grande do Sul.
- SCHELB, Guilherme Zanina. **Segredos da violência: estratégias para solução e prevenção de conflitos com crianças e adolescentes**. – Brasília: B & Z Editora Ltda., 2008. 165 p.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; **Mentes perigosas nas Escolas – Bullying**; Rio de Janeiro, Editora Objetiva Ltda, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In E Debarbieux & C. Blaya (Eds.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 187- 205). Brasília, DF: UNESCO. 2002.

SPOSITO, Marília Pontes, **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Universidade de São Paulo**. Educação e Pesquisa, V. 27, nº01, p. 87- 103. Jan./jun. 2001. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 20 de Maio de 2024.

TEIXEIRA, Gustavo Dr. **Manual ANTIBULLYING para alunos e professores**. Rio de Janeiro, Ed. BestSeller, 2011.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de A. PINHEIRO, Fernanda Martins F. **Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, nº 138, set/d.

# DANIELLE SANTOS LIMA

Graduada em Pedagogia, Faculdade Sumaré, 2016; Pós-Graduação Psicopedagogia, Universidade Cruzeiro do Sul, 2022; Local de trabalho desde 2022, Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, CEI Edna Roseli.

# INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



**RESUMO:** Reconhecidamente, o tema inclusão tem sido alvo de grande debate na Educação Básica brasileira, sobretudo após a década de 90. Em especial, podem ser identificados muitos dilemas e dúvidas acerca deste assunto. Um dos problemas que merecem destaque corresponde às eventuais dificuldades de adaptação apresentadas por crianças com deficiência em face das mudanças de ciclo. Este artigo tem como objetivo comparar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Para tanto, é realizada uma discussão referente à educação inclusiva diante das recentes mudanças ocorridas na Educação Básica, como as mudanças de concepção para a Educação Infantil e a ampliação do Ensino Fundamental. São retratadas as diferenças programáticas entre esses níveis e suas respectivas implicações para a inclusão das crianças com necessidades especiais. De modo geral, também são destacadas distinções substanciais entre esses níveis de ensino, com ênfase para o relacionamento com a família, perfil dos professores, relação professor-aluno, orientação do projeto pedagógico e, até, as concepções dos diversos atores envolvidos no processo, destacando os seus efetivos impactos para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Projeto Pedagógico.



# INTRODUÇÃO

**R**econhecidamente, o tema inclusão tem sido alvo de debate em diferentes níveis da Educação Básica. Vale ressaltar que essas discussões compreendem desde o nível das políticas públicas e alcançam até o nível das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Ao mesmo tempo, também é possível inferir que se trata de um tema substancialmente mais abrangente do que a problemática das crianças com necessidades especiais (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2015; STAINBACK & STAINBACK, 1999) por ser permeado pelo desafio de lidar com a diversidade.

Em especial, no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais, parece se entender que esse processo seria facilitado a partir de uma confluência de fatores que não se limitam aos contextos da sala de aula, mas que permeiam a própria organização do sistema de ensino como um todo (MANTOAN, 2004).

Essa constatação remete a uma reflexão acerca das mudanças identificadas na Educação Básica nos últimos vinte anos, relacionadas ao papel atribuído à Educação Infantil, bem como às propostas e configuração dos ciclos associadas ao Ensino Fundamental.

Essas mudanças no âmbito da legislação e das políticas públicas caracterizaram-se pela efetiva inserção da Educação Infantil na Educação Básica e por conta disso, no efetivo papel desempenhado por pais e professores, bem como nos objetivos e práticas pedagógicas, os quais, supostamente, interferiram nos processos de inclusão.

Paschoal & Machado (2009) destacam que a Educação Infantil, sobretudo no contexto dos países europeus, teve a sua origem ligada às necessidades do capitalismo industrial. Desse modo, os seus contornos iniciais estavam atrelados ao cuidar da criança, com cunho fundamentalmente assistencialista. Todavia, para Kuhlmann Jr. (2001), algumas escolas, em especial na França e Escócia, já insinuavam ensejos de uma prática voltada a uma formação mais global e com propósitos pedagógicos. Isso não teria acontecido no Brasil, cujas creches foram criadas e se proliferaram a partir de uma proposta assistencialista determinada pela sobrecarga dos orfanatos, marcados por inúmeras crianças bastardas, oriundas de “mulheres da corte” e, posteriormente, em razão das efetivas necessidades de ampliar a oferta de atendimento às famílias de baixa renda que necessitavam trabalhar e que não podiam custear babás (HADDAD, 1993; KRAMER, 1995; PASCHOAL & MACHADO, 2009).

Entretanto, a concepção de Educação Infantil para a legislação brasileira é algo relativamente novo. A partir da Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, sobretudo, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, ela passaria a ser alvo de maior preocupação em relação ao seu efetivo papel e às competências a ela atreladas.

Atualmente, os estabelecimentos de ensino associados a esse nível da educação são administrados e supervisionados pelas Secretarias da Educação, contudo, anteriormente, eles estavam subordinados às Secretarias Social e da Saúde. Essa transição, em parte, reflete a coexistência entre o paradigma do “cuidar” e o do “educar”.

Uma vez geridos e administrados pelas Secretarias Social ou da Saúde, a Educação Infantil possuía cunho assistencialista, um olhar voltado para o “cuidar”, oriundo da entrada da mulher no mercado de trabalho, em face das mães de baixa renda não terem onde deixar os seus filhos.

Assim, constituíram-se em creches, nomeadas de diversas maneiras: pré-escola, maternal, primeira infância ou ainda, pré-primário (CERISARA, 1999). A figura do profissional responsável pela criança correspondia ao cuidador, sem formação específica para tal função. Posteriormente, o projeto para a Educação Infantil em âmbito nacional seria revisitado em termos de sua função social, política e educativa (DIDONET, 2001).

Diante da mudança para a Secretaria da Educação, o processo educativo passou a estar alinhado aos objetivos do Ensino Fundamental, ou seja, voltou-se prioritariamente à aprendizagem de conteúdo.

Em face dessa conjuntura, nas diferentes instituições o profissional responsável pela criança passou a ser o professor e a natureza do trabalho se tornou predominantemente educativa (CERISARA, 1999). A partir dessa transição, considerou-se os dois conceitos, ou seja, o educar e o cuidar como elementos fundamentais nas práticas educativas referentes à Educação Infantil. Essa postura baseia-se na concepção de que a criança de 0 a 6 anos de idade necessita de cuidados e atenção, que, quando negligenciados, podem causar riscos à saúde e à segurança, ou até comprometer o seu desenvolvimento (MACHADO, 2010).

Nesse bojo, o Ensino Fundamental também sofreu grandes mudanças, as quais impactaram substancialmente o contexto das crianças. Em essência, houve a ampliação do seu tempo de integralização de oito para nove anos, com a iniciação dos alunos aos 6 anos de idade, nos termos da Lei nº. 11.274.

Em linhas gerais, prevalece o entendimento de que, para a antecipação da entrada no Ensino Fundamental, é preciso garantir uma reflexão sobre alguns elementos chave: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros (BRASIL, 2006). Essa alteração tem como objetivo a melhora qualitativa da educação, antecipando a sua entrada no Ensino Fundamental. Contudo, conforme destaca Arelaro (2005), sem sombra de dúvida, uma das motivações para tal adequação foi econômica, configurando uma tentativa de ampliar a tendência de municipalização do Ciclo I deste nível de Ensino.

De qualquer forma, independente da motivação que tenha acompanhado a ampliação do Ensino Fundamental, o pressuposto do presente artigo é o de que essas mudanças merecem uma discussão mais aprofundada, sobretudo ao se levar em consideração a dimensão da inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais. Isso aconteceria, uma vez que essa grande adequação estaria associada a elementos cruciais para o desenvolvimento de propostas de inclusão, como o relacionamento com a família, a orientação do projeto pedagógico e o próprio papel exercido pelos atores envolvidos na questão. Mais especificamente, é sobre os fatores que se modificam a partir dessa transição que se pretende discutir no presente artigo.

## UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO ÀS SUAS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Odom (2000) destaca que, nos processos de inclusão que acontecem no início da escolarização, alguns elementos podem ser considerados chave para o sucesso das propostas. Entre eles, cumpre destacar, a) o papel dos pais ou responsáveis e professores; b) a posição de pais e professores sobre a diferença e o projeto institucional e c) a infraestrutura e o local para as práticas pedagógicas. No presente artigo, entendemos que essas três dimensões são profundamente afetadas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como também devem ser revisitadas a partir das mudanças que se consolidaram nesses dois níveis da Educação Básica na última década no Brasil.

### A POSIÇÃO DAS FAMÍLIAS E PROFESSORES SOBRE A DIFERENÇA E O PROJETO INSTITUCIONAL

Reconhecidamente, nas últimas décadas o acesso das crianças com deficiência ao ambiente escolar tornou-se um movimento mundial. Como consequência, vários países empenharam-se na elaboração de leis e diretrizes curriculares para facilitar projetos de inclusão.

Ao mesmo tempo, em face de muitas dificuldades identificadas, alguns estudiosos dedicaram-se a investigar os possíveis efeitos desse processo. Em razoável parte da literatura, sugere-se que as concepções que orientam as práticas pedagógicas dos professores e a forma de condução dos gestores também poderiam contribuir para que o ambiente escolar corresponda a uma estrutura com potencial maior ou menor de acolhimento em relação às diferenças (PURDUE, BALLARD & MACARTHUR, 2001; BENNINGTON, 2004; BROTHERTON et al., 2001).

Tendo como base o contexto escolar brasileiro, Mendes (2006) defende que o conceito de inclusão é algo relativamente recente, tendo emergido em meados da década de 1990. Anteriormente, prevaleciam as políticas que propunham, entre outros fatores, a segregação em escolas especializadas ou a preparação do indivíduo com necessidade especial fora do ensino regular. Quando ocorria alguma forma de intervenção sobre a criança, o olhar estava baseado por uma concepção de normalidade, o que resultava numa prática que almejava a correção do comportamento diferente ou dificuldade aparente. A prática pedagógica das escolas era norteadas pelo princípio da Normalização (GIMENEZ, 2015b).

Contudo, sobretudo a partir da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e de mudanças nas concepções associadas à escola e às pessoas com deficiência, identificou-se uma transição para o paradigma da inclusão. Em especial, o princípio de Normalização que embasava as concepções de escola e a própria prática pedagógica começou a perder espaço para o princípio da inclusão (GIMENEZ, 2015b).

Por meio do prisma da inclusão, passou-se a valorizar de maneira marcante a necessidade de se rever os projetos pedagógicos e a estrutura do ambiente escolar com vistas ao acolhimento das crianças e jovens com necessidades especiais. O comportamento desviante não passou a ser considerado mais como sinônimo de patológico ou atrasado. Além disso, passou-se também a caracterizar as eventuais dificuldades que acompanhavam a diferença e, em alguns casos, valorizar os caminhos alternativos apresentados pelos indivíduos com necessidades especiais em seus contextos de aprendizagem.

Em especial, o olhar para esse acolhimento também se firmou em documentos orientadores dos diferentes níveis da Educação Básica. Em meio a um grande espaço de tensão, documentos que norteiam as práticas pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL,

2010), embora não tivessem enfatizado propriamente o debate em torno do tema, por meio do pressuposto de apropriação da cultura e “o conhecimento do mundo” apresentam uma proposta que corrobora as premissas da inclusão. A formação pessoal e social, por meio de dois eixos norteadores (interação e brincar), contribui indiretamente para a criação de ambientes mais inclusivos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o educando desenvolve seus aspectos físicos, emocionais, sociais, construindo, interpretando, valorizando e ressignificando as manifestações culturais presentes na sociedade. Bassedas, Huguet e Solé (1999), por exemplo, apresentam três blocos de conteúdos direcionados à Educação Infantil: o eu (a própria pessoa), o meio social que a envolve (ambiente) e as formas de comunicação (linguagem). Nessa etapa da Educação Infantil, o foco do projeto está diretamente associado à consolidação do “eu”, como indivíduo social, elementos cruciais à formação da identidade.

Em contrapartida, no nível do Ensino Fundamental é possível identificarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que norteiam os objetivos desse ciclo. Fundamentalmente, as competências almejadas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das competências cognitivas das crianças. Em especial, a discussão presente no referido documento orientador ilustra a concepção prevalente:

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (BRASIL, 1997).

De modo geral, a organização do documento indica a fragmentação, identificada pela especificidade de cada área do conhecimento, bem como a marcante hegemonia dos conhecimentos associados à competência linguística e lógico-matemática, notoriamente discutidos e criticados por pensadores da educação (p.e. GARDNER, 1993).

Para os PCN's (BRASIL, 1997), os objetivos principais do Ensino Fundamental seriam o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, a relação interpessoal, a inserção social, a ética e a estética. Tais concepções geram um eixo que norteia as práticas pedagógicas em sala de aula e apresentam a conotação de “temas transversais ao currículo”.

Em concomitância, há Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, as quais mostram a necessidade de adaptações curriculares para o trato com as crianças com deficiência, caso elas não atinjam as expectativas de aprendizagem, como a compreensão da escrita, leitura e de compreensão lógico-matemática. Estas orientações destinam-se a cada ano da escolarização. Ainda assim, a escola apresenta um diploma de concluinte, que faz menção a limitações de ordem cognitiva ou intelectual.



A própria orientação a partir de duas diretrizes distintas já indica a segmentação que ocorre ao longo dos anos do Ensino Fundamental. De certa forma, prevalece o entendimento de que a especificidade típica do Ensino Fundamental dificultaria um olhar sobre o ser humano como um todo, bem como contribuiria para a existência de dificuldades para o acolhimento de crianças e jovens com deficiência.

No que diz respeito às posições de pais e professores em relação à diferença, um estudo desenvolvido por Bennington (2004) descreve os impactos do programa de inclusão desenvolvido para a Educação Infantil na Nova Zelândia. Entre outras conclusões, este autor infere que as concepções prévias dos professores, dirigentes e pais acerca da deficiência e da inclusão seriam cruciais, pois permeariam os valores presentes nas propostas pedagógicas das diferentes instituições. Esses achados corroboram as premissas de Carneiro (2012), ao defender que regulamentar diretrizes nacionais não garante a efetivação da inclusão escolar, uma vez que a percepção e significação dos pais, professores, alunos e direção, direciona o trabalho a ser realizado (CARNEIRO, 2012).

As propostas pedagógicas e as concepções desse atores associadas à criança e à diferença se alteram de acordo com o nível da Educação Básica. A concepção da Educação Infantil tem como premissa o papel do elemento lúdico na formação integral do indivíduo. Em especial, essa premissa pode ser ilustrada por meio da organização curricular centrada na interação e no brincar e por meio do olhar para o “cuidar” e “educar”, sem pretensão imediata do letramento, embora essa intenção esteja presente em várias atividades desse nível de educação.

Em linhas gerais, entende-se que, em meio a esse contexto, caracterizado pela valorização da integralidade do ser humano e que prima pela formação das identidades, surgem preceitos mais inclusivos de aceitação e respeito ao próximo. Carneiro (2012) corrobora essa premissa ao afirmar que a escola constitui um local de formação de valores e concepções, no qual as diferenças aparecem e estimulam a socialização de forma natural e, por conseguinte, a desmistificação do preconceito. Dessa forma, se entenderia que a missão de incluir a criança com deficiência desde a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento dos educandos nos conceitos positivos frente à deficiência ou diferença.

Almeida (2012) investigou as concepções vinculadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Segundo esse autor, com a transição entre esses níveis há uma supervalorização na aquisição das habilidades de ler e escrever. Enquanto na Educação Infantil o foco está voltado ao desenvolvimento da criança como um todo, no Ensino Fundamental o objetivo passa a ser de alfabetização e letramento. Segundo o autor, uma das possíveis consequências dessa concepção é o esquecimento das próprias características da infância e uma condução de projeto marcada por grande cobrança, tanto dos pais quanto dos professores, em relação a competências associadas à leitura, escrita e aritmética. Esse problema também foi ressaltado por outros trabalhos (SANTOS & VIEIRA, 2006).

Em meio a esse contexto, as crianças com e sem deficiência são submetidas a grande cobrança associada ao desempenho cognitivo e, por muitas vezes, aquelas que não atingem o padrão de excelência nas competências supracitadas são excluídas pelos próprios grupos sociais. Em outras palavras, a própria orientação do projeto pedagógico do Ensino Fundamental ao conteúdo e, não à criança, reforçaria o preconceito e a consequente dificuldade de adaptação do aluno com deficiência.

Purdue, Ballard e Macarthur (2001) por meio de um estudo, envolvendo a percepção dos pais e professores sobre a inclusão, concluíram que os professores e pais de crianças com deficiência julgam que a discriminação por parte de outros pais de alunos sem deficiência corresponde a um grande obstáculo ao processo de inclusão.

Por outro lado, entre os relatos dos pais das crianças sem deficiência destacam-se os que indicam o temor de que a compreensão de seus filhos seja subestimada, ao argumentarem que os seus filhos podem “não ganhar nada com as aulas”; “que os pais não têm suporte de profissionais da educação infantil”, ou até mesmo que “os pais de crianças com deficiência deveriam viajar para encontrar lugares que seriam mais adequados para seus filhos”. Um elemento então que nos chama a atenção corresponde ao fato de que as posições apresentadas pelos diferentes atores apresentam relação com as competências almejadas com o nível de ensino em questão.

Ávila et al. (2008) investigaram a percepção do imaginário coletivo do professor do Ensino Fundamental acerca do aluno com deficiência. Para esses autores, esse imaginário dos professores estaria fundamentalmente associado a quatro dimensões. A primeira indica que o julgamento das capacidades e limitações dos alunos com deficiência tem como base uma perspectiva tecnicista, por exemplo, ser capaz de realizar ou não determinada tarefa. Ou seja, existe uma tendência em se valorizar exacerbadamente algumas competências específicas, o que reforça o olhar sobre as discrepâncias de desempenho e promove estigmas em relação ao aluno com deficiência. Essa tendência de valorização de domínios mais pontuais é sistematicamente evidenciada no Ensino Fundamental e, reconhecidamente, corresponde a um divisor de águas na transição da Educação Infantil para esse nível de ensino.

A segunda dimensão vai além das capacidades das crianças com deficiência, mas se refere aos seus sentimentos associados ao processo de inclusão. Nesse caso, se destacariam as dificuldades dos alunos em lidar com a diferença, a autoestima das crianças com deficiência, aceitação de ajuda e agressividade e ao fato dos professores perceberem como se configuram as percepções das crianças e ao seu sentimento de aceitação por parte do grupo de colegas. Em muitas ocasiões, essa percepção é prejudicada em razão de um contato esporádico de um professor com um grupo de alunos, o que tipicamente acontece em turmas do Ensino Fundamental.

A terceira dimensão está relacionada à percepção de evasão escolar a longo dos anos. Tendo em vista que as instituições escolares de Ensino Fundamental se configuraram como espaços voltados para o desenvolvimento de competências específicas, pelo fato de não conseguirem atingir o padrão de excelência determinado, as pessoas com deficiência simplesmente a abandonam. Essa configuração vem acompanhada de crenças como as de que o aluno com deficiência apresentaria um percurso de desenvolvimento melhor numa escola especializada, ou que a escola regular não garante o aprendizado dos alunos com deficiência.

Por esse motivo, os pais das crianças com deficiência apresentam angústias em relação ao preparo do ambiente escolar, acreditam que a escola de ensino regular tem dificuldades para incluir a criança com deficiência, sobretudo as que apresentam dificuldades intelectuais pelo não atingimento das expectativas de aprendizagem instituídas (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Finalmente, a quarta dimensão corresponde ao fato de os professores transferirem a responsabilidade para a família com duas prerrogativas: “O aluno é tão imaturo que depende fundamentalmente da família para encaminhá-lo nas atividades escolares”, e “corresponde a uma responsabilidade da

mãe, não do professor, intermediar as relações entre educandos”.

Vale ressaltar que as concepções de pais e professores podem ser consideradas pilares importantes na formação de concepções identificadas nas crianças (ABRIC 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Isso aconteceria de forma marcante, sobretudo na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, é possível pressupor que a orientação da Educação Infantil ao desenvolvimento integral, bem como as expectativas de desempenho marcantes nos discursos de pais e professores presentes nesse ciclo também contribuíram para reafirmar o papel inclusivo da escola, o que, não necessariamente, pode ser considerado uma característica presente no âmbito do Ensino Fundamental.

## A INFRAESTRUTURA E O LOCAL PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sem sombra de dúvida, a Educação Infantil, em razão das concepções que norteiam as suas propostas pedagógicas, associadas à formação integral e à função dos elementos lúdicos no processo de aprendizagem, apresenta uma configuração absolutamente diferente do Ensino Fundamental.

Essas diferenças seriam identificadas na utilização dos espaços do ambiente escolar, na seleção das estratégias de ensino, bem como no uso dos recursos presentes no contexto da escola. Fundamentalmente, percebe-se que as diferenças de concepção e expectativa entre esses níveis de educação e ensino interferem de forma preponderante na gestão do tempo e espaço destinado ao aprendizado das crianças.

As concepções das crianças a respeito da escola nos anos iniciais da escolarização são substancialmente diferentes daquelas identificadas no final do Ensino Fundamental. Durante a Educação Infantil, os alunos possuem um ideário de que a escola é lugar para brincar. Todavia, essa concepção muda gradualmente ao longo da sua trajetória pelo Ensino

Fundamental, diminuindo consideravelmente a orientação às atividades de caráter lúdico (PASSEGGI et al., 2014).

Ao estudar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Neves et al. (2011), por exemplo, averiguaram que não há um entrosamento entre os dois níveis da Educação Básica, o que reflete diretamente nas possibilidades das crianças se adaptarem ao Ensino Fundamental. Para esses autores, o trabalho pedagógico deve ser destinado à singularidade das ações infantis e ao direito à brincadeira, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A criança é pertencente a uma cultura e a um grupo social que determina e influencia o seu modo de ser e estar no mundo. Desse modo, ela tem a capacidade de criar e reinventar a cultura em sua volta, concepções muito presentes na Educação Infantil.

Segundo os mesmos autores, no Ensino Fundamental as crianças passam 86% do tempo na sala de aula, as carteiras são individuais e voltadas para o quadro-negro, o que dificulta substancialmente a interação entre elas. Ou seja, ao se inserirem no Ensino Fundamental, as crianças se deparam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano (NEVES et al., 2011). Almeida (2012) corrobora essa premissa por meio de uma pesquisa etnográfica que retratou a realidade de uma escola de Ensino Fundamental durante esse processo, a qual indica que os tempos e espaços destinados ao brincar no primeiro ano diminuíram consideravelmente, tornando-se quase nulos.

Outro ponto essencial para o processo de inclusão são as relações estabelecidas pelos educandos. A interação é ponto crucial para o desenvolvimento da criança, e o fato de brincar possibilita a criação de vínculos mais efetivos e aproximação entre elas, resultando na quebra de alguns preconceitos. A Educação Infantil parece o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a

essa etapa do processo educacional quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária (DE VITTA, 2004).

Oliveira (1997) reforça a importância do brincar no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, pois o jogo de faz de conta potencializa o desenvolvimento infantil, já que a criança é impelida a se portar de maneira superior à que está habituada, representando as situações que vivencia e, também, realizando novas combinações. Nos primeiros anos de vida, a criança relaciona-se por meio do objeto concreto, compreende o mundo da maneira em que se encontra, não possui capacidade de abstração. O brinquedo provê a transição da relação com o objeto concreto para as suas ações e significados. Nesse caso, seria possível pressupor que ao tecer as redes de significados, a convergência dos símbolos aproxima as crianças, favorecendo as propostas inclusivas. Em contrapartida, a orientação ao conteúdo do Ensino Fundamental, que desvaloriza e obscurece o brincar, distancia-as.

Outra questão a ser observada é a constituição espacial, assim como, a disponibilidade de brinquedos e diferentes materiais nos referidos ciclos da Educação Básica. Na Educação Infantil, é possível observar uma disposição diferenciada na estruturação do espaço, já que as salas de aula devem possibilitar a integração entre as crianças, e entre elas e os adultos. Essa é a proposta do Plano Básico de Infraestrutura para a Educação Infantil que se propõe a:

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente (BRASIL, 2006, p. 8).

Visto assim, é possível verificar que os espaços para as instituições de Educação Infantil precisam ser estruturados de tal modo que a movimentação, o acesso a brinquedos e materiais, seja propício e, por conseguinte, facilitado. Admite-se que isso nem sempre acontece, o que acaba por requerer uma adaptação cotidiana para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam uma maior relação entre as crianças. Assim, para que se favoreça o encaminhamento de ações que propiciem esses processos, adaptam-se refeitórios, salas de dormir, e até a própria sala de aula. Ainda mais:

Em relação aos espaços físicos, encontramos componentes diferenciados: a falta de manutenção dos espaços da escola e dos equipamentos das instituições, a carência de locais adequados, apresentando maior incidência na utilização de recintos internos, com pouco uso de espaços onde as crianças possam brincar ao ar livre e, finalmente, a estrutura da construção inadequada às instituições de ensino infantil (MARTINS, 2009, p. 73).

Todavia, ainda assim as condições espaciais das instituições de Educação Infantil apresentam uma ambiência mais adequada para a inclusão do que as escolas de Ensino Fundamental, pois comportam uma maior movimentação já que existem espaços que permitem o sentar-se em grupos, a disponibilização de materiais, ainda que controlada, é mais efetiva, as mesas são circulares ou são colocadas em pequenos grupos, entre outras questões. Já no Ensino Fundamental, invariavelmente, o que se encontra é uma estruturação de ambiente, no qual a movimentação e o deslocamento dos alunos não são propiciados, pois as carteiras são colocadas num grande quadriculado. Tal organização de crianças sentadas data do século XVII e foi pensada para o controle corporal dos alunos, colocando-se:



Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa, tática de anti deserção, de anti vadiagem, de anti aglomeração (FOUCAULT, 1977, p. 131).

Foucault (2009), por meio de uma crítica associada à forma produtivista e capitalista típicas dos contextos escolares, discute os inúmeros impactos dessa configuração. Mais especificamente, a sua crítica recai sobre quatro elementos típicos das organizações escolares, como a ideia de cerca, quadriculamento, localização funcional e fila. Para esse filósofo, esses fatores refletem um pensamento dominante e tendem a reproduzir um modelo fabril nas instituições de ensino, o que contribui para minimizar o papel reflexivo dos atores presentes nessa organização. Em sua obra "vigiar e punir", Foucault (1977) enfatiza o papel de algumas instituições em codificar os corpos, tendo em vista o desenvolvimento de recursos para facilitar a regularização e a normalização, conceitos que certamente não cabem nas discussões de inclusão, visto que a contradição estaria em tentar normalizar exatamente o que por sua essência corresponde ao heterogêneo ou diverso.

Em outras palavras, com base nas discussões desse filósofo, se poderia inferir que a forma como a instituição escolar está estruturada, sobretudo no Ensino Fundamental, criaria barreiras importantes ao processo inclusivo.

Pode-se assim perceber que, desde a Educação Infantil, o processo educacional é estruturado para que a criança aprenda a permanecer parada, em espaços organizados para tal, não se respeitando o modo de ser infantil. Nesse sentido, quanto mais se caminha no processo de escolarização, menos oportunidade se tem para uma ambiência inclusiva, pois a possibilidade de inter-relação entre pares fica, também, gradativamente diminuída.

Em essência, defende-se que a Educação Infantil valorize e constitua um ambiente mais propício às interações sociais e ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais, como respeito, tolerância e igualdade. Nesse contexto, os alunos com e sem deficiência interagem e constituem uma relação mais próxima.

Contudo, na transição para o Ensino Fundamental a Inclusão apresentaria uma grande barreira. A orientação do projeto aos conteúdos e a valorização do desempenho intelectual da criança sufocam as manifestações voltadas ao brincar. Nesse contexto, as práticas pedagógicas ficam restritas ao espaço físico da sala de aula, e a interação entre os educandos diminui, e exclui, gradativamente, os alunos com deficiência durante os anos escolares.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário da educação brasileira apresenta pontos de controvérsias. Há discussões que giram em torno da qualidade da educação e das vertentes para atingi-la (ZABALZA,1998; CORRÊA, 2003; BENAVENTE, 2001). A diversidade em sala de aula é um dos fatores que interferem diretamente na qualidade da educação, uma vez que os professores não estão preparados para lidar com os diferentes alunos em sala de aula, um ponto chave que provoca sérias desestabilizações no sistema.

Dessa forma, Imbernón (2005) defende que há necessidade de inovação e reconstrução da prática docente para atingir efetivamente cada aluno e, por conseguinte, a melhoria na qualidade das aulas.

Para Mantoan (2004), a inclusão das crianças com deficiência na escola provoca e desestabiliza o sistema educacional, desconstrói o conceito de “normalização”, pois, em uma sala de aula, não é possível homogeneizar. Cada indivíduo é constituído por características sociais, econômicas, históricas e culturais, diferenciando em sua visão de mundo e processos diferentes de aprendizagem.

Homogeneizar a sala de aula é estimular a exclusão, quando a escola convencional trabalha a partir de padrões preestabelecidos e os discentes não alcançam os conceitos exigidos, não seguem as regras, são discriminados e excluídos desse ambiente. Isso acontece com diferentes tipos de alunos, porém, se houver alguma deficiência, esse fator se agrava (MANTOAN et al., 2006).

O foco está em desenvolver as potencialidades de todos os alunos. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) reafirma que a educação para todos busca atender às necessidades de cada um, uma pedagogia centrada na criança, que atinja, não somente uma educação de qualidade, mas que dissemine a tolerância, extinguindo a discriminação e modifique atitudes para a formação de uma sociedade inclusiva.

A inclusão, nesse sentido, não se limita à pessoa com deficiência, mas engloba todo aquele que se sentir excluído desta ou daquela comunidade, por suas características físicas, etnias, cor de pele, dificuldade de aprendizagem, entre outras (BRASIL, 1994).

A escola corresponderia ao espaço mais propício para interações sociais e quebra de preconceitos, por isso se faz necessário iniciar o processo de inclusão, desde os primeiros anos de escolarização.

Vale ressaltar que a construção do sentimento de tolerância não corresponderia a uma aceitação passiva ou imperativa das diferenças, mas implica a sua compreensão mais ampla e efetiva, processo que, inexoravelmente depende das mediações exercidas pelos professores e pela configuração dos espaços escolares.

Considerando as premissas anteriores, torna-se mais evidente o papel crucial do acolhimento realizado pela escola de Educação Infantil em relação à criança com deficiência.

Contudo, ainda é possível discutir qual ambiente é mais propício para essa interação e se há diferença entre os níveis da Educação Básica. Encontramos na literatura um retrato amplo da Educação Infantil, na qual se busca educar e cuidar ao mesmo tempo, em outras

palavras, o foco nesse estágio está no desenvolvimento global da criança, suas potencialidades, capacidades e habilidades (motoras, cognitivas e sociais).

A convivência e a interação entre as crianças tornam-se evidentes durante o tempo em que a criança se encontra nas instituições, pois o tempo destinado a brincadeiras, jogos e atividades lúdicas é predominante.

Entende-se fundamentalmente que é a partir desses momentos de interação que as crianças aprendem a lidar com o outro e suas limitações, desenvolvem a sensibilidade e o ato de cuidar. Porém, esse cenário tende a mudar em face da transição para o Ensino Fundamental. Com a ampliação para nove anos, a criança ingressa com 6 anos de idade no primeiro ano.

Assim, este estudo considera a necessidade de olhar diferenciado para as concepções e práticas pedagógicas. Entende-se ainda a necessidade de uma discussão para uma aproximação mais efetiva entre os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não somente no que diz respeito ao encaminhamento das propostas e objetivos, como também em relação às práticas pedagógicas. Essa discussão também passa pelos diferentes atores envolvidos no processo como professores, familiares e as próprias crianças e jovens. Essa aproximação proporciona uma condição salutar ao processo de inclusão da criança com deficiência.

# REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. -C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**, 2. ed., Goiânia, AB Editora, 2000, p. 27-38.
- ALMEIDA, A. C. **Ensino fundamental de nove anos**: alfabetização e letramento com crianças de seis anos, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei; São João Del-Rei.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: Aspectos teóricos e aplicação à Educação. Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.
- ARLERO, L. R. G. **Ensino Fundamental no Brasil**: avanço, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.039-1.066, 2005.
- ASSIS, R. M.; SILVEIRA, S.; GONÇALVES, V. O. **Inclusão escolar e educação infantil**: a realidade jataiense. Inter-Ação: Revista Faculdade Educação Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 487-507, jul./dez., 2008.
- ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. **Qual é o lugar do aluno com deficiência?** O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999. BENAVENTE, A. P., 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Revista Iberoamericana de Educación, n. 27, p. 99-127, set./dez., 2001.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os Excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). Escritos da Educação, 16. ed., Petrópolis: Vozes, 2015, p. 244-255.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95. jan./jun., 2012.
- CERISARA, A. B. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.
- CORRÊA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, jul., 2003.
- DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em aberto/Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.
- FERRAZ, C., C. R. A. **Inclusão de crianças com síndrome de Down e Paralisia Cerebral no ensino fundamental I**: comparação entre pontos de vistas entre pais e professores, 2010.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza, 5. ed., Coleção Questões da Nossa Época, v. 77, São Paulo: Cortez, 2005.
- KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MACHADO, M. L. A. **Educação Infantil e sociointeracionismo**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-50.
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos para inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.



# Deniele Ramos Bresolin

Bacharel em Direito– FEMA - 2014; Pós- Graduação em  
Segurança Pública e Cidadania - Faculdade IBRA 2024.

# SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E OS DIREITOS HUMANOS

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar o sistema carcerário do Brasil e a relação entre os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana. Para isso, são explorados os antecedentes e os diversos tipos de sanções penais previstas pela legislação em vigor, com ênfase na prevenção e na reabilitação. No entanto, a prática tem demonstrado resultados contrários ao esperado. De acordo com a pesquisa, os indivíduos privados de liberdade devido a suas próprias ações não têm sua dignidade respeitada. Eles enfrentam violações desumanas, como tortura e péssimas condições de detenção, falhando no propósito de reinserção social das prisões.

**Palavras-chave:** Penitenciário; Direitos Humanos; Ressocialização.

# INTRODUÇÃO

A discussão sobre o sistema carcerário do Brasil em relação aos direitos humanos e à valorização da dignidade da pessoa é de extrema relevância, pois aborda os direitos dos presos, com ênfase na reinserção social que, infelizmente, é comprometida por diversos motivos, como a precariedade das instalações prisionais e a negligência do Estado em relação a eles.

O objetivo deste estudo é investigar o cumprimento dos direitos fundamentais do indivíduo condenado, bem como analisar a eficácia de sua reintegração na sociedade. Nesse sentido, são abordados os direitos humanos e sua importância para o condenado, considerando o papel fundamental do Estado na administração do sistema carcerário. Para isso, foi adotada uma abordagem metodológica que se baseia na revisão bibliográfica de obras especializadas em Direito Penal, Constitucional e Processo Penal.

A introdução do artigo tem como objetivo introduzir o assunto da punição e suas consequências. Nele, será abordado inicialmente a origem e o desenvolvimento histórico da pena, discutindo como ela é aplicada de acordo com a legislação atual. Em seguida, será explicado o propósito da pena, destacando a importância da ressocialização como principal meta. Por fim, será enfatizada a importância de respeitar os direitos dos prisioneiros para garantir a eficácia do processo de ressocialização.

O estudo realizado busca contribuir, mesmo que de maneira singela, para a ampliação do entendimento sobre o assunto abordado, apresentando aspectos emergentes, cenários atuais, como posicionamentos teóricos e decisões judiciais importantes. O exemplo analisado é fundamental para viabilizar a avaliação e sugestões para que a reintegração social se concretize, assegurando aos detentos sua dignidade como indivíduos, possibilitando, dessa forma, que esse tema seja objeto de reflexão.



## SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E OS DIREITOS HUMANOS

O objetivo é abordar a trajetória histórica do Sistema Carcerário Brasileiro. Serão examinadas as punições penais, suas finalidades, instalações prisionais e modalidades de execução da pena, além de ser discutido o princípio da personalização da pena. Por último, serão discutidos os direitos humanos que devem ser garantidos aos indivíduos condenados.

A origem do sistema penitenciário está intimamente ligada à existência da pena como justificativa para sua criação ao longo da história. De acordo com o dicionário, a pena é descrita como uma punição ou reparação por ações consideradas repreensíveis; castigo, condenação, penitência.

Embora não se tenha uma data exata de surgimento, Garutti e Oliveira (2012) sugerem que a pena pode ter tido origem na narrativa bíblica de Adão e Eva, os quais desobedeceram a Deus ao serem enganados pela serpente e comerem o fruto proibido.

Este ato resultou na expulsão deles do Paraíso, onde passaram a viver as consequências do pecado pelo resto da vida. Portanto, segundo essa explicação, a pena teria sido instituída por Deus, sendo aplicada pela primeira vez nesse contexto mencionado, o que demonstra a longa existência da prática punitiva.

Contudo, a punição não estava diretamente ligada à detenção. Durante muito tempo, em civilizações mais antigas, como no Egito, a prisão era utilizada principalmente como um local de custódia e aplicação de torturas, antes que penas cruéis fossem executadas.

Somente na Idade Média, nos mosteiros, é que surgiu a ideia de utilizar a prisão como forma de castigo. Com a intenção de punir, os monges e clérigos que falharam em seus compromissos eram obrigados a permanecer em suas celas e dedicar seu tempo à meditação, a fim de se aproximarem de

Deus. Essa concepção inspirou os ingleses a construir a House of Correction, a primeira instituição prisional destinada a abrigar criminosos, um conceito que se espalhou de maneira significativa no século XVIII.

No entanto, somente nesse período é que a restrição da liberdade passou a ser estabelecida como uma maneira de punição prevista pela legislação penal.

Dessa forma, a concepção de sanção foi modificada, com as detenções se tornando um exemplo disso, sendo que, ao contrário do que ocorria na antiguidade, como já mencionado, elas não se limitam apenas a impedir a fuga do acusado ou a obter mais evidências por meio de tortura ou qualquer forma de violência contra ele.

Além da restrição da liberdade, a prisão do prisioneiro em celas isoladas foi mais uma característica essencial para a formação do sistema atual. De acordo com as ideias do filósofo francês Michel Foucault (2009, p. 199), o infrator precisava ser separado de qualquer contato com o mundo exterior e até mesmo com outros detentos, a fim de impedir possíveis rebeliões, transformando a punição em algo mais pessoal e individualizado.

Dessa forma, as transformações mencionadas anteriormente pelo estudioso Michel Foucault foram uma maneira de estabelecer equilíbrio entre a infração e a consequência, eliminando castigos arbitrários do soberano em relação ao réu. Isso evidencia a importância de compreender o propósito da punição, bem como a proteção da dignidade de todo indivíduo condenado (SANTIS; ENGBRUCH, 2016).

Alguns dos principais tipos de prisão daquela época estavam localizados nos Estados Unidos (EUA) e na Europa. Um exemplo é a prisão de Filadélfia e a prisão de Auburn, em Nova York. A prisão de Filadélfia era baseada nos princípios dos Quakers, que acreditavam que a religião era a base mais eficaz da educação.



O sistema apresentava células de isolamento projetadas de forma panóptica, com o intuito de promover a reflexão, arrependimento e atividades de produção. Esse método foi amplamente adotado nos Estados Unidos, devido aos menores custos associados à vigilância prisional (OLIVEIRA, 2007).

Com o passar dos anos e as mudanças na sociedade, o sistema anterior enfraqueceu-se devido à falta de trabalho em grupo, surgindo então o modelo de Auburn. Esse modelo se tornou conhecido como o sistema penal dos Estados Unidos, destacando-se pelo trabalho em equipe durante o dia e pela obrigatoriedade de manter o silêncio (SANTIS; ENGBRUCH, 2016).

Além das opções mencionadas anteriormente, há um modelo semelhante ao adotado no Brasil, chamado sistema progressivo, também conhecido como inglês ou irlandês. Esse sistema teve origem na Inglaterra no século XIX, onde era avaliado o comportamento e o trabalho dos infratores, dividindo seu tempo de prisão em etapas. Se o preso concluísse todas as etapas de forma satisfatória, ele conquistava a liberdade (COIMBRA, 2006).

No território brasileiro, o sistema carcerário começou a ser discutido durante o império, tendo como marco inicial o código penal de 1891. Porém, já na era colonial do Brasil, o Livro V das Ordenações do Rei Filipe II, também chamadas de Ordenações Filipinas, representava a primeira legislação penal do país, na qual estavam presentes os princípios de crime e punição daquela época. Entre as formas de castigo da época, destacavam-se a pena de morte e a tortura. Além disso, a disparidade social era evidente, com penas mais leves sendo aplicadas aos nobres e o poder centralizado, em sua maioria, na autoridade eclesiástica (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012, online).

Até 1830, houve essa organização que foi alterada no período imperial por Dom Pedro I, que aprovou um novo código elaborado por Bernardo Pereira de Vasconcelos. Dentre as principais mudanças, destacam-se a separação dos crimes de cunho religioso dos crimes civis, a consideração da menoridade como um fator atenuante e a indenização do dano como responsabilidade do Estado (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012).

Conforme Basileu Garcia, renomado professor de Direito Penal, o código elaborado durante o período imperial era visto como inovador, exercendo uma forte influência nos três primeiros modelos do Código espanhol. Além disso, essa legislação serviu de base para o desenvolvimento de outras leis, sobretudo no campo penal, em países latino-americanos.

Uma das maiores influências recebidas por nosso país foi o Código espanhol, que foi adotado após alguns anos e posteriormente substituído por um segundo e um terceiro - este último de 1870 - ambos baseados no modelo original. JIMÉNEZ DE ASÚA destaca essa influência.

Considerando que o Código espanhol de 1870 foi a principal fonte de inspiração para a legislação penal dos países latino-americanos de língua espanhola, podemos entender facilmente a importância que o Código do Império do Brasil teve no nosso continente.

Este conjunto de leis remonta à época da República e foi posteriormente substituído pelo Código Penal, aprovado por meio do Decreto n.847, datado de 11 de outubro de 1890. Ao longo do tempo, o código penal passou por reformas que culminaram na versão atual vigente.

Durante o período do império, diversas alterações foram implementadas, destacando-se a promulgação da Lei de Execuções Penais por meio do número 7.210/84. Esta lei estabeleceu cinco critérios essenciais para a classificação dos estabelecimentos prisionais, a saber: penitenciárias, colônias agrícolas, industriais ou similares, casas do

albergado, hospitais de custódia e tratamentos psiquiátricos, e cadeias públicas.

Mesmo diante de um grande avanço, o sistema carcerário do Brasil enfrenta uma crise, com sérias falhas de infraestrutura, condições desumanas e superlotação (BRASIL, 2016). Assim, a proposta de substituir penas desumanas não está sendo cumprida adequadamente, muitas vezes gerando efeito oposto e favorecendo o aprimoramento dos criminosos (TARANTINI JUNIOR, 2003).

O ordenamento jurídico do Brasil prevê duas categorias de punições: as penas, que incluem a privação de liberdade, restrições de direitos e multas, e as medidas de segurança, que podem ser restritivas ou detentivas. No entanto, somente as penas serão analisadas, por estarem diretamente ligadas ao assunto em questão.

Fernando Capez, em sua doutrina, explica que a pena é uma consequência imposta pelo Estado, com o intuito de punir e reeducar o indivíduo, podendo envolver a privação de liberdade ou restrição de direitos. É fundamental destacar que o principal objetivo dessa medida é não só penalizar, mas também ressocializar e assegurar a segurança, visando prevenir a ocorrência de novos crimes.

A punição penal de cunho penoso é determinada pelo Estado, seguindo uma ordem judicial, ao indivíduo responsável por cometer algum delito, resultando na restrição ou perda de um direito legal, com o objetivo de fornecer uma punição adequada ao criminoso, facilitar sua reintegração na sociedade e impedir futuras violações por meio da dissuasão direcionada à população em geral.

A sanção implica que a responsabilidade seja demonstrada e é dividida em prisão, que pode ser reclusão, detenção ou prisão simples, e sanções alternativas, que incluem multas e penalidades restritivas de direitos.

De acordo com o artigo 5º, XLVI da Constituição Federal, são definidos os tipos de sanções. A multa penal, conforme estabelecido no artigo 49 do Código Penal, implica na redução do patrimônio do condenado, com o pagamento de uma quantia determinada na sentença e calculada em dias-multa (BRASIL, 2016).

As sanções restritivas de direitos são regulamentadas no artigo 43 do mencionado Código, sendo definidas pela restrição de algum direito que o indivíduo normalmente possui. Incluem a prestação pecuniária, perda de bens e valores, prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas, proibição temporária de direitos e limitação de fim de semana (BRASIL, 2016).

Essa sanção também pode ser utilizada em substituição às penas de prisão, conforme o artigo 44. É necessário seguir os critérios estabelecidos no Código Penal. De acordo com Andreucci (2011), para que essa substituição ocorra, é preciso analisar os aspectos individuais, sendo que a pena de prisão não pode ultrapassar 4 anos, desde que o crime não envolva violência, ameaça grave à pessoa, ou seja resultado de negligência.

Conforme estabelecido nos artigos 33 a 42 do Código Penal do Brasil, a pena de prisão é apontada como a mais severa no sistema jurídico-penal. Todas as punições representam a maneira pela qual o Estado, detentor do poder de punir, sanciona aqueles que infringem as normas ao praticarem delitos, no entanto, a mencionada é a única que restringe a liberdade de locomoção das pessoas (MAIA, 2008).

No que diz respeito ao assunto, a pena de prisão é a mais adequada quando se trata do sistema carcerário, pois afeta diretamente a liberdade do condenado, restringindo seu direito de ir e vir, como mencionado anteriormente. Essa restrição acontece por meio do confinamento em uma instituição penal (BIZATTO; ROESLER; BORBA, 2005).

A privação da liberdade, que é uma das sanções penais, pode ser executada em três modalidades distintas: fechado, semiaberto e aberto. Por outro lado, a detenção pode ser cumprida apenas nas modalidades semiaberto e aberto. Já a pena de prisão simples é uma forma adicional de privação de liberdade, conforme previsto na legislação de contravenções penais (Decreto-Lei 3688/41), devendo ser cumprida em local específico ou ala especial de prisão comum, em regimes semiaberto ou aberto, sem tanta rigidez.

Conforme mencionado anteriormente, é evidente que na prisão simples não há necessidade da aplicação do rigor penitenciário, tornando a fiscalização fundamental para garantir o cumprimento das punições.

Nesse sentido, o jurista Guilherme de Souza Nucci (2006) ressalta em uma de suas obras a importância do controle, da fiscalização estatal e da restrição da liberdade, em casos de prisões desse tipo, uma vez que se trata de uma pena privativa de liberdade.

No entanto, o que foi mencionado acima não condiz com a situação real do Brasil, uma vez que a maioria das cidades não possui infraestrutura adequada para abrigar esses condenados. Por exemplo, muitas regiões não têm sequer um centro de detenção provisória, o que faz com que os presos cumpram suas penas em suas residências, sem supervisão, durante a noite e nos fins de semana (COIMBRA, 2006).

Entretanto, é imprescindível compreender a razão por trás das possíveis penalidades antes de implementá-las. Embora seja amplamente aceito que a punição seja um dos objetivos, de acordo com alguns estudiosos, não é o único efeito esperado. Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre o papel do sistema legal na sociedade antes de tomar qualquer decisão. Essa função não é apenas debatida entre especialistas em Direito, mas também entre pensadores ao longo da história.

Existem três teorias principais sobre o assunto: a teoria absoluta, a teoria preventiva e a teoria mista. Emmanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel estão entre os principais defensores da primeira teoria. Esta abordagem não se concentra na reintegração social do criminoso, mas sim na punição como retribuição pelo mal injusto cometido pelo infrator, em conformidade com a justiça prevista na legislação, evocando assim um sentimento de vingança (COIMBRA, 2006).

Na concepção preventiva, a punição se torna um instrumento, uma forma de impedir que os crimes se repitam. Ao contrário da teoria mencionada anteriormente, a questão aqui é que, nesse contexto, a pena não estaria em equilíbrio com a magnitude do crime cometido, sem levar em conta a seriedade da infração (SERRÃO, 2014).

A teoria mista combina os dois conceitos mencionados acima, atribuindo à pena uma dupla finalidade: punir o criminoso e desencorajar a prática do crime (COIMBRA, 2006). Essa abordagem foi incorporada pelo Código Penal Brasileiro, que pode ser confirmado em seu artigo 59, parágrafo inicial, ao estabelecer que a pena será imposta conforme necessário e suficiente para reprimir o crime.

O ensinador Fernando Capez aborda as teorias acima em um de seus livros. Segundo ele, a teoria absoluta é empregada quando ocorre uma violação a um bem jurídico em relação ao crime cometido. Esta teoria se distingue da relativa, pois, conforme descrito em sua obra, sua finalidade seria evitar novas transgressões. Já a teoria mista consiste na combinação das duas acima mencionadas:

Princípio da retribuição ou justiça: refere-se a uma sanção pelo desrespeito a um bem jurídico, devendo ser adequada ao delito cometido. está estabelecido no código penal no art. 59, que trata da pertinência e suficiência. 2- Princípio da prevenção ou dissuasão: tem como objetivo evitar ou desencorajar novas infrações. A pena é considerada um instrumento para prevenir futuras transgressões penais.

Pode ser específica para a reabilitação do infrator, com o intuito de impedir que ele reincida. E é considerada geral quando busca criar na sociedade um temor para que as pessoas não cometam crimes com receio de sofrerem uma sanção. 3- Princípio misto: A pena tem a dupla finalidade de punir o criminoso e prevenir a prática de delitos.

Com base no exposto, é evidente que a sanção penal pode ter como objetivo a reparação, a prevenção ou ainda uma combinação de ambas. Entretanto, no território brasileiro, a punição possui uma tripla finalidade, ou seja, polivalente. Nesse sentido, é dividida em: prevenção, reparação e reinserção. Dessa forma, constata-se que a concepção atual no país não se resume apenas a punir, mas também a reabilitar, educar e reinserir o indivíduo condenado (COIMBRA, 2006).

Ainda em relação ao assunto, o informativo 604 do Supremo Tribunal Federal confirma o mencionado, destacando a conexão com a inclusão social. No documento é mencionado que "pode-se entender que prevaleceu o que pode ser chamado de 'polifuncionalidade' da punição penal, ou seja, uma abordagem eclética que combina as instâncias retributivas e as de reintegração social", destacando a tríplice finalidade da pena.

A personalização da punição é assegurada pela Constituição, com a finalidade de garantir que o indivíduo condenado receba uma pena proporcional ao delito cometido, levando em consideração suas particularidades e necessidades (SOUZA, 2011). O artigo 5º, inciso XLVI da Constituição Federal aborda esse assunto, especificando a restrição da liberdade, a perda de bens, a aplicação de multas, entre outras medidas punitivas.

Neste sentido, o escritor acima citado, seguindo as ideias de Nucci (2006), considera que a personalização da punição consiste em escolher a penalidade correta e apropriada. Assim, visa alcançar a equidade, ajustando as especificidades do condenado para que sua reinserção na sociedade seja mais eficiente. Em outras palavras, trata-se da busca pela

reabilitação do condenado na convivência em sociedade.

De acordo com as ideias de Masson (2009), esse princípio se manifesta em três níveis: na definição, estabelecimento e aplicação da pena. Na definição, a particularização ocorre quando a própria legislação descreve o crime, determinando as consequências penais. O segundo ocorre na particularização judicial, complementando a primeira, seguindo os dispositivos 49 e 68 do Código Penal. Por último, a particularização administrativa, que é realizada na execução da pena.

As estratégias para a individualização da punição estão dispostas no artigo 59 do Código Penal.

O magistrado, considerando a gravidade, o histórico, a reputação social, a personalidade do indivíduo, os motivos, as circunstâncias e consequências do delito, assim como a reação da vítima, determinará, de acordo com o necessário e suficiente para desaprovação e prevenção do crime: I - as sanções cabíveis dentre as estipuladas; II - a extensão da punição a ser imposta, dentro dos limites estabelecidos; III - o regime inicial para o cumprimento da pena privativa de liberdade; V - a substituição da pena privativa de liberdade aplicada, por outro tipo de pena, se for o caso.

Dessa forma, a doutrina da individualização é denominada de forma tripartida, ou seja, se fundamenta em três etapas. Tal conceito está previsto no artigo 68 do Código Penal, no qual a pena inicial será determinada com base nos parâmetros do artigo 59 do referido código e em seguida serão avaliadas as circunstâncias que podem diminuir ou agravar a pena. Por último, serão examinadas as causas que podem diminuir ou aumentar a pena aplicada.



Em relação às prisões e às formas de cumprir uma pena, é relevante mencionar a Lei de Execuções Penais (7.210/84), a qual aborda no artigo 82 sobre as unidades prisionais destinadas para aqueles que estão sujeitos a medidas cautelares, para os libertados ou para aqueles que estão detidos temporariamente.

Artigo 82 - As prisões serão utilizadas para abrigar os indivíduos condenados, os submetidos a medidas de segurança, os presos temporários e os que já cumpriram suas penas. Parágrafo primeiro - As mulheres deverão ser encaminhadas para estabelecimentos específicos, adaptados às suas necessidades pessoais. Parágrafo segundo - As mulheres e os maiores de sessenta anos, separadamente, serão enviados para locais apropriados e adaptados às suas particularidades. Parágrafo terceiro - O mesmo complexo arquitetônico poderá abrigar diferentes tipos de estabelecimentos desde que estejam adequadamente separados. Condição pessoal.

No Artigo 59 do Código Penal está estabelecido o modo pelo qual a pena deve ser cumprida, de acordo com a gravidade do crime. O juiz determinará as penas adequadas, a quantidade de pena a ser aplicada dentro dos limites legais, o regime inicial de cumprimento da pena de prisão e, se for o caso, a possibilidade de substituição da pena de prisão por outra forma. Além disso, o Artigo 33 do mesmo Código Penal apresenta três tipos de regimes de cumprimento de pena: fechado, semiaberto e aberto.

Nesta situação, os indivíduos que forem sentenciados ao regime fechado precisarão cumprir pena em estabelecimentos prisionais ou penitenciárias. Conforme o artigo 34 do Código Penal Brasileiro, esses detentos podem ser designados para atividades laborais durante o dia, porém restritas às dependências do local, embora seja permitido o trabalho fora, em serviços ou obras públicas (COELHO, 2011).

O Código Penal define as diretrizes para o regime semiaberto. De acordo com o artigo 35, o indivíduo condenado deve realizar atividades laborais em grupo durante o dia, em uma fazenda, fábrica ou em outro local que se assemelhe a esses. Além disso, é permitido o trabalho externo, bem como a participação em aulas de reforço, cursos profissionalizantes e de ensino médio ou superior (COELHO, 2011).

O regime aberto é fundamentado na disciplina e na consciência de dever, já que o indivíduo realiza as atividades permitidas fora da prisão sem supervisão, porém deve ficar em casa durante à noite e nos dias de folga, conforme previsto no artigo 36 do Código Penal. Assim, todas as informações apresentadas nos parágrafos anteriores estão também relacionadas à segurança da comunidade.

Conforme o artigo 144 da Constituição Federal, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir a segurança pública. Isso fica evidente quando a legislação estabelece que a segurança pública é um dever do Estado, um direito e uma responsabilidade de todos, devendo ser praticada para manter a ordem pública e proteger a integridade das pessoas e do patrimônio.

Contudo, a situação em que o Brasil se encontra é completamente diferente do que está previsto na legislação vigente. Essa diferença ocorre devido à escassez de instituições penais ou à falta de vagas nessas instituições. Isso é o principal motivo de superlotação e negligência com os presos (COELHO, 2011).

Os dispositivos presentes na Lei de Execução Penal, mais especificamente nos artigos 1º e 3º, garantem que os indivíduos condenados mantenham todos os direitos não afetados pela sentença e que não sofram discriminação durante o cumprimento da pena. Adicionalmente, a lei busca criar condições favoráveis para a reintegração do infrator à sociedade, respeitando igualmente os três objetivos da punição.

Para além da legislação mencionada, a Carta Magna, em seu quinquagésimo nono artigo, protege a garantia ao respeito à integridade física e moral. Desta forma, é possível afirmar que, mesmo sob condenação, o indivíduo preserva alguns de seus direitos fundamentais, como o direito à vida e à saúde, por exemplo. Nesse sentido, Moraes (2007) corrobora essa relação, apontando que tais direitos incluem também a garantia de receber alimentação, abrigo, vestuário, entre outros.

Além dos direitos anteriormente mencionados, a assistência social é outra garantia relevante que deve ser fornecida ao detento, sobretudo por seu propósito de auxiliar o preso, preparando-o para reintegrar-se à sociedade. A assistência visa não apenas preparar o detento para retornar ao convívio social, mas também fornecer apoio à sua família (COELHO, 2011).

A narrativa que busca explicar a origem dos direitos humanos não se resume à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948. Apesar da relevância desse documento, não há um consenso claro sobre suas raízes. Isso ocorre porque todas as sociedades compartilham uma base ética e/ou moral comum, que pode se manifestar por meio de noções de direitos. Os direitos humanos podem ser vistos como fruto de um consenso religioso-cultural ou resultado de um desenvolvimento histórico em busca do progresso e felicidade futura (COMPARATO, 2016).

É possível afirmar que a questão dos direitos humanos já estava presente muito antes de 1948, em registros como o Cilindro, que continha uma declaração do rei Persa defendendo a liberdade religiosa e o fim da escravidão. Na Roma antiga, também era comum encontrar conceitos semelhantes, como a garantia da cidadania romana para todos os cidadãos romanos.

De acordo com a orientação do documento 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2015), os indivíduos sentenciados que estão cumprindo pena nos regimes fechados ou semiabertos, podem ter a sua pena reduzida por meio do trabalho ou do estudo. Adicionalmente, aqueles que obtiveram a certificação de conclusão do ensino fundamental ou médio, também têm direito a essa redução de pena, desde que tenham sido aprovados nos testes que validam tal conclusão.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como base metodológica a pesquisa bibliográfica, pautado em estudos de autores consagrados e em Documentos Oficiais brasileiros. Sendo também descritiva e exploratória, pois busca apresentar e discutir as ideias ou teses de diferentes autores que abordam a mesma temática.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A** bordando de maneira concisa, este estudo monográfico investigou as diversas questões controversas relacionadas ao detento e seus direitos, à luz da Constituição Federal e dos Direitos Humanos, com foco na compreensão do processo de reintegração na sociedade nos tempos atuais, sem impor uma conclusão definitiva, mas sim, apresentando argumentos que incentivem a discussão e reflexão sobre o tema.

Inicialmente foi apresentada uma introdução sobre o tema, destacando a origem da punição como base para a criação de um sistema carcerário, utilizando principalmente artigos científicos com embasamento histórico. Em seguida, foram analisadas as sanções e o propósito da pena.

Nesse sentido, percebe-se que além de ser uma forma de punição, a finalidade da pena é também a ressocialização do detento, permitindo que ele possa se reintegrar à sociedade. Essa finalidade também garante a segurança da sociedade.

Apesar do longo percurso percorrido, o estudo investiga os direitos humanos, desde sua origem até os acordos internacionais. Isso se deve ao fato de que esses direitos são essenciais para garantir a dignidade humana, independentemente de suas ações.

A análise teórica demonstra que há um longo caminho a percorrer em relação a esse assunto, que envolve a reforma e a construção de prisões, bem como o cumprimento das leis por parte do governo. Dessa forma, conforme mencionado no documento, de acordo com alguns estudiosos, a ressocialização é fundamental, tanto como uma nova oportunidade para os condenados, quanto para a eficácia da segurança na sociedade.

Para concluir a pesquisa, foi debatida a situação atual desse sistema, examinando a infringência dos direitos humanos para determinar se ele realmente contribui para a ressocialização do indivíduo condenado, sempre considerando a constituição, acordos e leis em vigor relacionadas ao assunto, recorrendo à hermenêutica para interpretar essas normativas.

Dessa maneira, a pesquisa concluiu que se trata de uma discussão relevante a ser promovida, pois se mostra fundamental para o adequado funcionamento do sistema carcerário do Brasil.

# REFERÊNCIAS

- BIZATTO, F.A.C.; ROESLER, C.; BORBA, J. **A Pena Privativa de Liberdade e a Ressocialização do Apenado: Uma reavaliação das políticas existentes no sistema prisional.** 2005.
- BRASIL. Ministério Público. **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro - 2016 / Conselho Nacional do Ministério Público de Brasília :** CNMP, 2016.
- COIMBRA, V.C. **Teoria da Pena: Unidade I – As Sanções Penais. Out.** 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete.** 36ª. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.291.
- GARUTTI, S.; OLIVEIRA, R.C.S. **A prisão e o sistema penitenciário – uma visão histórica.** Universidade Estadual de Maringá. 2012, p. 04.
- MAIA, B.L. **As Penas Privativas de Liberdade: Funções e Execução.** 2008.
- MORAES, Alexandre de. **Legislação penal especial** - Gianpaolo Poggio Smanio – 10ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- NUCCI, G.S. **Individualização da Pena.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.
- OLIVEIRA, F.A. **Os Modelos Penitenciários No Século XIX.** 2007.
- SANTIS, B.M.; ENGBRUCH, W. **A origem do sistema penitenciário.** Revista Liberdades: Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, São Paulo, v. 1, n. 11, set./dez. 2012.
- SERRÃO, S. **Direito Penal: da Ação Penal à Extinção da Punibilidade.** 2014.
- SOUZA, I.M.B. **O Princípio da Individualização da Pena na Execução Penal.** Brasília, 2011.
- TARANTINI JUNIOR, Mauro. **O sistema prisional brasileiro.** 2003.



## ELAINE MARTINS DE FARIA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles e Graduada em Terapia Ocupacional pela Faculdade São Camilo. Pós-graduada em Arteterapia e Pós-graduada em Educação Especial - Geral. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo - Emei Madalena Caramuru.

# A INSERÇÃO DO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO



**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo explorar e explicar a inclusão dos surdos nas escolas, abordando os aspectos cruciais para a efetiva integração desses alunos no ambiente escolar. Examina-se a importância da educação inclusiva, destacando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e a relevância do suporte especializado, como intérpretes de Libras e recursos educacionais apropriados. A pesquisa visa fornecer uma compreensão abrangente das estratégias e desafios envolvidos na inclusão de alunos surdos, enfatizando a necessidade de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, garantindo oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação; Libras.



# INTRODUÇÃO

A inclusão não deve ser vista apenas como a inserção e integração do estudante surdo no ambiente escolar, mas sim como um processo que acolhe as diferenças e leva em conta o conhecimento sobre cada particularidade do indivíduo.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade urgente de inclusão dos estudantes surdos nas escolas, o que requer estudos e pesquisas mais aprofundados para discutir a importância da inserção do aluno com deficiência auditiva nas classes regulares.

A inserção de alunos surdos na rede regular de ensino representa um avanço significativo em direção à inclusão educacional e à equidade.

Este processo visa integrar crianças surdas em escolas comuns, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade e ofereça oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características individuais.

A inserção dos surdos na rede regular de ensino visa criar um ambiente educacional onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver, respeitando e valorizando suas individualidades.

A inclusão dos surdos na rede regular de ensino é, portanto, um passo importante na construção de um sistema educacional que respeita e valoriza todos os alunos.

Ao promover a inclusão e a acessibilidade, buscamos garantir que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial em um ambiente educacional acolhedor e respeitoso.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSFORMANDO O AMBIENTE ESCOLAR PARA GARANTIR OPORTUNIDADES IGUAIS PARA TODOS

Os sistemas de ensino devem garantir que todos os alunos sejam matriculados. As escolas precisam se organizar para atender alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Isso envolve adaptar o ambiente escolar e fornecer os recursos necessários para que cada aluno possa aprender e se desenvolver plenamente.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, há a seguinte orientação:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.19).

A escola exerce um papel importante de um lugar onde a diversidade da sociedade esteja presente, para que os alunos possam aprender a conviver com as diferenças.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

No início da década de 1990, o movimento pela inclusão escolar começou a ganhar força, impulsionado por influências internacionais

que promoveram a ideia de uma educação para todos.

Nesse contexto, a política de universalização da educação básica desempenhou um papel central, ampliando o acesso à educação e fomentando a proposta de inclusão escolar.

A partir desse período, a "educação inclusiva" passou a ser uma ideia importante, simbolizando um compromisso global com o direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades especiais, de aprenderem juntos no mesmo ambiente escolar.

A educação inclusiva passou a ser vista como um imperativo moral e ético, visando garantir que a diversidade fosse acolhida nas escolas, proporcionando a todos os estudantes oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Essa abordagem buscava romper com os modelos segregacionistas do passado, promovendo uma escola que respeita e valoriza as diferenças, e que se adapta às necessidades de cada aluno.

A inclusão escolar, portanto, não se tratava apenas de integrar alunos com deficiências ou necessidades especiais, mas de construir um ambiente educacional que fosse verdadeiramente acessível e acolhedor para todos. Sendo assim:

No início da década de noventa, o cenário estava bastante favorável à inclusão escolar em função das influências internacionais. Dessa forma, compreende-se que "a partir da política de universalização da educação básica, ganhou força no plano internacional a proposta de inclusão escolar. Uma consigna, então, surgiu no início da década de noventa: educação inclusiva" (PLETSCH, 2014, p.39).

A Educação Inclusiva é um tipo de ensino que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades especiais, tenham as mesmas



oportunidades de aprender e participar na escola.

Em vez de separar alunos com dificuldades ou deficiências em salas diferentes, a educação inclusiva busca adaptar o ambiente e o ensino para que todos possam estar juntos e aprender da melhor maneira possível.

Isso inclui fazer ajustes no currículo, usar métodos de ensino variados e garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário para se desenvolverem e participarem ativamente das atividades escolares.

As escolas têm a responsabilidade de se organizar para atender a esses educandos, assegurando condições adequadas para proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Isso envolve a implementação de práticas pedagógicas adaptadas, a disponibilização de recursos e apoio especializado, e a criação de um ambiente escolar inclusivo que respeite e valorize a diversidade.

A efetiva inclusão requer a colaboração entre gestores escolares, professores e profissionais especializados para garantir que cada aluno tenha acesso às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento necessárias para seu sucesso acadêmico e pessoal.

O papel da educação bilíngue na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, destaca a importância do ensino tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A educação bilíngue proporciona um ambiente de aprendizagem que respeita às necessidades linguísticas dos alunos surdos, oferecendo o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, além de serviços de tradutor/intérprete de Libras. Também menciona a importância do ensino de Libras para os demais alunos da escola, promovendo uma comunicação mais inclusiva.

O atendimento educacional especializado é adaptado para incluir tanto a modalidade oral e escrita quanto a língua de sinais, garantindo que os alunos surdos tenham acesso completo ao currículo escolar.

A recomendação de que os alunos surdos sejam agrupados com outros surdos em turmas comuns na escola regular visa facilitar o aprendizado e a socialização, respeitando a diferença linguística e cultural.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2001, p.11).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que oferece suporte adicional para alunos com necessidades específicas, para que eles possam participar plenamente das atividades escolares.

Ela não substitui a educação regular, mas a complementa, oferecendo recursos e estratégias adaptadas às necessidades dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial (2008, p. 16) na perspectiva da educação inclusiva, evidencia que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O

atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

A inclusão é um princípio essencial para uma sociedade justa e equitativa. Vai além de simplesmente aceitar as diferenças; trata-se de reconhecer e valorizar a diversidade, e de garantir que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de participação e desenvolvimento.

A inclusão é um processo contínuo que requer compromisso, colaboração e inovação. Somente através de esforços coletivos e contínuos é possível criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças possam aprender, crescer e prosperar.

Estar incluído significa sentir-se parte do mundo dos outros e compartilhar experiências. Ao falar sobre a inclusão de crianças surdas, não basta apenas colocar a criança em uma escola regular.

Para que ela se desenvolva, precisa de atendimento especializado. Antes, algumas crianças surdas apenas copiavam sem participar ativamente. Hoje, a inclusão deve garantir que elas desempenhem um papel ativo na escola.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Nº 13.146/15) existe uma garantia que assegura e promove condições de igualdade, direitos e liberdades fundamentais, para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Assegurando um aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantia

de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

## INTERVENÇÕES DO PROFESSOR COM ALUNOS SURDOS

As intervenções do professor com alunos surdos são cruciais para garantir que tenham acesso igualitário ao aprendizado e possam participar plenamente da vida escolar

Quando um professor recebe um aluno surdo em sua turma, ele deve encontrar maneiras de garantir que o aluno possa aprender e acessar o currículo.

Para isso, o professor precisa adaptar o currículo e usar diferentes estratégias na sala de aula para facilitar a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Para abordar as intervenções do professor com alunos com deficiência auditiva, é importante considerar práticas que garantam uma comunicação eficaz e uma participação plena desses alunos no ambiente escolar.

A convivência entre crianças com e sem deficiência é boa para ambas. As crianças com deficiência se beneficiam de um ambiente que as desafia e oferece muitas experiências.

As crianças sem deficiência aprendem com as diferenças e descobrem novas maneiras de se comunicar, como Libras e braille. Além disso, elas experimentam colaboração e solidariedade, que são muito importantes.

A participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é essencial.

O tripé escola-família-comunidade desempenha um papel fundamental, pois essa colaboração permite que os professores conheçam melhor seus alunos e compreendam suas especificidades.

Por meio dessa troca de informações, é possível criar estratégias mais eficazes para o aprendizado de todos os estudantes.

Esse envolvimento conjunto é crucial para evitar uma educação exclusivista, promovendo, ao invés disso, uma abordagem inclusiva e personalizada, onde a responsabilidade pela educação é compartilhada entre todos os envolvidos, garantindo assim um ambiente mais acolhedor e eficiente para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais,

Além do professor, a família dos alunos com necessidades educacionais especiais pode participar a todo o momento do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, pois o tripé escola-família-comunidade é de suma importância, pois através dessa participação os professores têm a oportunidade de melhor conhecer o seu educando e suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de informações a fim de possibilitar o melhor aprendizado a todos, pois sozinho não poderá efetivar uma escola fundamentada numa concepção exclusivista (ROCHA, 2017, p.8).

Segundo Mantoan (2003), “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades.”

A escola faz o acompanhamento de seus familiares e da comunidade a qual o sujeito pertence, esse fator é imprescindível para o seu desenvolvimento, seja cognitivo ou social.

Dessa forma, o mesmo acontece com o aluno com surdez, ele precisa de todo aparato pedagógico e social para que possa sentir-se e ser efetivamente inserido na educação regular.

Para tanto, a unidade escolar necessita se organizar, com o objetivo de garantir os direitos humanos ao seu alunado, contribuindo para sua efetiva aprendizagem e, concomitantemente, respeitando e adequando-se às suas necessidades educacionais especiais; independentemente de sua etnia, sexo, idade, condição social ou deficiência (BRASIL, 2000).

## DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, representa um marco significativo para a inclusão dos surdos no Brasil. Este decreto e a lei associada foram fundamentais para garantir uma série de direitos e melhorias na educação para a comunidade surda.

Entre os avanços proporcionados por essas políticas, destacam-se:

Porém é importante destacar que o decreto 5.626/2005, regulamentador da lei 10.436/02, é considerado uma das conquistas mais importantes para a comunidade surda. Através deste decreto, ações há muito tempo reivindicadas pelos surdos puderam tomar o rumo da concretização, como o maior acesso à educação, alcançando os níveis educacionais mais elevados e o direito à intérprete, inclusive em escolas de educação básica. A presença de intérpretes já é uma realidade que visa fortalecer o processo de inclusão. Além disso, houve um investimento também na formação de professores, seja através de especialização ou na formação continuada. Tudo isso pode ser considerado como resultado de ações afirmativas que se dão através de políticas públicas inclusivas (MELO, 2016, p.2).

Lacerda (2006) apresenta pesquisas com experiências de inclusão de alunos surdos em salas de aula de ouvintes, que apontam algumas dificuldades de integração educacional e social: o acesso à comunicação torna-se restrito e/ou insuficiente aos alunos surdos, por falta de recursos e intervenções necessárias; outro aspecto se refere às dificuldades do professor em planejar atividades que oportunizem uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes.

Portanto, para ensinar alunos surdos, é importante usar diferentes formas de comunicação, como pôsteres, vídeos legendados e a língua de sinais.

Alunos surdos que usam Libras podem aprender e se comunicar melhor se houver um modelo de linguagem para seguir e trabalhar com um intérprete ou aprender alguns sinais básicos de Libras também pode ajudar.

A presença de um intérprete de Libras e o uso da Língua de Sinais são passos importantes para a inclusão dos alunos surdos, mas não garantem, por si só, uma educação completamente acessível e adequada.

Para assegurar que as necessidades específicas dos alunos surdos sejam realmente atendidas, é fundamental que a escola e os educadores considerem vários aspectos.

Ressalta-se que, de acordo Lacerda (2000), que se a escola não voltar sua atenção para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete.

É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para este profissional.

Os princípios éticos do intérprete garantem que a interpretação seja realizada de forma profissional e eficaz, respeitando a integridade da comunicação e os direitos dos envolvidos.

O compromisso com esses preceitos ajuda a assegurar que a comunicação seja clara, precisa e respeitosa. Portanto, quanto ao papel do intérprete, é importante:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a

interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (BRASIL, 2004, p. 28).

Segundo Bortoleto, Rodrigues e Palamin (2002/2003), a inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, bem como, ensino de qualidade.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa adota o método bibliográfico, buscando adquirir conhecimento sobre o tema por meio de um levantamento de fontes e uma análise qualitativa do material.

Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla dos diversos aspectos relacionados ao assunto estudado.

A pesquisa é focada na inserção dos surdos na rede regular de ensino, envolvendo algumas estratégias para garantir uma educação de qualidade e inclusiva e envolveu uma revisão bibliográfica de artigos e trabalhos científicos, evidenciando que a inserção dos surdos na rede regular de ensino busca criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam aprender e crescer juntos, promovendo uma educação equitativa e inclusiva.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos surdos na rede regular de ensino representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Embora avanços significativos tenham sido alcançados, como a presença de intérpretes de Libras e a oferta de cursos de formação para professores, ainda há muitos desafios a serem superados.

A verdadeira inclusão vai além do simples acesso à escola; ela exige adaptações curriculares, metodologias apropriadas, e a criação de materiais didáticos acessíveis que respeitem as especificidades dos estudantes surdos.

Para que a inclusão seja efetiva, é crucial a colaboração contínua entre a escola, a família, e as políticas públicas.

Somente através de um esforço conjunto, que considere as necessidades individuais dos alunos e promova um ambiente educacional acolhedor e adaptado, poderemos garantir que os estudantes surdos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas para inclusão: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais.** (2000) Brasília: 2000, xerox.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa.** Brasília, MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008

\_\_\_\_\_. 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).** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626. **Dispõe sobre a língua brasileira de sinais.** Planalto. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. **A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva.** Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.

Decreto n. 5.626. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Planalto. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes:** Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

MANTOAN, M. T. E **Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO. Adriana. **A docência do professor surdo no ensino superior como objeto de estudo na academia.** Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1301/1/MELO.pdf>.

PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010).** Revistas Teias, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

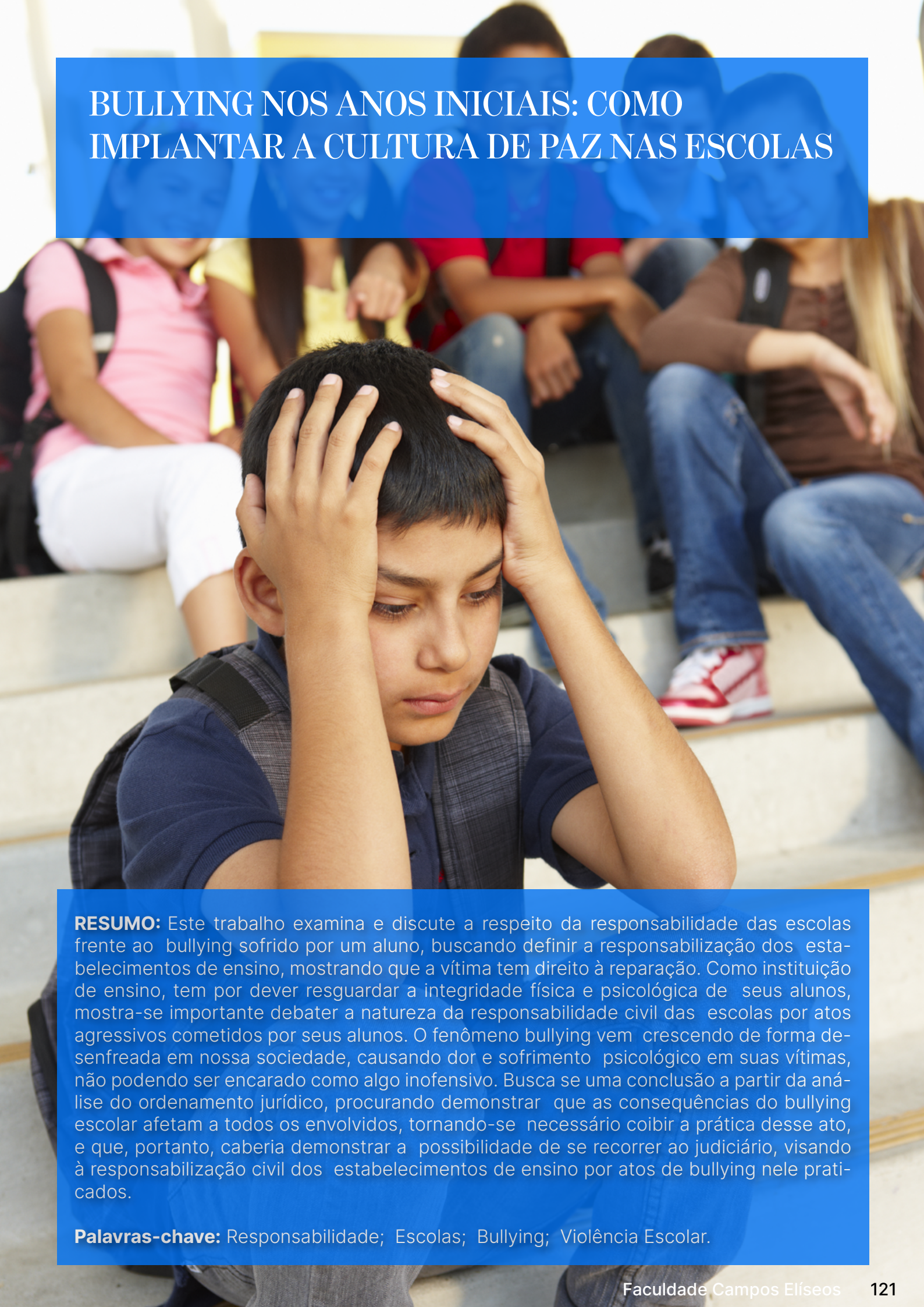
ROCHA, A.B.O. **O papel do professor na educação inclusiva.** Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>.

## ELAINE ROSA DA SILVA

Graduação em Pedagogia, pelo Instituto Singularidades, 2011; Especialista em Transtorno do Espectro Autista, pela Faculdade Campos Elíseos, ano de conclusão 2024; Professora de Ensino Fundamental I Anos Iniciais, na E.E Madre Marie Domineuc e, Professora de Educação Infantil, no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.



# BULLYING NOS ANOS INICIAIS: COMO IMPLANTAR A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS



**RESUMO:** Este trabalho examina e discute a respeito da responsabilidade das escolas frente ao bullying sofrido por um aluno, buscando definir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino, mostrando que a vítima tem direito à reparação. Como instituição de ensino, tem por dever resguardar a integridade física e psicológica de seus alunos, mostra-se importante debater a natureza da responsabilidade civil das escolas por atos agressivos cometidos por seus alunos. O fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo. Busca-se uma conclusão a partir da análise do ordenamento jurídico, procurando demonstrar que as consequências do bullying escolar afetam a todos os envolvidos, tornando-se necessário coibir a prática desse ato, e que, portanto, caberia demonstrar a possibilidade de se recorrer ao judiciário, visando à responsabilização civil dos estabelecimentos de ensino por atos de bullying nele praticados.

**Palavras-chave:** Responsabilidade; Escolas; Bullying; Violência Escolar.



# INTRODUÇÃO

**N**a década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra bullying retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Abordou o tema, ainda que de forma indireta. A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro.

Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato e à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva.

Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

No entanto, sua prática é imediatamente reconhecida e associada a episódios de maus tratos na escola, fenômeno presente e conhecido de todos. Há, portanto, grande dificuldade em diferenciar o bullying de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Dessa forma, optou-se por se utilizar, ao longo da realização da pesquisa, o termo maus tratos para se referir aos atos violentos entre os estudantes fossem eles de natureza física, verbal, psicológica ou sexual.

Este estudo procura identificar e dar luz aos episódios de violência e maus tratos entre pares no ambiente escolar, que, como se verá, traduzem uma cultura contemporânea em que as formas de relação social merecem novos cuidados, em especial dos gestores da educação. Através de dados quantitativos e qualitativos, este estudo buscou conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras.

A metodologia empregada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim, a pesquisa foi realizada a partir de buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. De vital importância para a realização do estudo proposto, no sentido de formulações pessoais de conceitos e esclarecimentos, foram as opiniões expostas em livros, revistas, artigos e estudos publicados, inclusive na Internet.

Toda semana são noticiados casos de violência nas escolas brasileiras. Infelizmente, o problema não é um exagero criado pela mídia, mas sim uma realidade enfrentada diariamente por milhares de professores das redes pública e privada.

Dentre os casos mais comuns de violência, podemos citar as ameaças feitas por alunos e professores, sobretudo a respeito do baixo rendimento escolar. Uma nota abaixo da média nem sempre é entendida como um alerta para que o aluno melhore e estude com mais afinco: para muitos estudantes, a nota é compreendida como ofensa pessoal.

Alguns ficam no enfrentamento verbal, enquanto outros partem para agressão física ou danos a bens do professor, sobretudo carros (pneus furados são os relatos mais comuns). Depredações a patrimônios da escola e arrombamentos de salas também integram o vasto rol de atitudes violentas no ambiente escolar. O tipo de violência mais comum, entretanto, se dá entre os próprios estudantes.

Apesar de a violência física estampar um número muito maior de manchetes, é a violência moral que mais assusta aos professores de todos os níveis de ensino, desde o Infantil ao Superior. Xingamentos, gestos obscenos, perturbações, indisciplina.

Problemas que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas e os relacionamentos dentro da escola. Os casos de bullying – a violência moral entre os próprios alunos – também chocam educadores e familiares, inclusive ultrapassando os muros da escola e chegando ao ambiente virtual, onde situações vexatórias de alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

Apontar as causas para a violência no ambiente escolar é uma tarefa árdua, que demanda uma grande quantidade de informações, estatísticas, pesquisas e, até mesmo, suposições. Problemas familiares, de relacionamento, baixa autoestima, falta de segurança, drogas, pouca participação dos familiares, exclusão social, entre outras, são algumas das possíveis origens para a violência. Na realidade, situações violentas no âmbito escolar espelham os problemas sociais e o clima violento presentes no País e no mundo.

Contudo, sabe-se que a solução para a violência não está unicamente na repressão, mas sim num projeto político-pedagógico que contemple outras instâncias além do ensino-aprendizado.

É preciso envolver os familiares, a comunidade e o poder público para que o problema seja discutido e novas ações sejam planejadas para minimizar o problema. Afinal, não é somente na escola que aprendemos novos valores e perspectivas.

Uma das soluções encontradas pelas escolas é envolver, cada vez mais, os alunos em projetos fora da sala de aula, que tornem a experiência acadêmica muito mais ampla e prazerosa do que o ensino tradicional.

É preciso que o professor esteja ciente de que, por vezes, se a classe vive situações conflituosas, vale mais a pena estimular uma conversa do que ministrar uma aula que não será bem aproveitada. Se o aprendizado do conteúdo é importante, fundamental mesmo é promover a criação de laços de solidariedade entre a comunidade acadêmica, fornecer subsídios para o exercício pleno da cidadania e preparar os estudantes para uma vivência ética em sociedade.

## HISTÓRICO

*Bullying* é um termo da língua inglesa (*bully* = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O *bullying* se divide em duas categorias: a) *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O *bullying* é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no *bullying* os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As pessoas que testemunham o *bullying*, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as “próximas vítimas” do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o *bullying*, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade.

As crianças ou adolescentes que sofrem *bullying* podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

O(s) autor (es) das agressões geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencentes à famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Por outro lado, o alvo dos agressores geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si e possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do *bullying* são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. As três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são: Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.

Os atos de *bullying* ferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. O responsável pelo ato de *bullying* pode também ser enquadrado no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de *bullying* que ocorram dentro do estabelecimento de ensino/trabalho.

## CAUSAS DA VIOLÊNCIA ENTRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS

Há pais que projetam na criança características indesejáveis e até odiosas que eles desprezam em si próprios. Por isso, mesmo dispendo de condições econômicas para mantê-la, acabam transferindo para outras pessoas a responsabilidade de sua educação.

Há pais que simplesmente ignoram a existência dos seus próprios filhos, para os quais não conseguem ter uma palavra de carinho, um gesto protetor. Essas crianças ressentem-se física e psiquicamente da falta de afeto e por isso vivem doentes.

A indiferença de algumas mães é tão grande, que nem chegam a perceber o que se passa com o filho, e espantam-se quando o médico constata o estado lamentável de seu frágil organismo.

Além disso, as crianças vítimas de casamentos desfeitos ou infelizes são frequentemente prejudicadas por vivenciarem situações agressivas, discussões e brigas violentas entre seus pais.

Quando o casal se suporta apenas por causa das crianças, essas acabam se transformando num motivo a mais de conflito. Pai e mãe passam, então, a manifestar sentimentos ambivalentes de amor e ódio em relação ao filho, o que acentua ainda mais o seu sentimento de culpa.

Além disso, é comum os pais usarem a criança como uma arma na sua disputa emocional, ameaçando retirar-lhe o afeto caso ela demonstre preferência pela parte contrária. Vítima dessa chantagem, a criança acaba por sentir-se tão rejeitada e sem amor quanto a criança abandonada.

Presume-se, assim, que esses fatores interferem na formação da personalidade das crianças e adolescentes e, muitas vezes, contribuem para que se tornem agressivas e problemáticas

A sociedade, até bem pouco tempo, negava-se a assumir as responsabilidades para com a criança abandonada.

Segundo Sá (1997, p. 10):

Atualmente, porém, a maioria dos países desenvolvidos dispõe de leis para proteção dos pequenos sem lar, embora as instituições, por melhores que sejam, nunca podem oferecer um substituto adequado para uma vida familiar feliz. No entanto, o amor, o carinho e a sensação de pertencer a um núcleo social são igualmente importantes para que o pequeno se torne finalmente um adulto maduro e construtivo (SÁ, 1997, p. 10).

A pedagogia do oprimido, definida por Freire (1981) como pedagogia humanista e libertadora, tem dois momentos distintos: primeiro aquele em que os oprimidos vão desvelando o mundo de opressão e, segundo, aquele que transforma a realidade opressora e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência, como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os configura como violentados, uma situação objetiva de opressão. Assim, quem inaugura o desamor, não são os desmandos, mas os que não amam, porque apenas se amam.

Freire (1981, p. 61) diz que:

Educador e educando (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de revelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esses conhecimentos. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mas que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1981, p. 61).



## A IMPUNIDADE E A LIBERAÇÃO

A delinquência juvenil, a cada dia, vem se disseminando no seio da sociedade, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, pela desagregação da família, pela falta de orientação por parte dos pais e, sobretudo, pela impunidade e pela liberação do uso de drogas a jovens e adultos.

Com base nas afirmações de Teixeira (1981), a droga surge como uma necessidade dentro dos grupos, que são transgressores em essência. Em função do caráter de transgressão comum às gangues, muitos projetos se equivocam ao buscar a recuperação desses jovens através do trabalho. Eles se revoltam contra a condição de submissão e exclusão do grupo social ao qual pertencem e, portanto, sabem que as suas opções de trabalho são aviltantes.

A escola é um ponto importante nessa tarefa de solucionar o problema da violência e delinquência de adolescente, jovens e, até mesmo de crianças, pois,

como espaço privilegiado de convívio e de formação da pessoa, precisa ter qualidade e se integrar à comunidade à sua volta. Isso é comprovado nas estatísticas apresentadas nos indicadores sociais, que referem que as escolas que permanecem abertas nos finais de semana, para uso da comunidade, conseguem quase eliminar o vandalismo em suas dependências.

Nesse contexto, o professor precisa lutar em busca de mudanças, pois ele é, incondicionalmente, um agente de libertação e de transformação. É preciso constituir uma escola sem exclusão, sem elitismo, na qual todos se engajem e tenham voz e vez.

Além de uma escola pública melhor e que envolve a comunidade, fazem parte da lista de ações recomendadas por quem estuda a violência uma polícia melhor equipada e um Poder Judiciário mais ágil e, se necessário, mais rigoroso.

## VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A educação não se manifesta, na sociedade, como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de manutenção ou transformação social. Com essa compreensão, a educação se mostra como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente.

Nessa perspectiva, ela é uma instância social voltada à transformação dos indivíduos, tornando-os autônomos, críticos, criativos e produtivos, capazes de desenvolver habilidades, de construir conhecimentos e de se apropriar dos valores éticos, necessários à convivência social,

Para o professor, a escola não é lugar de reprodução das relações de trabalho alienadas e alienantes. As relações sociais, que se dão no interior da escola, são pautadas em valores morais que definem como o educador deve agir com seu aluno e este, com seus professores e colegas. A prática dessas relações forma moralmente os alunos.

Oferecer um tratamento igualitário a todos deve ser a principal meta da escola, considerando que todas as pessoas têm os mesmos direitos, o que configura um dos princípios fundamentais das relações humanas, que mostra a importância da justiça para a formação do cidadão.

A agressividade humana e os comportamentos violentos dela decorrentes decorrem de diversos fatores sociais, de contextos culturais e de sistemas morais. A escola, sobretudo, a pública, costuma receber um público heterogêneo. A relação da escola com a comunidade é também fonte rica de convivência com política e competência técnica.

Na abordagem da violência nas escolas públicas, precisa-se considerar o atual contexto sociocultural, entendendo-se que esse enfoque ajuda a compreender a complexidade da problemática educacional identificada no cotidiano da sala de aula.

A criação de um clima favorável ao aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar as contribuições dos alunos, respeitando-os, mesmo quando se manifestarem de forma confusa, incorreta, mostrando, assim, a importância do respeito às diferenças individuais, ao pensamento discrepante e às preferências de cada indivíduo, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Sente-se uma grande preocupação com a busca de compreender a amplitude dos problemas educacionais, visando ao melhor desempenho do professor e contribuindo com o aperfeiçoamento qualitativo do ensino.

A violência na escola pública é um tema de grande relevância, inserido no processo educacional. Muito se tem abordado sobre esse assunto e muitas pesquisas já foram direcionadas nesse campo. Partindo desses pressupostos, é preciso analisar pessoas, ideias e atitudes que interferem na motivação e aprendizagem.

Ficam claros os fatores que interferem na aprendizagem, relacionados ao professor, aluno, à família, à escola e ao Estado. Muitas pesquisas apontam a desmotivação dos professores diante de sua má remuneração, seu desprestígio e por serem submetidos a jornadas de trabalho excessivas e exaustivas, o que os incapacita de satisfazer suas necessidades básicas de uma forma digna.

Quanto ao aluno, têm-se levado em conta os seus problemas socioeconômicos e os fatores psicológicos, decorrentes da situação de pobreza dos pais, dos desajustes familiares e, sobretudo, da carência afetiva.

Na escola, observa-se a falta de participação dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade no processo educacional, além da ausência de compromisso com oferecer uma educação voltada à transformação e à construção da cidadania.

No Estado, a política de baixos salários, a falta de condições humanas e materiais e a má administração dos recursos públicos também são fatores que se consideram como geradores da violência na escola e na sociedade, de modo geral.

## BULLYCÍDIO

Este sentimento não é incomum, exploramos um estudo realizado pela Universidade de Yale nos Estados Unidos ("*Bullying and suicide. "A review"*", realizado em 2008 pela Dra. Young-Shin Kim, pertencente ao centro de estudos de crianças, e pelo psiquiatra Dr. Bennett Leventhal), que identificou o *Bullying* como uma das principais causas do suicídio de crianças e adolescentes. E mais, que o suicídio é a 3ª maior causa de mortalidade no mundo, nesta faixa etária, atrás apenas dos acidentes de trânsito e homicídios

O estudo também revelou que 19% dos alunos entrevistados pensaram em se suicidar; 15% traçaram estratégias para cometer o suicídio; 8,8% executaram os planos suicidas e foram interrompidos por outrem e, 2,6% foi a porcentagem das tentativas sérias o bastante que exigiram intervenções e acompanhamento médicos permanentes.

Dentre os casos mais chocantes de *bullycídio*, podemos mencionar o do aluno Curtis Taylor, da escola secundária em Iowa, Estados Unidos, vítima por três anos ininterruptos de violência escolar (spancamentos no vestiário, pertences danificados e arremessos diários de leite achocolatado em sua camisa) suicidou-se em 21 de Março de 1993, bem como o trágico episódio que ocorreu com Jeremy Wade Delle. O aluno se matou aos 15 anos dentro da sala de aula, na presença dos demais alunos e da professora, como forma de protesto ao *Bullying Sofrido* (em 8 de janeiro de 1991, numa escola do Texas nos Estados Unidos).

Portanto, as consequências do *bullying* não se esgotam em problemas de rendimento escolar ou relacionamento social do aluno, seus efeitos podem ser devastadores, ocasionando tanto casos de automutilação, como o próprio “*bullycídio*”.

## O BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A agressão-quase sempre desencadeada por alguma frustração - é um comportamento que possui a intenção aparente de machucar outra pessoa, sendo às vezes, motivado pela disputa de algum objeto.

A agressividade nesta fase tende a sofrer mudanças em sua forma, frequência e na motivação para esta ação. Ao longo dos anos a agressividade tende a diminuir ou modificar-se conforme a criança passa pelas etapas do seu desenvolvimento cognitivo; vivencia experiências construtivas; socializa-se e encontra nos pais ou professores um mediador para as suas ações.

Para agir de forma assertiva nos momentos de conflitos precisamos conhecer as etapas no qual as crianças se encontram e, para isso, tomo como ponto de partida as ideias de Jean Piaget.

Para Piaget o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo no qual o indivíduo constrói e reconstrói estruturas em busca de um equilíbrio. Dessa forma o indivíduo passa por várias fases de desenvolvimento denominadas por Piaget como “Estágios”, e os classifica em quatro etapas.

Neste capítulo veremos brevemente as duas primeiras, pois, são elas que aparecem durante o tempo em que a criança se encontra na educação infantil. A primeira etapa é a Sensório-Motora, e se estende do nascimento até os dois anos de idade. A segunda etapa é a Pré-Operatória, abrangendo as crianças de dois a sete anos de idade.

Observamos acima que há um indicativo de idade para cada estágio. É importante lembrar que essas faixas etárias são variáveis. Isso porque cada ser humano é singular, possuindo características biológicas próprias e estímulos externos diferentes que formam as variantes destes indicativos. O mais importante é lembrar que a ordem dos estágios é sempre respeitada indiferente do início e término de cada uma delas.

No primeiro estágio, o Sensório-Motor, as crianças:

- Agem por meio dos reflexos neurológicos.
- Participam do mundo de forma direta, objetiva sem formular reflexões e pensamentos.
- Conhecem o mundo pelos sentidos, levam os objetos até a boca e prestam atenção em cada ruído ocorrido à sua volta.
- Desenvolvem-se emocionalmente.
- Criam a noção do tempo, espaço e objeto por meio da ação. Através da construção destes esquemas as crianças assimilam o mundo à sua volta. E, ao término deste estágio, pode perceber-se parte de um conjunto, no qual ações e interações acontecem (PIAGET).

A fala é construída neste estágio e justamente por não dominá-la a criança opta por comunicar-se principalmente pela linguagem corporal, utilizando o choro, a mordida, a birra, a manha, as expressões faciais e os gestos para interagir com o meio.

Neste estágio de desenvolvimento cognitivo, os conflitos que ocorrem entre as crianças em casa e também na escola são iniciados, geralmente, pela disputa de um brinquedo, de um livro, pela posição ao sentar-se na roda ou mesmo pela atenção do professor, avôs, pais.

A criança não morde o colega da turma, por exemplo, porque tem a intenção de machucá-lo, de feri-lo gratuitamente como ocorre no bullying. Essas agressões ocorrem por ser o caminho mais curto para alcançar o seu objetivo.

No segundo estágio, *denominado por Piaget* como Pré-Operatório: Ocorre o despertar da comunicação, a criança ganha ano a ano um vocabulário cada vez mais extenso, facilitando a socialização.

Conhece e gosta de brincar com o outro, interagir e se comunicar. Há um avanço no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo em decorrência da aquisição da linguagem.

Este é o estágio no qual a famosa frase “mas por quê?” aparece. Para a criança tudo tem que ter uma explicação. Nesta etapa ela tende a não relacionar fatos e, embora haja um avanço no desenvolvimento social da criança, o egocentrismo, ainda assim, é marca registrada desta etapa uma vez que, a criança, não concebe a existência de outras realidades na qual ela não faça parte.

Os conflitos entre os colegas da classe continuam a existir, seja pela disputa por algum objeto ou pela atenção de uma pessoa querida. Como antes, a criança ainda pode resolvê-los de forma a utilizar a linguagem corporal (birra, mordida, choro) como tentativa de resolução do conflito, mas esta escolha tende a diminuir.

Como adquiriu um vocabulário mais extenso neste estágio, a criança pode recorrer ao professor e contar o que houve. Observamos que, por volta dos cinco e seis anos de idade, a criança é capaz de inventar apelidos pejorativos para seus colegas de turma, criar panelinhas, excluir, provocar e até humilhá-los.

Desta forma, ao conhecermos estes dois estágios podemos entender que uma mordida ocorrida durante um conflito entre crianças de dois anos deve ser interpretada e mediada de forma diferente se ocorrida entre crianças de cinco e seis anos de idade.

Na escola, o professor de educação infantil, assim como os outros profissionais envolvidos no processo de educação das crianças pequenas, propicia a elas a proteção e a segurança necessária para que estas se sintam confortáveis longe de seus lares.

Quando uma criança busca o seu professor para resolver algum conflito existente durante a sua rotina na escola, ela espera que este, de fato, dê importância para a sua causa e resolva a questão.

Muitas vezes e por inúmeros motivos, essa intermediação por parte do educador para com o problema colocado pela criança não ocorre. Acentuando a tendência do aluno de não contar para o professor as suas inquietações e preocupações.

Para mediar os conflitos e as situações de agressividade ocorridos em sala de aula de maneira assertiva e construtiva, primeiro é preciso entendê-los. E nada melhor do que começar dando atenção aos envolvidos nesses episódios.

É importante pensarmos que todo conflito envolvendo agressividade entre as crianças na educação infantil deve ser uma ponte que os leva a um caminho de autoconfiança e construção.

Por isso, o papel dos pais e dos professores em mediar essas situações é tão importante quanto conhecer o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra.

Ao pensarmos em uma situação no qual, como consequência de um atrito, uma criança de dois anos bate ou morde um colega da sua turma, não podemos dizer que esta é uma criança agressiva e que possui um transtorno de conduta.

Com esta idade o seu melhor e mais rápido mecanismo para alcançar o seu objetivo é por meio da linguagem corporal e pode utilizar-se da mordida com essa finalidade. A criança não entende que está machucando, pois o seu estágio atual do desenvolvimento cognitivo não permite que esta se coloque no lugar do outro.



Já nesta idade é preciso estabelecer limites, os pais e os professores devem deixar claro e sempre lembrá-los do que é permitido e o que não é. Birra, mordida, chute não é um comportamento adequado porque fere o outro e, por isso, não deve ser permitido.

Neste caso, os pais e os professores podem:

- Agir com tranquilidade e naturalmente.
- Mostrar que a atitude não foi correta ao morder ou bater.
- Não supervalorizar a agressão.
- Estipular limites.

Sempre evitar que se machuquem e machuquem o outro. Para amenizar os conflitos entre as crianças de 0 a dois anos de idade e, na tentativa de diminuir as agressões físicas como as mordidas, o professor pode trabalhar com brincadeiras e jogos cooperativos.

Criar muita ansiedade e tensionar ainda mais o conflito são desnecessário já que estas atitudes são típicas do primeiro estágio, e tendem a diminuir com o tempo.

No intuito de prevenir que os nossos filhos se envolvam com o fenômeno **bullying** no futuro, os sentimentos de amizade, respeito, carinho, união, alegria e tristeza devem fazer parte das atividades e do cotidiano da casa.

No segundo estágio de desenvolvimento, o Pré-Operatório, vimos que a criança já é capaz de agredir intencionalmente e, por volta dos cinco anos de idade, é capaz de inventar apelidos, formar panelinhas e até mesmo fazer “brincadeiras” de mau gosto.

Podemos notar que os conflitos existentes nesta etapa da educação infantil tornam-se diferentes; se antes a agressão aconteceu pela disputa de um objeto, agora ela pode ser verbal e intencional.

É neste momento que o papel dos pais no combate e prevenção ao **bullying** é extremamente importante. É preciso trabalhar tanto com a criança que inventa apelido e faz gozações, quanto com aquela que recebe estas ações e não sabe como sair destas situações constrangedoras. E os pais podem ajudar os professores contando como a criança é em casa e ouvindo como a criança é na escola.

É nesta fase que os comportamentos de agressões físicas e morais e a baixa auto estima devem ser trabalhados evitando que tais características se acentuem.

A personalidade da criança é construída nos primeiros anos de vida e coincide com sua passagem pela educação infantil. Por isso, o papel e o exemplo dos pais e dos professores e, também, a forma com que eles resolvem os conflitos do dia a dia, ajudam a formar a base da educação da criança, evitando até mesmo que se envolvam com o fenômeno no futuro, seja como alvo ou autores de **bullying**.

Porém, como saber se a agressividade é ou tornou-se um desvio de conduta?

Neste capítulo vimos que cada estágio do desenvolvimento cognitivo possui suas características próprias e algumas ações são esperadas ou aceitas como parte integrante destas etapas.

Pensando na agressividade, esta tende a diminuir a partir do momento que a criança domina a linguagem, desenvolve-se emocionalmente e socialmente e passa para outro estágio. Porém, o que fazer quando a agressividade na criança não diminui? Primeiro é preciso observar, refletir e entender alguns fatores importantes.

O comportamento agressivo pode ser acentuado ou atenuado de acordo com o ambiente familiar no qual a criança está inserida. Um aluno que vive em um lar cuja violência física e verbal acontece constantemente pode aprender com os exemplos e tornar-se agressivo na escola.

Ou então, uma criança extremamente mimada e que não possui em casa limites para as suas atitudes, encontra dificuldades na hora de dividir brinquedos e a atenção com os colegas durante a sua permanência na escola, podendo escolher o caminho da agressividade como válvula de escape.

Quando a criança pequena entra na escola, é muito marcante para ela, principalmente nos seus primeiros meses na escola, a diferença é estar em casa e estar na escola.

Em casa, a criança geralmente é o centro das atenções, mesmo antes de nascer já conquistou a família e, caso não seja o único filho, quando tem que dividir seus brinquedos é apenas entre os seus irmãos.

Na escola, inserir-se no grupo é tarefa difícil para muitos. A criança divide a atenção da professora com os seus colegas de classe, assim como divide o brinquedo, o lugar ao lado de determinado amiguinho e os espaços escolares. Os conflitos surgem, e a agressividade pode aparecer como consequência.

Algumas situações são extremamente marcantes na vida das crianças: a separação dos pais, a perda de um animal de estimação, a morte de uma pessoa próxima a ela, o melhor amigo que foi para outra cidade, a mudança de casa e de escola, a viagem longa do pai ou da mãe.

Todos estes acontecimentos geram uma enxurrada de sentimentos que, muitas vezes, a criança não sabe como lidar. Quantos casos nós já ouvimos ou presenciamos de comportamentos agressivos em crianças que acabaram de ganhar um irmãozinho? Com o tempo ela aceita o novo membro da família, mas naquele momento, a agressividade foi a forma que encontrou de se expressar e de interagir.

Os pais e os professores de educação infantil devem mediar os conflitos levando-os sempre a um crescimento, a uma construção. Porém, durante o seu convívio com as crianças na escola, o professor pode deparar-se com situações em que a resolução não está mais em suas mãos.

É muito importante entender que, quando a agressividade persiste por muito tempo sem que haja aspectos momentâneos que estejam acarretando a sua permanência, podemos dizer que há um desvio de conduta. Neste caso, o professor deve pedir aos pais para buscarem a ajuda de um especialista.

Devemos destacar que a agressividade existe na educação infantil e que, como já vimos, pode ser desencadeada pela falta de limites, ausência de carinho e atenção, acontecimentos passageiros na vida da criança, ou até mesmo por não saber interagir com o outro senão, por meio da agressão.

Os pais devem mostrar a seus filhos outras maneiras de resolver os conflitos sem a utilização da violência, evitando encaminhar ao especialista, crianças que não possuem transtorno de conduta.

Quando há a necessidade de um encaminhamento, este deve ser baseado em fortes indícios, uma vez que a agressividade está presente na educação infantil, de forma natural.

Enfim, nem sempre a agressividade está ligada a um desvio de conduta, da mesma forma que nem todas as brigas existentes entre os alunos podem ser caracterizadas como *bullying*.

Prevenir o bullying, ainda na educação infantil, é uma medida importante para poupar nossos filhos de futuros sofrimentos causados pelo fenômeno.

## A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A importância dada aos conteúdos escolares revela um compromisso da instituição escolar com garantir o acesso aos saberes sistematizado que se agregam àqueles construídos socialmente.

Os saberes assim elaborados se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições em relação a crenças, dogmas e à petrificação de valores.

Uma importante conquista da Constituição de 1988 foi definir, em seu artigo 208, § 1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988), conquista mantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96, no seu artigo 5º. (BRASIL, 1996), que assegura que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. Essa LDB nº. 9394/96, no inciso X, artigo 3º (BRASIL, 1996), é a primeira de leis educacionais brasileiras a expressar uma concepção de educação que ultrapassa os muros da escola, apoiando-se no princípio da valorização da experiência extraescolar. Assim, reconhecer a vinculação da educação com o mundo trabalho e a prática social estão asseguradas no § 2º., artigo 2º. da LDB (BRASIL, 1996).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a relação de situações consagradas na legislação tutelar do referido diploma legal produz a necessidade de profundas adequações na grande maioria dos modelos educacionais em vigor.

Esse Estatuto propõe uma escola transparente e democrática, participativa e comunitária como um espaço cultural e de socialização de pessoas em desenvolvimento,

uma escola formadora de cidadãos, pessoas preparadas para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres sinônimo de cidadania.

Compete ao Conselho Tutelar atender à criança e ao adolescente, assim como a seus pais ou responsáveis, toda vez que se afigura uma situação de risco pessoal ou social. A importância do valor da justiça para a formação do cidadão é evidente.

Na realidade, as crianças ensinam muito aos adultos: basta observá-las e amá-las, dando-lhes afeto e carinho. Existem alguns caminhos que conduzem a mudanças de atitudes como docentes, pois a motivação é fato preponderante no processo de aprendizagem, tanto para o aluno, como para o professor. Cada sociedade, cada país é composta de pessoas diferentes entre si. Essa diversidade, frequentemente, é alvo de preconceitos e discriminações, o que gera conflitos e violências.

Na perspectiva da minimização da violência na escola, é preciso que a escola desenvolva um trabalho de incentivo ao professor no sentido de se dedicar à leitura e a um planejamento mais reflexivo sobre a realidade do aluno, promovendo debates, discussões, que envolvam toda a escola e a comunidade no sentido de fazer valer seus direitos e deveres como cidadãos. Compreende-se que uma educação transformadora tem que se fundamentar nas concepções críticas da sociedade. Cada sociedade, cada país é composta de pessoas diferentes entre si.

Essa diversidade frequentemente é alvo de preceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violências. Para finalizar, considera-se que, apesar das dificuldades existentes no meio educacional, confia-se no trabalho da escola e na eficiência do professor para solucionar o problema da violência na escola e na sociedade, pois o somatório desses esforços, com certeza, contribuirá para a formação de um homem crítico, consciente e apto para o exercício da cidadania e a um convívio social mais humano e harmonioso.

## O PAPEL DA ESCOLA

Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção Antibullying vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte. Um projeto internacional europeu, intitulado *Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying, mantido pela Comissão Européia, teve a sua conclusão em 2001 e engloba campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.*

Diversas discussões com os representantes das escolas participantes no programa foram desenvolvidas para obtenção de alguns princípios básicos na política de intervenção, e estabeleceu-se que, em cada unidade de ensino seria criado um Conselho formado por representantes da comunidade escolar, capaz de definir e priorizar as ações de acordo com os contextos sociais e políticos locais, buscando-se, assim, as soluções mais factíveis para a resolução dos problemas relacionados ao bullying.

No Brasil, o bullying ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos.

A Promotoria de Justiça elaborou um requerimento para acrescentar os casos de bullying ao Disque 100, número nacional criado para denunciar crimes contra a criança e ao adolescente. O documento foi enviado para o Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Além disso, já existe um projeto de lei, de 2007, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e

de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.

O bullying cada vez mais assume proporções alarmantes, atingindo todas as faixas etárias (ABRAPIA, 2006), desde o

nascimento à morte do indivíduo, e sendo cada vez maior o número de praticantes.

Muitos pesquisadores em todo mundo estudaram este fenômeno e, nas suas pesquisas, concluíram que o bullying está a alastrar a todas as classes sociais e há uma tendência para o aumento desse comportamento com o avanço da idade (Abrapia, 2006). De notar que os adolescentes que praticam bullying têm mais probabilidade de praticar violência doméstica durante a idade adulta (Pereira, 1997).

Segundo Almeida:

(cit. in Cortellazzi, 2006:1), os casos de bullying não se resumem a conflitos acidentais mas a “situações reiteradas que geram mal-estar psicológico e afetam a segurança, o rendimento e a frequência escolar”, uma vez que o objetivo do agressor é o de ganhar controle sobre a vítima (CARVALHOSA, LIMA; MATOS, 2001).

Segundo Beane:

(cit. in Marques, 2006:1), o bullying é uma disciplina da violência e, dentro desta, vale tudo, sendo cada vez mais comuns os alunos mais velhos e com maior popularidade intimidar os mais novos, uma vez que estes são, à partida, vítimas fáceis (Carvalho, Lima; Matos, 2001).

O bullying assume duas formas: o bullying físico/direto e o bullying social/indireto (Marques, 2006). O bullying físico/direto chama-se assim porque se caracteriza pela violência de caráter físico, como bater e empurrar, sendo também a prática mais comum dos rapazes.

Por sua vez o bullying social/indireto, assume esta definição por se voltar para a vertente psicológica, sendo mais praticado por raparigas e cujo objetivo principal é o de levar a vítima ao isolamento social, regra geral através de práticas como espalhar histórias maldosas, rejeitar, ofender e gozar com os aspectos socialmente significativos da vítima



(Wikipédia, 2007; MCCARTHY, SHEEHAN, WILKIE & WILKIE, 1996, p.50).

O bullying ocorre em qualquer lugar, data e hora onde as pessoas interajam umas com as outras, sendo a escola o local onde mais casos se dão (Wikipédia, 2007).

Porém, o bullying não ocorre unicamente nas escolas, atuando em todos os locais onde as pessoas interajam, como é o caso do local de trabalho e da Internet, o chamado cyberbullying, entre outros.

## CIBERBULLYING – PERIGO ANÔNIMO

A internet, que pode ser um instrumento de auxílio às vítimas também é usada por agressores em uma forma ainda mais prejudicial de bullying, o cyberbullying, que transfere para a internet as agressões que acontecem na sala de aula, no pátio e nos arredores do colégio, transcendendo os limites da instituição de ensino.

Hostilidades sempre existiram no ambiente escolar, mas elas se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet.

Para humilhar colegas de escola, os meios utilizados vão desde e-mails e mensagens de celular, passando por fotografias digitais e montagens degradantes, a blogs com mensagens ofensivas. Os ataques também tomam forma em vídeos humilhantes e ofensas em salas de bate-papo.

"No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele fantasma", *compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, ONG cujo foco é desenvolver trabalhos contra a pornografia infantil na web.*

O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% das 510 crianças e adolescentes que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões pela internet ao menos uma vez;

34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.

"A forma virtual é mais fácil de ser empregada do que as demais (física, verbal, sexual, material, psicológica), pois basta um toque na tecla 'enviar' para que os ataques se tornem reais. Tudo pode ser feito de forma anônima". Na escola, a identificação é mais fácil.

Dependendo do grau de intensidade, as consequências podem incidir na saúde física, mental e na aprendizagem. Na Inglaterra, essa forma de praticar bullying foi responsável pelo suicídio de alguns adolescentes.

E nesta categoria de bullying, não só os colegas da escola são vítimas, mas também professores, coordenadores e diretores de escolas. "Qualquer um de nós pode se tornar vítima de ataques virtuais e se deparar com fotografias montadas, piadinhas, comentários sexistas ou racistas sobre nossa própria intimidade".

Segundo um estudo inglês encomendado pela Secretaria da Educação da Inglaterra, a popularização de equipamentos eletrônicos e o acesso à web agravaram os casos de bullying. Na pesquisa, 70% das crianças entre 12 e 15 anos afirmam já terem sido vítimas de cyberbullying, que pode ser a publicação de foto montagens na internet, a divulgação de vídeos da criança sendo ofendida e agredida por colegas, entre outras formas de constrangimento.

No texto, os pesquisadores afirmam que o bullying é registrado em diversos países e culturas e pode gerar distúrbios graves nas crianças vítimas deste tipo de assédio.

Entre as consequências estão o isolamento da criança, a piora no seu nível de aprendizado e a formação de pessoas violentas. O estudo sugere uma ação mais ativa por parte das instituições de ensino para identificar e punir alunos que agridem colegas e sugere que o tema seja discutido em sala de aula, a fim de gerar uma cultura contra o bullying.

Algumas instituições brasileiras de ensino já têm tomado providências práticas para coibir o bullying. Na Escola Estadual Professor Walfredo Arantes Caldas, de São Paulo, alguns professores montaram um blog que informa e discute o problema com seus alunos.

## LOCAL DO TRABALHO

A forma mais comum dos casos relacionados ao fenômeno *bullying* acontece entre crianças e adolescentes nas escolas. Porém, outro lugar para atentarmos a este tipo de violência é no trabalho.

Por conta do massacre ocorrido na escola de Realengo, no Rio de Janeiro, muito se tem comentado na agenda pública sobre a prática do bullying. Este comportamento também pode acontecer no ambiente de trabalho quando um grupo de funcionários, em geral colegas de trabalho influentes, passam a violentar física ou psicologicamente outros colegas.

### Algumas formas mais comuns de manifestação do bullying no ambiente de trabalho são:

- espalhar comentários maldosos sobre os colegas;
- isolar propositadamente a vítima, incluindo intimidação a pessoas que queiram se relacionar com ela;
- ridicularizá-la sobre a forma de se vestir, a religião, a etnia, incapacidades ou

deformidades;

- insultar a vítima, principalmente na frente de outras pessoas;
- dizer que a pessoa não serve para nada ou não aprende o que foi ensinado, colocando em cheque sua autoestima;
- ataques físicos ao corpo da pessoa, principalmente nos banheiros da empresa, durante o banho ou a troca de roupas;

- esconder pertences e fazê-la acreditar que 'roubaram';
- dar ordens à vítima para que ela se comporte de maneira que não quer sob ameaças de maus-tratos;
- usar as redes sociais e outras tecnologias de informação para constranger a vítima;
- chantagear.

No ambiente corporativo, as vítimas de bullying normalmente são pessoas com características similares às que sofrem bullying na escola, ou seja, pessoas mais tímidas, ou com características físicas mais peculiares, pessoas que não conseguem se defender quando a prática começa, ou pessoas 'invejadas' pelos valentões, ou por comportamentos ou por resultados que alcançam.

O *bullying* no trabalho é uma ação agressiva permeada por uma relação de poder injusta e egoísta, como gestos, palavras, comportamentos e atitudes que atentem por sua repetição, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. Pode acontecer em qualquer empresa ou ambiente de trabalho, da maior corporação ao menor negócio.

O *bullying* pode assumir muitas formas: atitudes humilhantes que vão desde o isolamento, passa pela desqualificação profissional e acaba no terrorismo visando à destruição psicológica da vítima; ignorar as contribuições ou as comunicações de um trabalhador; excluir funcionários do circuito de informações ou reuniões importantes; dar inícios a boatos destrutivos; constranger em público; assédio sexual; gritar com o funcionário ou ainda dar as piores tarefas ou áreas de trabalho. O *bully*, ou seja, o autor do *bullying* pode ser uma pessoa, um grupo ou todo um departamento.

Os *bullies* de local de trabalho exercem algum tipo de poder, ou simplesmente tem ascendência psicológica sobre os mais fracos, descarregando sua agressividade cotidiana

em indivíduos ou vítimas; utiliza-se de várias estratégias dissimuladas em atitudes e gestos, nos olhares e risadinhas, nos comentários racistas, nas ridicularizações, através de imitação de gestos, trejeitos, voz, modo de caminhar e de atuar, no controle excessivo de horários de chegada, de saída, de ida ao sanitário, na convocação de horas-extras apenas para assediar sem testemunhas, na ameaça constante de demissão ou nas agressões verbais.

A razão de natureza pessoal pode ser a inveja que um colega desperta em outro. Os chefes *bullies* não proporcionam liderança verdadeira. Em lugar disso, intimidam, culpam, distorcem a realidade, são desonestos e/ou criam caos permanentemente.

As vítimas de *bullying* no local de trabalho, geralmente sofrem em silêncio, por medo de perder o emprego. Para dar fim aos abusos, muitas delas largam o trabalho. Estas não têm, pela função exercida ou por características pessoais, possibilidade de reagir, por isso, sofre intimidações psicológicas, que em longo prazo minam seu equilíbrio psíquico, o que produz graves formas de estresse nervoso, doenças físicas, baixa satisfação no trabalho e numerosas intenções de abandonar a organização.

Podem experimentar dores de cabeça, fadiga, transtornos no padrão de sono, perda ou ganho de peso, ansiedade, ataques de pânico, entre outros; podem ter sentimentos de confusão, raiva, culpa, vergonha, medo, terror, aflição, depressão, insegurança e isolamento.

Todos os locais de trabalho precisam ficar cientes da gravidade do *bullying* em seus ambientes para confrontar a situação quando ela ocorrer. Para proporcionar um local de trabalho saudável, faz-se necessário no ambiente onde esteja acontecendo o *bullying*, que a organização fique ciente do problema, aceite que tem um problema e faça um plano de ação sobre as mudanças necessárias para se tornar um lugar seguro para todas as pessoas trabalharem.

Não existe receita pronta, pois cada indivíduo é um ser especial, com suas dificuldades e habilidades. Porém, no âmbito individual, tanto os *bullies* quanto as vítimas precisam de ajuda. Algumas vítimas conseguem encontrar suas próprias soluções e, com o tempo, superam seus traumas. No caso de não conseguir resolver os conflitos, o acompanhamento psicológico pode contribuir para uma melhora pessoal e profissional.

## ADULTOS E IDOSOS TAMBÉM SÃO VÍTIMAS FREQUENTES DE BULLYING

Entre vizinhos o assédio escolar normalmente toma a forma de intimidação por comportamento inconveniente, tais como barulho excessivo para perturbar o sono e os padrões de vida normais ou fazer queixa às autoridades (tais

como a polícia) por incidentes menores ou forjados.

O propósito desta forma de comportamento é fazer com que a vítima fique tão desconfortável que acabe por se mudar da propriedade. Nem todo comportamento inconveniente pode ser caracterizado como assédio escolar: a falta de sensibilidade pode ser uma explicação.

## MILITAR

Compiegne, 1997. Em 2000, o Ministério da Defesa (MOD) do Reino Unido definiu o assédio como : “[...] o uso de força física ou abuso de autoridade para intimidar ou vitimizar outros, ou para infligir castigos ilícitos”. Todavia, é afirmado que o assédio militar ainda está protegido contra investigações abertas.

O caso das *Deepcut Barracks*, no Reino Unido, é um exemplo do governo se recusar a conduzir um inquérito público completo quanto a uma possível prática de assédio escolar militar.

Alguns argumentam que tal comportamento deveria ser permitido por

causado um consenso acadêmico generalizado de que os soldados são diferentes dos outros postos. Dos soldados se espera que estejam preparados para arriscarem suas vidas, e alguns acreditam que o seu treinamento deveria desenvolver o espírito de corpo para aceitar isto.

Em alguns países, rituais humilhantes entre os recrutas têm sido tolerados e mesmo exaltados como um "rito de passagem" que constrói o caráter e a resistência; enquanto em outros, o assédio sistemático dos postos inferiores, jovens ou recrutas mais fracos pode na verdade ser encorajado pela política militar, seja tacitamente ou abertamente.

Também, as forças armadas russas geralmente fazem com que candidatos mais velhos ou mais experientes abusem - com socos e pontapés - dos soldados mais fracos e menos experientes..

## ALCUNHAS OU APELIDOS

Normalmente, uma alcunha (apelido) é dada a alguém por um amigo, devido a uma característica *única* dele. Em alguns casos, a concessão é feita por uma característica que a vítima não quer que seja chamada, tal como uma orelha grande ou forma obscura em alguma parte do corpo.

Em casos extremos, professores podem ajudar a popularizá-la, mas isto é geralmente percebido como inofensivo ou o golpe é sutil demais para ser reconhecido. Há uma discussão sobre se é pior que a vítima conheça ou não o nome pelo qual é chamada. Todavia, uma alcunha pode por vezes tornar-se tão embaraçosa que a vítima terá de se mudar (de escola, de residência ou de ambos).

## LEGISLAÇÃO

No Brasil, a gravidade do ato pode levar os jovens infratores à aplicação de medidas sócio-educativas. De acordo com o código penal brasileiro, a negligência com um crime pode ser tida como uma coautoria.

Na área cível, os pais dos *bullies* podem, pois, ser obrigados a pagar indenizações e podem haver processos por danos morais. Uma das referências sobre o assunto, no Brasil, é um artigo escrito pelo ministro Marco Aurélio Mello, intitulado *Bullying - aspectos jurídicos*.

A legislação jurídica do estado brasileiro de São Paulo define assédio escolar como atitudes de violência física ou psicológica, que ocorrem sem motivação evidente praticadas contra pessoas com o objetivo de intimidá-las ou agredi-las, causando dor e angústia.

Os atos de assédio escolar configuram atos ilícitos, não porque não estão autorizados pelo nosso ordenamento jurídico, mas por desrespeitarem princípios constitucionais (ex: dignidade da pessoa humana) e o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. A responsabilidade pela prática de atos de assédio escolar pode se enquadrar também no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de assédio escolar que ocorram nesse contexto.

No estado brasileiro do Rio de Janeiro, uma lei estadual sancionada em 23 de setembro de 2010 institui a obrigatoriedade de escolas públicas e particulares notificarem casos de *bullying* à polícia. Em caso de descumprimento, a multa pode ser de três a 20 salários mínimos (até R\$10.200) para as instituições de ensino. Na cidade brasileira de Curitiba todas as escolas têm de registrar os casos de bullying em um livro de ocorrências, detalhando a agressão, o nome dos envolvidos e as providências adotadas.



## NO BRASIL

Uma pesquisa do IBGE realizada em 2009 revelou que quase um terço (30,8%) dos estudantes brasileiros informou já ter sofrido *bullying*, sendo maioria

das vítimas do sexo masculino. A maior proporção de ocorrências foi registrada em escolas privadas (35,9%), ao passo que nas públicas os casos atingiram 29,5% dos estudantes.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com 5.168 alunos de 25 escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do *bullying* são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. Entre todos os entrevistados, pelo menos 17% estão envolvidos com o problema - seja intimidando alguém, sendo intimidados ou os dois. A forma mais comum é a cibernética, a partir do envio de e-mails ofensivos e difamação em sites de relacionamento como o Orkut.

Em 2009, uma pesquisa do IBGE apontou as cidades de Brasília e Belo Horizonte como as capitais brasileiras com maiores índices de assédio escolar, com 35,6% e 35,3%, respectivamente, de alunos que declararam esse tipo de violência nos últimos 30 dias.

## O QUE A FAMÍLIA PODE FAZER

Apesar dessa constatação, não se pode cruzar os braços e deixar que as coisas aconteçam, sem que os educadores (primeiros responsáveis pela educação e orientação dos filhos e alunos) façam algo a respeito.

A educação pela e para a afetividade já é um bom começo. O exercício do afeto entre os membros de uma família é prática primeira de toda educação estruturada, que tem no diálogo o sustentáculo da relação interpessoal. Além disso, a verdade e a confiabilidade são os demais elementos necessários nessa relação entre pais e filhos. Os pais precisam evitar atitudes de autoproteção em demasia, ou de descaso referente aos filhos. A atenção em dose certa é elementar no processo evolutivo e formativo do ser humano.

## O QUE A ESCOLA PODE FAZER

Em relação à escola, em primeiro lugar, deve-se conscientizar-se de que esse conflito relacional já é considerado um problema de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados ao espaço escolar.

Sendo assim, deve atentar-se para sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os espectadores em principais aliados. Além disso, tomar algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão na hora do recreio e intervalo; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos, ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo.

Também podem promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade, tendo como foco as relações humanas. Mas tais assuntos precisam fazer parte da rotina da escola como ações atitudinais e não apenas conceituais.

De nada valerá falar sobre a não violência, se os próprios profissionais em educação usam de atos agressivos, verbais ou não, contra seus alunos. Ou seja, procurar evitar a velha política do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”.

## FILMES PARA INSTRUÇÕES NA ESCOLA

Abaixo, as indicações de *Lídia Aratangy* para exibições na escola.

**Jamaica Abaixo de Zero.** Direção: Jon Turteltaub

Aparentemente, um filme sobre o espírito esportivo. Mas é também uma obra-prima sobre a solidariedade, o espírito de equipe e o respeito a si mesmo e ao outro. Fundamental.

**O Clube da Felicidade e da Sorte.** Direção: Wayne Wang

A história de quatro imigrantes chineses nos Estados Unidos serve de pano de fundo.

Para lidar com o choque de gerações e o preconceito.

**O Banquete de Casamento.** Direção: Ang Lee

O filme aborda a questão da homossexualidade masculina de maneira leve, levando o espectador a se identificar com os personagens, abalando assim os estereótipos sobre o amor e a sexualidade.

**O Sol É para Todos.** Direção: Robert Mulligan

Um dos mais pungentes libelos contra o preconceito que o cinema já produziu. **Glória Feita de Sangue.** Direção: Stanley Kubrick

Um filme sobre a irracionalidade humana, que mostra o desvario das guerras e do conceito de heroísmo.

**Este Mundo É dos Loucos.** Direção: Philippe de Broca

A metáfora dos loucos que tomam conta da cidade abandonada provoca o questionamento sobre a inversão dos conceitos de sanidade e doença em nossa cultura.

**O Inventor de Ilusões.** Direção: Steven Soderbergh

Relata a saga de um garoto cuja mãe sofre reiteradas internações para tratamento de saúde. O menino vive com o pai em um quarto de hotel, em St. Louis, e passa por vicissitudes para lidar com a solidão, o desamparo e a fome.

**Grand Canyon.** Direção: Lawrence Kasdan

Choque de gerações e de valores, num filme denso e emocionante. **Sociedade dos Poetas Mortos** Direção: Peter Weir

O professor apaixonado e criativo leva seus alunos (e a plateia) a indagações sobre o significado do conhecimento e a importância da cultura.

**O Feitiço do Tempo.** Direção: Harold Baniis

A história aparentemente despretensiosa do repórter ranzinza e egoísta que se transforma com a repetição reiterada de um único dia de sua vida evoca temas fundamentais como a solidariedade e o preconceito.

**Edward Mãos de Tesoura.** Direção: TIM Burton

Recorrendo ao mito do rapaz que possuía duas tesouras no lugar das mãos, o filme trata com sensibilidade de questões como o desajeitamento do adolescente e o preconceito.

**Todos os Corações do Mundo.** Direção: Murilo Sales. O futebol serve de veículo para retratar diferentes expressões da emoção e momentos de solidariedade e confraternização

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho posso concluir que o bullying é uma constante nas nossas escolas e que, apesar do fenômeno ser conhecido e quase todos saberem o que é e que ele existe, é raramente admitida a sua existência naquele espaço em concreto, apesar de todos saberem que existe.

O bullying tende a ser considerado um fenômeno a esconder, pois admitir a sua existência é um ato de coragem. As vítimas continuam a permanecer na escuridão, escondidas do mundo, enquanto os agressores são acompanhados e auxiliados a superar este problema.

Os principais envolvidos são crianças em fase de crescimento e aprendizado que necessitam de olhares atentos, de profissionais especializados, para evitar qualquer tipo de ameaça ao seu desenvolvimento e formação.

Agressor, vítima ou testemunha, independente do lugar em que se encontram na formação do bullying sofrerão com as consequências dessa violência. Enquanto alguns conseguem se livrar do passado atormentador, outros podem carregar para a vida adultos resquícios do que participaram da adolescência.

A solução está na escola que com certeza é quem deve ter um papel mais eficiente, primeiramente conscientizando-se que o problema existe e depois fiscalizando, controlando, participando os pais dos fatos ocorridos no seu interior e principalmente preparando seus profissionais para enfrentar esse tipo de agressão.

Os programas para redução do bullying escolar têm sido muito eficientes nos locais que são desenvolvidos e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino.

A família é o ponto de partida para a análise do comportamento infantil. Através de um estudo da conduta de um agressor chega-se pontualmente ao ambiente em que vive e é a partir daí que se identificam os problemas que um jovem leva para escola.

Suas ações e reações espelham o que ele presencia em casa. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem participar da vida escolar do filho e no caso de omissão, serem responsabilizados solidariamente com a escola.

O estado através dos seus governantes tem a obrigação de olhar mais para a educação, dando o incentivo necessário para as instituições de ensino, que visam à formação do jovem. O Programa Educar para Paz elaborado por Cleo Fante é um exemplo de sucesso e deveria ser implantado em todas as escolas como forma de prevenir as manifestações do bullying escolar.

Sendo uma forma de violência, o bullying escolar deve ser combatido, evitado a todo custo, ser uma preocupação constante de todos, pois os envolvidos são jovens que precisam de atenção e afeto, de um tratamento diferenciado, pois eles estão em desenvolvimento e têm grandes expectativas para o futuro.

Precisamos reconhecer que o bullying escolar não é uma brincadeira de criança e é prejudicial para todos. Assumir nossa responsabilidade social e humana, afastando esse tipo de violência dos nossos jovens, é uma finalidade a ser atingida.

# REFERÊNCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

BARBOSA, Carlos Cezar. **Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BULLYING, **um crime nas escolas. ISTO É Independente**. 2013.

CALHAU, Lélío Braga. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, ano XII, n. 276, p. 46-47, 15 jul. 2008.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de responsabilidade civil**. 9. ed. São Paulo:Atlas 2010.

CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: **Assembleia Legislativa do Ceará**, 1989.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Administração Indireta brasileira**. 4ª. ed. atual., reescr. e rev. de acordo com a Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

COUTO, Sérgio; SLAIBI FILHO, Nagib (Coord.). **Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006)**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. 9. ed. atual. por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Violência e Cultura de Paz na Educação Infantil**. NEPSID. Disponível em: [http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia\\_e\\_cultura\\_de\\_paz.htm](http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia_e_cultura_de_paz.htm) Acesso em: 09 set. 2022.

FUX, Luiz. **Curso de direito processual civil**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MAKARON, Sônia. **Bullying: Como enfrentá-lo?** Disponível em: [http://www.bullying.pro.br/images/pdf/\\_como\\_enfrentar.pdf](http://www.bullying.pro.br/images/pdf/_como_enfrentar.pdf) acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.



# GABRIEL MOREIRA MARTINS

Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP (2015); Especialista em Pedagogia Social Internacional pela Faculdade Educação – USP (2023); Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Língua Inglesa - nas EMEFs Deputado Cyro Albuquerque e Doutor João Pedro de Carvalho Neto.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AEE NO CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA



**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo analisar a adequação e suficiência da formação continuada oferecida aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco no uso de tecnologias assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais. Baseado em uma revisão bibliográfica exploratória e descritiva, o estudo utiliza como aportes teóricos autores como Silva (2022), Viana e Teixeira (2019), e Gil (2008). Os resultados indicam que, apesar de avanços nas políticas de inclusão, há lacunas na formação, especialmente na aplicação prática de tecnologias assistivas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Professores; Atendimento Educacional Especializado; TEA; Tecnologias Assistivas; Recursos Multifuncionais.



# INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular é uma das principais demandas no cenário da educação inclusiva no Brasil. Com o avanço das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores enfrentam novos desafios para atender às necessidades específicas desses alunos. As Salas de Recursos Multifuncionais, ambientes especialmente projetados para proporcionar apoio pedagógico complementar, desempenham um papel crucial nesse processo, ao disponibilizarem recursos e tecnologias assistivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA. No entanto, a efetividade desse atendimento está diretamente ligada à formação continuada dos docentes, que precisam ser capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz (SILVA et al., 2022).

A formação continuada de professores do AEE, especificamente voltada ao uso de tecnologias assistivas, ocorre em um contexto de crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, pesquisas indicam que, embora o Brasil tenha avançado nas políticas educacionais, ainda existem lacunas significativas na preparação dos professores para lidar com as demandas específicas do TEA. Viana e Teixeira (2019) apontam que, apesar da disponibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais, os professores muitas vezes carecem de conhecimento técnico para utilizar as tecnologias assistivas de forma plena, o que compromete a inclusão efetiva desses alunos nas atividades de ensino-aprendizagem.

Estudos recentes, como o de Hummel (2016), indicam que a falta de formação continuada específica e prática leva os professores a improvisar adaptações nas atividades, o que pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos com TEA. Além disso, a infraestrutura das escolas nem sempre proporciona as condições adequadas para a implementação dessas tecnologias. Assim, torna-se evidente a necessidade de investir em programas de formação continuada mais robustos, que contemplem não só os aspectos técnicos, mas também a aplicação pedagógica das tecnologias assistivas, promovendo a inclusão e autonomia dos estudantes (BORGES & FERNANDES-SOBRINHO, 2018).

Essa questão revela a importância de uma formação continuada que aborde as competências necessárias para que os professores possam utilizar as tecnologias assistivas de maneira eficaz. A ausência de temas importantes, como o manejo das tecnologias no dia a dia escolar e a adaptação dos recursos ao perfil individual de cada aluno com TEA, compromete o processo de inclusão. Dessa forma, há uma lacuna na literatura sobre como a formação continuada está contribuindo para o desenvolvimento dessas competências (DA SILVA BALBINO et al., 2020).

O objetivo deste estudo é analisar a adequação e suficiência da formação continuada oferecida aos professores do AEE, com foco nas competências necessárias para o uso de tecnologias assistivas no atendimento de alunos com TEA nas Salas de Recursos Multifuncionais. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) identificar as principais competências abordadas na formação continuada dos professores do AEE para o uso de tecnologias assistivas com alunos com TEA; (ii) avaliar a percepção dos professores sobre a adequação da formação recebida em relação à aplicação prática dessas tecnologias; (iii) investigar se as formações continuadas contemplam a diversidade de necessidades dos alunos com TEA; e (iv) examinar os desafios enfrentados pelos professores no uso dessas tecnologias após participarem de formações continuadas.

## Formação Continuada de Professores no Contexto do AEE

A formação continuada é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das competências necessárias aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no trabalho com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Felício et al. (2016), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, trouxe importantes diretrizes sobre o AEE, destacando a necessidade de complementar e/ou suplementar a formação dos professores para que possam atuar com eficácia nesse contexto. Além disso, essa política enfatiza a importância de eliminar as barreiras para a participação plena dos alunos, por meio da utilização de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas.

No entanto, estudos indicam que ainda há lacunas significativas na formação continuada oferecida aos docentes do AEE. Pinto e Amaral (2019) apontam que a formação teórica e prática dos professores muitas vezes não é suficiente para garantir a plena aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. A necessidade de um maior engajamento político por parte dos professores, aliado à melhoria na formação teórica sobre as bases pedagógicas e no uso das tecnologias assistivas, é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. Desse modo, a formação continuada precisa abordar as especificidades do AEE e preparar os professores para enfrentar os desafios cotidianos em sala de aula.

## Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Implicações no Contexto Educacional

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um conjunto de desafios específicos no ambiente educacional, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Estudantes com TEA geralmente apresentam dificuldades nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, o que exige que os professores estejam preparados para adaptar suas práticas pedagógicas a essas necessidades. Gonçalves et al. (2016) destacam que o AEE deve ser moldado para atender às especificidades desses alunos, incluindo o uso de estratégias personalizadas e tecnologias assistivas que promovam a autonomia e o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, Viana e Teixeira (2019) ressaltam que a inclusão de alunos com TEA nas Salas de Recursos Multifuncionais depende da capacidade do professor em identificar e aplicar os recursos pedagógicos mais adequados. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é fundamental que os professores recebam uma formação continuada que aborde tanto as características do espectro autista quanto as melhores práticas para facilitar a aprendizagem e a socialização desses alunos.

## Tecnologias Assistivas no AEE: Conceitos, Aplicações e Desafios

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na educação inclusiva, especialmente no contexto do AEE, permitindo que alunos com TEA desenvolvam suas habilidades de comunicação, socialização e aprendizado. Segundo Saldanha e Oliveira (2016), o uso de tecnologias assistivas no AEE é fundamental para promover a inclusão e a permanência dos alunos com deficiências nas escolas, eliminando barreiras e ampliando suas oportunidades de participação ativa nas atividades pedagógicas. O uso dessas tecnologias deve ser planejado de forma



individualizada, considerando as necessidades específicas de cada aluno com TEA.

Contudo, o sucesso dessas ferramentas depende diretamente da formação dos professores. Como apontado por Viana e Teixeira (2019), muitos docentes ainda enfrentam desafios para utilizar as tecnologias assistivas de maneira eficaz, o que demonstra a importância de uma formação continuada que capacite os profissionais para o uso desses recursos nas Salas de Recursos Multifuncionais. A implementação adequada dessas tecnologias não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos alunos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar a adequação e suficiência da formação continuada oferecida aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), focando nas competências relacionadas ao uso de tecnologias assistivas em Salas de Recursos Multifuncionais. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir a identificação, organização e interpretação de estudos e documentos já publicados, possibilitando uma visão abrangente e consolidada sobre o tema. Além disso, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, na medida em que busca mapear o estado atual da formação continuada e explorar as lacunas existentes no uso de tecnologias assistivas no contexto do AEE.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), caracteriza-se pela busca de conhecimento através de fontes secundárias, como livros, artigos científicos e outros documentos. Esse tipo de pesquisa é fundamental para a compreensão de como determinado tema foi abordado por diferentes autores ao longo do tempo, além de permitir a

identificação de lacunas e novos ângulos de investigação. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica possibilita a construção de um referencial teórico sólido, ao mesmo tempo em que oferece uma visão abrangente sobre o estado da arte de um tema específico.

Em estudos sobre educação, como o presente, a pesquisa bibliográfica é especialmente relevante, pois permite ao pesquisador analisar como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas em diferentes contextos, além de promover a reflexão sobre a implementação dessas práticas no campo da educação inclusiva. Nesse sentido, a análise de publicações acadêmicas sobre a formação continuada de professores e o uso de tecnologias assistivas para estudantes com TEA fornece subsídios essenciais para a compreensão do cenário atual e para a formulação de propostas que busquem superar as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

A investigação foi realizada por meio da busca e análise de estudos acadêmicos, artigos, diretrizes e documentos normativos sobre a formação continuada de professores do AEE, tecnologias assistivas e inclusão de estudantes com TEA. As fontes de dados consultadas incluíram as bases Google Scholar, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo publicações dos últimos cinco anos (2018-2024), uma vez que esse intervalo temporal reflete avanços recentes nas políticas educacionais e nas inovações tecnológicas voltadas para a educação inclusiva. Foram incluídos apenas estudos em português, que discutissem a formação continuada de professores do AEE e o uso de tecnologias assistivas para estudantes com TEA.

Os critérios de inclusão adotados foram: (i) estudos que abordassem a formação continuada de professores no AEE; (ii) publicações que explorem o uso de tecnologias assistivas para estudantes com TEA; e (iii) publicações em português, de livre acesso. Estudos que não se enquadrarem no contexto

da educação inclusiva ou que não tratassem diretamente da formação continuada voltada para o uso de tecnologias assistivas foram excluídos da análise. A coleta de dados utilizou descritores como "formação continuada de professores", "Atendimento Educacional Especializado", "TEA", "tecnologias assistivas" e "Salas de Recursos Multifuncionais".

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, categorizando as competências desenvolvidas pelos professores e as principais lacunas existentes na formação continuada para o uso de tecnologias assistivas no AEE. As categorias emergiram a partir da leitura crítica dos textos selecionados e dos objetivos específicos propostos, e os resultados foram organizados em torno de temas centrais como competências pedagógicas, uso eficaz de tecnologias assistivas e as principais barreiras enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Principais competências abordadas na educação continuada de professores do AEE para o uso de tecnologias assistivas com estudantes com TEA

Os artigos destacam coletivamente a importância da educação continuada para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no que diz respeito ao uso eficaz de tecnologias assistivas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, os programas de treinamento visam preencher a lacuna na formação inicial de professores, fornecendo conhecimentos e habilidades específicas relacionadas à escolarização de alunos com TEA, que muitas vezes faltam nos currículos padrão de formação de professores (GOMES, 2019).

Uma das principais competências abordadas nos programas de formação é a integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o que é fundamental para aprimorar as experiências de aprendizagem dos alunos com TEA.

Ferramentas como os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, incluindo o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), têm se mostrado eficazes em aumentar a interação entre os alunos e seus professores, promovendo uma comunicação mais ativa em sala de aula. Guthierrez e Walter (2021) ressaltam que a formação continuada precisa se concentrar na capacitação dos professores para utilizarem essas ferramentas tecnológicas de maneira adaptada às necessidades individuais dos alunos com TEA.

Outra competência que se destaca é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com TEA. Isso envolve treinar professores para criar e utilizar recursos didáticos que eliminem barreiras no processo de aprendizagem, garantindo que esses recursos sejam acessíveis e eficazes para alunos com TEA (GOMES, 2019). O treinamento também se concentra na organização do trabalho pedagógico, que inclui a adaptação de estratégias de ensino para acomodar os estilos de aprendizagem exclusivos dos alunos com TEA. Isso é crucial para promover um ambiente de sala de aula inclusivo, onde os alunos com TEA possam participar ao lado de seus colegas (SEEWALD et al. 2023).

Além do treinamento técnico, os programas de formação também enfatizam a importância de os professores compreenderem as características psicológicas e de desenvolvimento dos alunos com TEA. Segundo Pimenta (2019), esse conhecimento é crucial para a seleção e aplicação adequada das tecnologias assistivas, assegurando que os recursos utilizados correspondam às necessidades específicas de cada aluno. Isso garante que as tecnologias assistivas sejam aplicadas de maneira eficaz, promovendo um aprendizado mais inclusivo e centrado no estudante.

Outro ponto importante abordado nos artigos é o papel dos gestores educacionais no planejamento e na implementação de treinamentos contínuos. Nóvoa e Brito (2023) destacam que a colaboração entre profissionais de saúde, assistentes sociais e famílias é essencial para garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas turmas regulares. Essa abordagem colaborativa facilita a aplicação das tecnologias assistivas de forma mais integrada ao cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA.

Entretanto, os artigos também apontam para os desafios persistentes, como a falta de recursos pedagógicos adequados e a necessidade de uma comunicação eficaz entre os professores do AEE e os docentes da sala de aula regular. Cândido e Miranda (2018) discutem as barreiras que impedem o uso eficaz das tecnologias assistivas, entre elas a falta de políticas públicas consistentes e recursos insuficientes nas escolas. Essas barreiras ressaltam a importância de uma formação continuada mais prática e contextualizada, que prepare os professores para lidar com os desafios reais do ambiente escolar.

Por fim, Lima e Angelo et al. (2024) indicam que, apesar dos esforços para capacitar os professores no uso de tecnologias assistivas, muitos profissionais ainda encontram dificuldades na implementação dessas ferramentas, especialmente devido à falta de apoio técnico e infraestrutura adequada. Para que as formações continuadas sejam realmente eficazes, é necessário que os programas de treinamento incluam mais componentes práticos, além de oferecer suporte contínuo aos professores durante a fase de implementação das tecnologias

Percepção dos Professores sobre a Adequação da Formação Continuada para o Uso de Tecnologias Assistivas com Estudantes com TEA

Os artigos revisados ressaltam diversos aspectos sobre a percepção dos professores em relação à adequação da formação continuada para o uso de tecnologias assistivas. Cândido e Souza (2018) enfatizam que a formação oferecida aos professores do AEE muitas vezes não é suficiente para garantir a aplicação prática eficaz das tecnologias assistivas. A falta de um treinamento mais profundo e focado nas necessidades específicas dos alunos com TEA impede que os professores utilizem as ferramentas tecnológicas de forma consistente e eficiente. O estudo aponta ainda que, apesar de algumas iniciativas de capacitação, os educadores continuam enfrentando barreiras significativas na implementação dessas tecnologias no ambiente escolar.

Novôa e Brito (2023) discutem o papel dos gestores educacionais no planejamento e implementação de programas de formação continuada. Eles destacam que o envolvimento dos gestores é crucial para garantir que as formações sejam alinhadas às necessidades reais dos professores e dos alunos, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais para melhorar a comunicação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com TEA. No entanto, os autores também identificam uma lacuna entre a teoria abordada nos treinamentos e a prática em sala de aula, sugerindo a necessidade de uma maior aproximação entre esses dois aspectos.

Outro ponto relevante é discutido por Gutierrez e Walter (2021), que analisaram um Programa de Educação Continuada voltado ao uso de Comunicação Alternativa (CA). Eles observaram que o treinamento prático em tecnologias assistivas, como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), têm um impacto significativo nas interações entre alunos com TEA e seus professores. Os resultados indicam que os professores que receberam treinamento prático apresentaram uma melhoria nas habilidades de comunicação dos alunos, demonstrando a importância de programas de formação que incluam uma dimensão prática substancial.

Um estudo de Lima e Angelo (2024) destaca a relevância do uso de acomodações sensoriais para o atendimento especializado de alunos com TEA. Os professores perceberam que o treinamento recebido não abordou adequadamente a aplicação prática de acomodações sensoriais e tecnologias assistivas no cotidiano escolar, o que reforça a necessidade de formações continuadas mais específicas e aplicadas à realidade das salas de recursos multifuncionais.

Além disso, Rocha e Ferreira-Vasques (2018) abordam a relação entre os profissionais da educação e da saúde, destacando a importância do diálogo interdisciplinar para a adequação do atendimento educacional especializado. A percepção dos professores é de que, embora a formação ofereça informações teóricas relevantes, o foco prático no uso de tecnologias assistivas ainda é insuficiente, o que compromete a efetividade das intervenções em sala de aula. A necessidade de treinamento especializado que inclua discussões e compartilhamento de experiências entre educadores é enfatizada por Sewald, 2023, pois pode levar a estratégias educacionais mais coesas e eficazes para alunos com TEA.

Por fim, um estudo da Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (SEMED), abordado por Pimenta (2019), revela que, apesar dos esforços para promover a inclusão por meio da formação continuada de professores, muitos desafios persistem, principalmente em relação à abordagem teórica das formações. O estudo sugere que há uma lacuna entre o conteúdo abordado nas formações e a sua aplicação prática, o que resulta em uma percepção entre os educadores de que o treinamento atual não atende completamente às necessidades práticas do uso de tecnologias assistivas.

Esses estudos coletivamente ressaltam a necessidade de um treinamento abrangente e prático, que permita aos professores do AEE utilizar as tecnologias assistivas de forma eficaz, promovendo uma inclusão educacional mais significativa para os alunos com TEA. A percepção geral é de que, embora as

formações continuadas ofereçam uma base importante, elas ainda não são totalmente adequadas para garantir que os professores possam aplicar esses conhecimentos de maneira prática no cotidiano escolar.

## O Impacto da Educação Continuada no Atendimento às Necessidades dos Alunos com TEA: Desafios e Oportunidades

A educação continuada para professores desempenha um papel crucial no atendimento às diversas necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme evidenciado por vários estudos. Quando os professores se envolvem em educação continuada, eles relatam melhorias em sua capacidade de apoiar os alunos e colaborar com as famílias, indicando uma oportunidade significativa para melhorar os resultados educacionais por meio do desenvolvimento profissional sustentado (SQUASSONI, 2021).

Um Programa de Educação Continuada no uso da Comunicação Alternativa (AC) para professores de Serviços Educacionais Especializados mostrou efeitos positivos nas relações interativas entre alunos com TEA e seus professores, indicando que tais programas podem aprimorar a experiência educacional desses alunos, aumentando suas interações em sala de aula por meio de sistemas como o PECS adaptado (GUTIERREZ; WALTER, 2021).

Além disso, a necessidade de treinamento de professores em salas de recursos regulares e multifuncionais é enfatizada para melhorar a comunicação e a inclusão escolar por meio de tecnologia assistiva, destacando a importância de equipar os professores com as habilidades necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos com TEA (CÂNDIDO; SOUZA, 2018).



Oliveira e Silva (2024) destacam que um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a dificuldade de integrar as práticas pedagógicas com as necessidades específicas dos alunos com TEA. A pesquisa revela que, apesar das formações continuadas oferecidas, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com situações complexas em sala de aula, especialmente no uso de tecnologias assistivas. Os autores sugerem que as formações devem ser mais práticas e adaptadas à realidade do ambiente escolar para melhorar a eficácia no uso dessas ferramentas.

Embora esses programas representem avanços significativos, Novôa e Brito (2023) destacam o papel fundamental dos gestores educacionais no planejamento e implementação de formações continuadas. O estudo sugere que, além do envolvimento dos professores, a participação ativa da gestão escolar é essencial para alinhar os treinamentos com as necessidades práticas e contextuais dos alunos com TEA. A formação colaborativa entre profissionais da educação, saúde e assistência social foi indicada como um fator positivo, mas que ainda precisa ser fortalecido nas práticas educacionais diárias.

No entanto, desafios ainda permanecem, como o lento progresso na obtenção da inclusão total devido a fatores como qualificação insuficiente dos profissionais da educação e falta de recursos, o que ressalta a necessidade de treinamento contínuo e qualificação dos professores para apoiar efetivamente os alunos com TEA (LIMA; ANGELO, 2024). Além disso, um estudo sobre o ensino pré-escolar de alunos com TEA no Brasil revelou que, embora muitos professores estejam cientes das características do TEA e tenham participado de cursos relevantes, uma parcela significativa ainda se sente despreparada para ensinar crianças autistas, indicando uma lacuna na educação continuada que precisa ser abordada para garantir ensino e aprendizagem eficazes (ROCHA; FERREIRA-VASQUES, 2018).

Os professores também enfrentam dificuldades na avaliação individualizada e na implementação de estratégias pedagógicas, o que aponta para lacunas de conhecimento que os programas de educação continuada devem ter como objetivo preencher. Isso melhoraria o apoio oferecido aos alunos com TEA em ambientes de educação regular e especial (LIMA; ANGELO, 2024). Essas descobertas sugerem coletivamente que, embora as iniciativas de educação continuada estejam em vigor e sejam benéficas, há a necessidade de programas de treinamento mais abrangentes e direcionados, que abranjam totalmente as diversas necessidades dos alunos com TEA. Isso garantiria que os professores estejam bem equipados para fornecer educação inclusiva e eficaz.

### **Desafios Enfrentados pelos Professores no Uso de Tecnologias Após Formações Continuadas**

Os desafios enfrentados pelos professores no uso de tecnologias assistivas após participarem de programas de educação continuada são multifacetados, conforme destacado pelos estudos analisados. Um desafio significativo é a falta de apoio estrutural nas escolas, que frequentemente não foram originalmente projetadas para acomodar novas tecnologias. Isso inclui problemas como sistemas de computador incompatíveis e a qualidade inadequada da Internet, que impedem a implementação efetiva de tecnologias assistivas, como o software GRID 2 (CÂNDIDO; SOUZA, 2018). Ou também problemas sistêmicos, como recursos insuficientes (PINHEIRO, 2023). A ausência de infraestrutura tecnológica adequada limita a capacidade dos professores de aplicar as ferramentas aprendidas durante os treinamentos, criando uma lacuna entre o conhecimento adquirido e sua prática diária em sala de aula.

Outro obstáculo identificado é o desafio político-pedagógico que envolve a exclusão dos educadores dos processos de tomada de decisão em relação à seleção e implementação dessas tecnologias. Essa exclusão resulta em uma falta de alinhamento entre a tecnologia escolhida e os projetos educacionais das escolas, assim como em treinamento insuficiente para que os professores usem efetivamente essas ferramentas (NÓVOA; BRITO, 2023). Muitas vezes, os professores precisam se adaptar rapidamente às novas ferramentas tecnológicas, sem o suporte contínuo necessário para garantir uma implementação eficaz e sustentável no longo prazo.

Além disso, Lima e Angelo (2024) destacam a necessidade de apoio contínuo para a aplicação de acomodações sensoriais no atendimento especializado a alunos com TEA. Os professores relataram dificuldades em adaptar e aplicar tecnologias assistivas de forma eficaz sem o suporte técnico adequado e acompanhamento após o treinamento inicial. Isso reflete a importância de um desenvolvimento profissional contínuo que inclua feedback regular e suporte técnico para resolver problemas que surgem no dia a dia.

Araújo et al. (2020) também apontam que os desafios na prática do professor no AEE incluem a falta de preparação contínua e o descompasso entre as expectativas das formações e as dificuldades enfrentadas nas salas de atendimento especializado. A carência de suporte técnico e de infraestrutura adequada são fatores que dificultam a aplicação eficaz das tecnologias assistivas aprendidas durante as formações.

De forma complementar, Queiroz e Bessa Guerrero (2022) apontam que, embora as formações continuadas para professores em salas de recursos multifuncionais tenham promovido avanços, ainda persistem dificuldades significativas na implementação das tecnologias assistivas. Esses autores destacam que os professores enfrentam desafios para alinhar as ferramentas tecnológicas às necessidades individuais dos

alunos, além de lidar com a falta de suporte técnico e de uma infraestrutura adequada nas escolas, o que impede a aplicação eficaz do que foi aprendido durante as formações.

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma abordagem abrangente que inclua melhorias na infraestrutura, o envolvimento ativo dos professores no processo de seleção de tecnologia e um suporte constante para garantir que os benefícios dessas tecnologias sejam completamente obtidos em ambientes educacionais.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação continuada oferecida aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco no uso de tecnologias assistivas para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelou lacunas importantes que precisam ser abordadas para garantir a inclusão eficaz desses alunos. A formação atual, embora tenha avançado em alguns aspectos, ainda não é suficientemente robusta para capacitar os professores a aplicar as tecnologias assistivas de forma eficaz no cotidiano escolar. Conforme discutido ao longo deste estudo, a integração de ferramentas como o PECS e outras tecnologias de comunicação aumentativa e alternativa, aliada ao entendimento das especificidades do TEA, são fundamentais para promover a autonomia e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de recursos pedagógicos, apoio técnico e infraestrutura adequada, dificultam a implementação eficaz das tecnologias assistivas, mesmo após a participação em formações continuadas. Além disso, a exclusão dos professores dos processos de decisão política e a ausência de treinamentos mais práticos e voltados para a realidade escolar reforçam a necessidade de programas de formação continuada mais contextualizados e aplicados.

Portanto, propõe-se como intervenção a implementação de programas de formação continuada que incluam, além dos aspectos teóricos, uma abordagem prática, com suporte técnico contínuo e a participação ativa dos professores na seleção e adaptação das tecnologias. É essencial que esses programas sejam acompanhados por gestores educacionais, assistentes sociais e outros profissionais da saúde, visando uma formação colaborativa e interdisciplinar que favoreça a inclusão efetiva dos alunos com TEA nas salas de aula regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais.

# REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. M. D. S., SOUZA, A. P. S., ARAÚJO, A. D. F. D. S., Silva, M. G. D. S., & OLIVEIRA, M. D. F. G. D. **Um olhar sobre os desafios na prática do professor na sala de atendimento educacional especializado-AEE**. Série Educar. 2020. Volume 18 – Formação e Prática Docente. Disponível em: DOI: 10.36229/978-65-86127-08-9. Cap. 17.

BORGES, Rosângela Lopes; FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. **Análise da atuação de um profissional da sala de atendimento multifuncional na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 426–447, 2018. DOI: 10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.239. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/239>.

CÂNDIDO, F. R.; SOUZA, A. M. de. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal**. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 18, n. 58, p. 839–865, 2018. DOI: 10.7213/1981-416X.18.058.DS12. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23953>.

FELICIO, N. C. de; FANTACINI, R. A. F.; TOREZAN, K. R. **Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais**. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 139–154, 2016. DOI: 10.14244/198271991508. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. K. F. de S. R. **A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA**. *Revista Caparaó*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e4, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/4>.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MANTOVANI, J. V.; MACALLI, A. C. **Atendimento educacional especializado: reflexões da realidade de um município paulista**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 131–150, 2016. DOI: 10.21723/riaee.2016.v11.n1.p131. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6178>.

GUTHIERREZ, C C M. y; WALTER, C. C. F. **Programa de formação continuada de professores: comunicação alternativa e transtorno do espectro autista**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 240–255, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57149. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57149>.

HUMMEL, E. I. **Saberes docentes para o uso de tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado. Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2016. DOI: 10.22456/1982-1654.56237. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/56237>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. D. C. D. O. **Transtorno do Espectro Autista e Aprendizagem: Crenças e Saberes do Professor do Atendimento Educacional Especializado**. *Educação em Revista*, v. 40, p. e40947, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/P74KMqPRv3yjssNMv8C89XJ/?lang=pt#>.

NÓVOA, J.; BRITO, G. S. **O olhar da gestão na formação de professores para o uso das tecnologias digitais na perspectiva da educação inclusiva**. *Em Rede Revista de Educação a Distância*, 2023. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/956/805>.

OLIVEIRA, M. C. DE. **O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência**. *Reben - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 4, p. 15–25, 10 maio de 2022.



- PIMENTA, P. R. **Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684859>>.
- PINHEIRO, T. P. C.; VASCONCELOS, C. A.; CRUZ A. M. **O trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais em escolas municipais de Itabaiana/SE.** Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Volume XVII, n. 2. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.02.15>.
- PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. do. **Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado.** Pro-Posições [online]. 2019, v. 30, e20180032. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>
- QUEIROZ, J. G. B. DE; REBELO GUERREIRO, E. M. B. **Formação continuada dos professores no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado.** Revista Educação Especial em Debate, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 48–69, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/30784>.
- ROCHA, E. P.; FERREIRA-VASQUES, A. T. **O transtorno do espectro autista e o atendimento educacional especializado: diálogos entre a saúde e a educação.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2018.
- \_\_\_\_\_; LAMÔNICA.; D. A. C. **Pedagogical performance in the preschool teaching of students with Autism Spectrum Disorder.** Revista CEFAC [online]. 2021, v. 23, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212328920>>. Epub 12 Abr 2021. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212328920>.
- SARDAGNA, H.; OLIVEIRA, S. **Atendimento educacional especializado e as demandas de tecnologia assistiva nas práticas inclusivas brasileiras.** Revista Teknos, v. 16, p. 95-101, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318417404\\_Atendimento\\_educacional\\_especializado\\_e\\_as\\_demandas\\_de\\_tecnologia\\_assistiva\\_nas\\_praticas\\_inclusivas\\_brasileiras](https://www.researchgate.net/publication/318417404_Atendimento_educacional_especializado_e_as_demandas_de_tecnologia_assistiva_nas_praticas_inclusivas_brasileiras).
- SEEWALD, S.; PORTELINHA, A. M. S.; ROCHA, M. M. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA .** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 25, p. e 023002, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4124. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4124>.
- SILVA, G. K. L.; BARBOSA, P. C. C.; FERREIRA, R. S. D. **A formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado – AEE.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 15853–15872, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/44758>.
- SILVA BALBINO, Vanessa; CRESPO C S PINTO , Sérgio; MARIANI BRAZ , Ruth Maria. **Uma Visão do Uso de MOOCs como Ferramenta de Capacitação para Docentes de Alunos com TEA.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 181–190, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n2p181-190. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8298>.
- SILVA, O. O. N. **Dificuldades da prática pedagógica no atendimento de alunos com TEA.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2024. Canoas, v. 29 n.2,01-16,ago, 2024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10754>.
- SQUASSONI, C. E.; LINS, S. R. A.; MATSUKURA, T. S. **Saúde mental infantojuvenil: avaliação de formação continuada junto a professores de sala de recursos multifuncionais.** Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, [S. l.], v. 9, p. 714–723, 2021. DOI: 10.18554/refacs.v9i0.5654. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/5654>.
- VIANA, M. L.; TEIXEIRA, M. **Sala de atendimento educacional especializada (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem.** Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, v. 12, p. 72-79, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196993>.

## Gislaine Moraes da Fonseca

Mestre em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Graduada em Administração pela Universidade de São Caetano do Sul em (1997); Especialista em Gestão pela Faculdade Fundação Getúlio Vargas (2001); Professora de Pós-Graduação na Faculdade São Bernardo; Professora de Graduação pelas Faculdades Anhanguera e Faculdade Campos Elíseos.

# A OSCILAÇÃO DA TAXA SELIC EM ANOS ELEITORAIS E O IMPACTO NO INVESTIMENTO PRIVADO



**RESUMO:** A economia brasileira passa por um momento econômico de profunda instabilidade que pode ser atribuído a diversos fatores sejam eles oriundos das incertezas políticas advindas de um processo eleitoral, seja pela deficiência de uma política fiscal que torne o progresso de médio e longo prazo sustentável, ou ainda pelas incertezas do mercado internacional frente às constantes ameaças tributárias impostas por países protecionistas. Neste contexto, é difícil para o empresário brasileiro, ou investidor estrangeiro, mensurar os riscos e retornos de um investimento no médio prazo no Brasil. Pensando nessa problemática, o objetivo desta pesquisa é avaliar a influência do processo eleitoral na taxa SELIC, importante instrumento de contenção da inflação e de alavancagem econômica. A metodologia utilizada nesta pesquisa será de caráter qualitativo e natureza bibliográfica.

**Palavras-chave:** Taxa SELIC; Processo Eleitoral; Inflação; Investimento.



# INTRODUÇÃO

**S**er lucrativa e ter um faturamento sustentável economicamente são fatores vitais para a manutenção e até mesmo para a expansão das empresas. A gestão e os recursos são peças fundamentais nessa equação de custo, vendas e lucro. Os recursos nesse contexto englobam pessoas, materiais, instalações, tempo e conhecimento, conforme afirma Maximiano (2004). Já a gestão será a utilização racional desses recursos visando maximizar os lucros para a empresa.

A gestão eficiente deve levar em consideração diversos fatores internos e externos à empresa, em níveis microeconômicos e macroeconômicos, abarcando todo um contexto globalizado, uma vez que a política internacional afeta a economia brasileira, já que somos dependentes de importações e exportações, e as taxas cambiais estão intrinsecamente relacionadas com estas duas variáveis, influenciando os indicadores nacionais como PIB (Produto Interno Bruto), taxa de inflação e taxa de juros.

Maximiano (2004) relata que as organizações que gerem seus níveis de suscetibilidades a determinados dados econômicos, sejam eles internos ou externos, permitem se preparar e minimizar seus riscos, atuando de forma mais assertiva sobre os recursos escassos da empresa. Ainda conforme o autor, a possibilidade de prever, em especial às receitas, pode acarretar benefícios como a análise dos objetivos, planejamento do uso do tempo, planejamento dos recursos, avaliação dos riscos e previsão dos meios de controle. O mesmo vale para as projeções de custos que levam em conta a escassez do produto, a cotação do câmbio e as taxas de juros que agregam despesas financeiras para a empresa oriundas de financiamentos diversos.

Albuquerque et al. (2014) afirmam que, quanto maior a organização, maiores são as suas necessidades de recursos e, conseqüentemente, maiores serão as suas despesas e o faturamento necessário para manter o fluxo econômico da empresa. Desta forma, a possibilidade de prever o faturamento e os custos são essenciais para o dimensionamento de seus indicadores e, conseqüentemente, pode trazer vantagens competitivas como melhorias na gestão e alocação de recursos de forma otimizada.

Segundo Armstrong (1983), a previsão consiste em estimar eventos futuros objetivando o Planejamento e a Tomada de Decisão. De acordo com Certo et al. (2005), as técnicas de previsão buscam reduzir as incertezas, maximizando as oportunidades, minimizando as ameaças e possibilitando a criação de planejamentos contingenciais.

A Taxa SELIC é uma poderosa ferramenta de manipulação econômica, seja ela para contenção ou para expansão. Taxas altas de juros incentivam as empresas a investirem seu capital no mercado financeiro na espera de receber juros sem riscos e sem esforço, da mesma forma que contraem o consumo, resultando na diminuição da produção, podendo, desse modo, ocasionar demissões.

Em contrapartida, taxas baixas de juros desestimulam as organizações a manterem seus recursos financeiros em aplicações, e estimulam a investimentos em expansão, uma vez que os custos de financiamento, que são atrelados à SELIC, passam a ser mais baixos. (PORTO, 2015)



O Brasil passa por um momento econômico de profunda instabilidade, seja devido às incertezas políticas advindas de um processo eleitoral, seja pela deficiência de uma política fiscal, ou ainda pelo mercado internacional. Neste contexto, é difícil para o empresário brasileiro, ou investidor estrangeiro, mensurar os riscos e retornos de um investimento no médio prazo, uma vez que estão associados à Taxa SELIC, que tem oscilado, colocando em dúvida o futuro econômico.

Este artigo visa demonstrar a atuação e importância da taxa SELIC na manutenção dos investimentos privados na economia brasileira e como a instabilidade eleitoral interfere na estabilidade financeira. Nesse contexto, o estudo apresenta a seguinte questão-problema: O processo eleitoral interfere na oscilação da taxa SELIC e, conseqüentemente, na estrutura econômica?

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Metodologia utilizada é de caráter qualitativo, de natureza bibliográfica, pelo método dedutivo, e apresentará vários conceitos que mostram a importância da taxa SELIC na formação dos parâmetros econômicos e da instabilidade eleitoral como agente desestabilizador.

## TAXA SELIC – SISTEMA ESPECIAL DE LIQUIDAÇÃO DE CUSTÓDIA

Por definição simplificada, é possível afirmar que a Taxa Selic é o prêmio pago pelo governo para tomar dinheiro do mercado, ou seja, é a taxa de juros que o governo paga para pegar dinheiro emprestado. Como o governo possui a capacidade e autorização para emitir moeda para cumprir com suas obrigações, o mercado financeiro acredita ser a SELIC uma taxa de juros livre de risco.

Ela é considerada livre de riscos, pois todas as outras empresas, instituições financeiras e pessoas físicas possuem mais risco de crédito que o governo, então a taxa para todos os outros, são maiores que a Taxa Selic.

O Banco Central, responsável pela manutenção da taxa SELIC, a define como sendo:

Ataxamédiaajustadadosfinanciamentos diários apurados no Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Selic) para títulos federais. Para fins de cálculo da taxa, são considerados os financiamentos diários relativos às operações registradas e liquidadas no próprio Selic e em sistemas operados por câmaras ou prestadores de serviços de compensação e de liquidação (art. 1º da Circular nº 2.900, de 24 de junho de 1999, com a alteração introduzida pelo art. 1º da Circular nº 3.119, de 18 de abril de 2002), (BACEN, 2018).

A taxa SELIC é definida por circular expedida pelo Banco Central do Brasil – BACEN, a Circular nº 2900, de 21 de junho de 1999, que estabelece período de vigência da meta para a Taxa SELIC, seu eventual viés, e aprova o novo Regulamento do Comitê de Política Monetária (COPOM). Esta circular delimita os principais parâmetros:

- O período de vigência da meta para a Taxa SELIC terá início no dia útil seguinte a cada reunião do COPOM e a cada Comunicado que divulgar a sua alteração, conforme o viés, efetuada pelo Presidente do Banco Central.
- O período de vigência do viés terá início no dia útil seguinte a cada reunião do COPOM.
- A composição do COPOM deve ser: Presidente; Diretores; Chefe do Departamento Econômico (DEPEC); Chefe do Departamento de Operações Internacionais (DEPIN); Chefe do Departamento de Operações de Mercado Aberto (DEMAB); Chefe do Departamento de Operações Bancárias (DEBAN); Chefe do Departamento de Estudos e Pesquisas (DEPEP).
- Possuem direito a voto o Presidente e os Diretores.
- A meta da Taxa SELIC e o seu eventual viés serão fixados pelo COPOM.
- O COPOM reunir-se-á, ordinariamente, doze vezes por ano e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação de seu Presidente.
- O calendário das reuniões ordinárias agendadas para o ano seguinte será divulgado até o mês de novembro de cada ano.

Devido à sua importância, em 1996, o Brasil criou o Comitê de Política Monetária (COPOM), responsável por definir a taxa de juros básica da economia e estabelecer as regras da quantidade de dinheiro em circulação no país (CVM, 2014).

Para fins de cálculo da Taxa Selic são consideradas as operações de compra e venda de títulos federais com compromisso de revenda assumido pelo comprador conjugado com compromisso de recompra assumido pelo vendedor para liquidação no dia útil subsequente. Ainda nesse contexto, o BACEN dispõe a circular nº 3.671, de outubro de 2013, que estabelece a metodologia de cálculo da Taxa Selic, como sendo:

$$\text{Taxa Selic} = \left\{ \left[ \frac{\sum_{j=1}^n \frac{R_j}{S_j}}{\sum_{j=1}^n I_j} - 1 \right] \times 100 \right\} \% \text{ a.a., em que:}$$

- n: número de operações que compõem a base de cálculo;
- Rj: valor financeiro da recompra/revenda da j-ésima operação compromissada;
- Ij: valor financeiro da compra/venda da j-ésima operação compromissada;
- Das operações compromissadas com fator diário (Rj/Ij) igual ou inferior a 1 (um) ou superior a 2 (dois).

## UTILIZAÇÃO DA TAXA SELIC NA ECONOMIA

O governo brasileiro possui despesas para a manutenção do país que devem ser pagas a fim de manter a sustentabilidade do sistema, como a construção de hospitais, escolas, manutenção da segurança, saúde, educação, infraestrutura e assim por diante.

O principal meio de arrecadação de moeda para o pagamento destas despesas vem da arrecadação de impostos. Todavia, quando o governo apresenta déficit orçamentário, ou seja, gasta mais do que arrecada, faz-se necessário tomar dinheiro emprestado. O governo consegue tomar dinheiro do mercado por meio do Tesouro Nacional (CVM, 2014). Entretanto, vale ressaltar que, em alguns momentos, o governo emite títulos a fim de antecipar a receita de impostos possibilitando alavancar recursos.

O Tesouro emite Títulos Públicos que são passíveis de serem adquiridos por pessoas físicas e jurídicas por meio de corretoras previamente cadastradas e autorizadas pelo Tesouro Nacional. A maior parte dos títulos do Tesouro é adquirida por grandes instituições financeiras, e a menor parte pode ser comprada por investidores menores, ou pessoas físicas, por meio de corretoras (ASSAF, 2015).

Somente um dos Títulos Públicos está atrelado diretamente à Taxa SELIC, que é o título denominado Tesouro Selic. O seu rendimento é proporcional à Taxa SELIC descontados os impostos. Dessa forma, quando a taxa sobe, o rendimento do título acompanha, e vice e versa.

Os Títulos Públicos prefixados não estão atrelados à taxa Selic, porém sofrem alteração direta, uma vez que a taxa de rendimento é fixa, ou melhor, quando a Taxa SELIC sobe, o título desvaloriza, e vice e versa. O mesmo acontece com os títulos indexados ao IPCA com taxa prefixada (PORTO, 2015).

A Caderneta de Poupança, tão familiar nas famílias brasileiras, está indexada à Taxa SELIC. É o investimento considerado mais seguro e, por esse motivo, é mais tradicional, pois permite que os investidores mais conservadores e/ou com menos conhecimento do mercado, apliquem seus recursos sem correr muitos riscos.

Essa modalidade é oferecida por todos os bancos e de fácil acesso a todos, além de não ter incidência de Imposto de Renda sobre a rentabilidade. A partir de 4 de maio de 2012, a poupança passou a ter seu rendimento vinculado à Taxa SELIC; em consequência disso, se a taxa Selic for igual ou menor que

8,5%, os juros da Caderneta de Poupança são reduzidos para 70% da Selic, mais a Taxa Referencial - TR. Mas, se a taxa SELIC for maior que 8,5%, o rendimento da poupança será de 0,5% ao mês, mais a variação da TR (PINHEIRO, 2016).

A Taxa SELIC é utilizada no mercado interbancário para financiamento de operações com duração diária, lastreadas em títulos públicos federais. Investidores de todos os segmentos acompanham a oscilação da taxa para optar pelos investimentos que geram melhores rentabilidades. Muitas aplicações são atreladas à taxa CDI – Certificado de Depósito Interbancário que está associada à taxa SELIC. O Certificado de Depósito Bancário (CDB) e o Recibo de Depósito Bancário (RDB) são títulos de renda fixa, emitidos por bancos, nos quais o investidor empresta dinheiro para o banco e recebe em troca o pagamento de juros desse empréstimo. Nesses tipos de investimentos, a taxa de juros é pactuada no momento da transação: o investidor sabe o quanto irá receber ao final do período de empréstimo (ASSAF, 2015).

A diferença entre o CDB e o RDB é que o primeiro, mais negociado no mercado brasileiro e mais conhecido pelos investidores pessoas físicas, pode ser negociado antes do vencimento, enquanto que o segundo é inegociável e intransferível.

## TAXA SELIC E INFLAÇÃO

A Taxa SELIC é uma das ferramentas utilizadas pelo Banco Central (BACEN) para controlar a inflação no Brasil; isto se deve ao fator econômico consumo, uma vez que essa taxa serve como parâmetro para definir juros de crédito ao consumidor e a investimentos. Dessa forma, quando o Comitê de Política Monetária acredita que existe a possibilidade de aumento da inflação, ele pode aumentar a taxa SELIC, porém, em contrapartida, haverá aumento das taxas de crédito, como por exemplo, crédito pessoal, taxa de juros do cartão de empréstimo, aumento dos juros para financiamentos de imobiliários, entre outros.

Com o aumento das taxas de juros sobre o crédito, fica mais caro para o tomador de dinheiro, inibindo suas ações, ou seja, o empresário pode diminuir ou cancelar investimentos mediante o aumento dos juros, considerando que a sua despesa financeira ficará mais cara. Os compradores físicos reduzem as compras, pois estas ficam mais caras, principalmente na forma parcelada de pagamento. Com essa redução de consumo de uma forma generalizada, os preços tendem a se manter ou a reduzir, com base na lei da oferta e da procura (SILVESTRE, 2016).

De um modo geral, consumidores de crédito comprariam menos, o que aumentaria a quantidade de produtos disponíveis no mercado. Além disso, o aumento da taxa SELIC tem o poder de fazer com que os tomadores adiem seu consumo para um momento futuro. Isso porque **investimentos de renda fixa** ficam mais atrativos, fazendo com que os investidores, sejam eles físicos ou jurídicos, prefiram investir o dinheiro que recebem a usá-lo para consumo imediato, e, assim, postergar o consumo para quando resgatarem seus investimentos (PORTO, 2015).

No curto prazo, isso auxilia a diminuir a inflação, porque o consumo geral diminui, encalhando os produtos nas prateleiras e fazendo os preços baixarem. Dessa forma, aumentar a taxa SELIC é a arma que o governo tem para combater diretamente a inflação, da mesma forma que a redução permite a correção dos preços e, conseqüentemente, aumento da inflação.



## PROCESSO ELEITORAL BRASILEIRO

Desde sua independência política, ocorrida em 1822, o Brasil vem construindo uma história política composta de momentos de muita instabilidade democrática de direito. Os períodos de pré-eleição são os períodos de indecisão que refletem no cenário econômico e político.

Durante a época do Império, o direito de voto era concedido apenas a homens livres com pelo menos 25 anos, 21 anos se casados, clérigo ou bacharel. Até 1846, o eleitor tinha que dispor de 100 mil réis por ano para ser votante, e 200 mil para ser eleitor (segundo grau). A partir de 1846, os valores foram atualizados para 200 mil e 400 mil, respectivamente.

Conforme informações do Tribunal Superior Eleitoral (2014), o voto secreto somente foi instituído em 1875. As eleições eram realizadas nas igrejas, após as missas, e, somente a partir de 1881, as cerimônias religiosas foram dispensadas.

Em 1855, um segundo sistema eleitoral passou a ser utilizado. As províncias, outrora designadas como circunscrições eleitorais, foram divididas em distritos, cuja representação limitava-se a um representante, eleito por maioria absoluta. Tal sistema, entretanto, teve vida curta, uma vez que favoreceu a eleição de um número expressivo de lideranças locais, com pouca expressão no cenário político nacional.

Barreiros (2009, p. 2) observou que, em 1860, o sistema de distritos uninominais foi substituído por um sistema no qual cada um dos distritos elegia três representantes. O autor afirma que:

Os distritos foram extintos e as províncias voltaram a ser a base das circunscrições eleitorais. Pelo novo sistema, cada eleitor deveria votar em 2/3 do número de representantes de cada província na Câmara dos Deputados, sendo eleitos os mais votados, por maioria simples (BARREIROS, 2009, p.2).

Com a lei Saraiva, em 1881, foi abolido o voto indireto, e deputados gerais, provinciais e senadores passaram a ser eleitos diretamente pelos eleitores. Com a República, foi abolida a exigência de renda para ser eleitor ou candidato: votavam, de forma facultativa,

apenas os homens maiores de 21 anos alfabetizados.

Em 1930, diante da conjuntura de crise mundial, gerada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, ocorrida no ano anterior, a chamada "República do café com leite" chega ao fim, com a eleição de Getúlio Vargas, que se suicidou em 24 de agosto de 1954.

Durante o primeiro período getulista (1930-1937), houve o voto feminino e o surgimento do primeiro código eleitoral brasileiro. Com a promulgação da Constituição Federal de 1934, por sua vez, reduziu-se a idade para atingimento da capacidade eleitoral de 21 para 18 anos.

Em 10 de novembro de 1937, foi instituído o chamado "Estado Novo" e, com ele, foram suspensas as eleições no Brasil (1937-1945), os partidos políticos foram extintos, assim como a Justiça Eleitoral. A decadência do Estado Novo ocorreu em 1945. No ano seguinte, uma nova Constituição foi promulgada no Brasil, a partir da qual são retomados princípios democráticos e sociais que haviam sido consagrados pela Constituição de 1934 e abolidos pelo Estado Novo. (TSE, 2014)

Nota-se, a seguir, considerações importantes do TSE, 2014, p. 81:

É de se destacar, no entanto, que, muito embora o período instituído com a Constituição de 1946 seja considerado um período democrático, uma grande instabilidade política ainda podia ser verificada no Brasil. Em 1950, o ex-ditador, Getúlio Vargas, é eleito democraticamente, presidente da república. Setores oposicionistas, liderados pela UDN (União Democrática Nacional), partido político que rivalizou com o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PSD (Partido Social Democrático) durante quase vinte anos, tentam impedir a posse do presidente e, após esta, fazem tudo para o depor. Em meio a uma grande crise política, Getúlio Vargas se suicidou, em 24 de agosto de 1954, adiando, em dez anos, o golpe militar que terminaria em 1964 (grifo do autor).

Em 1955, o ex-governador mineiro, Juscelino Kubitschek de Oliveira é eleito presidente da República e governa por cinco anos. O ex-prefeito de São Paulo, Jânio Quadros, se elege presidente na última eleição direta para presidente da república até as eleições de 1989, que colocam Fernando Collor de Mello como o primeiro presidente eleito pelo povo após o Regime Militar. O regime militar durou de 1964 a 1985 e, embora os direitos sociais tenham sido mantidos, o direito a voto foi suspenso junto com as eleições.

“Diretas Já” foi um movimento em favor de eleição direta para o cargo de presidente. Foram feitas manifestações públicas em várias cidades brasileiras ao longo dos anos de 1983 e 1984, e mobilizaram mais de cinco milhões de pessoas. José Sarney foi eleito em 1985 e, durante seu mandato, foi promulgada a nova Constituição, estabelecendo o período de cinco anos para os próximos mandatos.

A lista da **tabela 1** identifica os presidentes eleitos por voto popular após a Ditadura, bem como o período de mandato de cada um deles: relevante para esta pesquisa.

PRESIDENTE	MANDATO	PARTIDO	VICE
<b>José Sarney</b>	15 de março de 1985 até 15 de março de 1990 (5 anos)	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	Nenhum
<b>Fernando Collor de Melo</b>	15 de março de 1990 até 29 de dezembro de 1992 (2 anos e 289 dias)	Partido da Reconstrução Nacional PRN	Itamar Franco
<b>Itamar Franco</b>	29 de dezembro de 1992 até 1º de janeiro de 1995 (2 anos e 3 dias)	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	Nenhum
<b>Fernando Henrique Cardoso</b>	1º de janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003 (8 anos)	Partido da Social Democracia Brasileira PSDB	Marco Maciel
<b>Luiz Inácio Lula da Silva</b>	1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2011 (8 anos)	Partido dos Trabalhadores PT	José Alencar
<b>Dilma Rousseff</b>	1º de janeiro de 2011 até 31 de agosto de 2016 (5 anos e 243 dias)	Partido dos Trabalhadores PT	Michel Temer
<b>Michel Temer</b>	31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB	Nenhum

Tabela 1 – Lista dos presidentes do Brasil na era da Sexta República Brasileira.  
 Fonte : Autora

## RELAÇÃO ENTRE O PERÍODO ELEITORAL E A TAXA SELIC

A primeira taxa SELIC passou a vigorar em 1º de julho de 1996, com 23,28% ao ano, no mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

A tabela 2, a seguir, mostra a variação da taxa SELIC desde a sua criação, comparando com a inflação do ano e com os anos eleitorais, dados retirados do site do Banco Central. São considerados somente os anos a partir de 1998, pois a partir de 2/01/98, as taxas de juros passaram a ser fixadas na expressão anual. Os dados da inflação foram retirados dos dados históricos do IBGE (2018).

Com base no levantamento histórico da tabela é possível observar que a taxa SELIC inicial era bem elevada, mesmo sendo a inflação baixa; isso se explica pela necessidade de controle da inflação produzida pelo plano real.

Nota-se que nos anos de 1999 a 2000, houve queda da inflação e queda da taxa SELIC; o inverso aconteceu nos anos de 2001 e 2002. No ano de 2002, além do aumento da inflação, houve o ano eleitoral, mostrando um aumento da taxa em 31,58%, a maior taxa dos últimos cinco anos.

Passada a eleição, a inflação volta a cair em 2003, sendo seguida pela taxa SELIC. Ambas continuam em queda e, em 2006, mesmo com ano eleitoral, as quedas se mantiveram – isso pode se dever ao fato de o presidente deste ano ter sido reeleito, o que não trouxe novidades ou oscilação ao mercado.

Todavia, já no ano eleitoral de 2010, houve aumento expressivo da taxa SELIC de 22% e aumento da inflação. Este aumento se manteve pelos próximos anos, provavelmente em decorrência das políticas econômicas adotadas pela ex-presidente Dilma Rousseff. As taxas se mantiveram progressivas até o ano de 2016, chegando ao patamar de 14,25% ante os 8,75% do início do seu mandato, e passaram a regredir com a entrada do atual presidente Michel Temer, que iniciou o mandato com a

taxa e 14,25% em 2016 e já alcança o patamar de 6,5% em 2018.

É possível perceber que as maiores oscilações da taxa SELIC acontecem no ano que antecede as eleições, 2009 variação de -36,36%, 2013 variação de 37,93%, 2017 variação de -49,09% e o marco em 2021 com variação histórica de 362,50%.

**Evolução anual da taxa Selic**  
**Tabela 2**

<b>Ano</b>	<b>Taxa de início (%)</b>	<b>Taxa de fim (%)</b>	<b>Inflação acumulada (%) IPCA</b>	<b>Varição em pontos SELIC</b>	<b>Varição (%)</b>	<b>Ano eleitoral</b>
1998	34,50	29,00	1,66	-5,50	-15,94	SIM
1999	29,00	19,00	8,94	-10,00	-34,48	
2000	19,00	15,75	5,97	-3,25	-17,11	
2001	15,75	19,00	7,67	3,25	20,63	
2002	19,00	25,00	12,53	6,00	31,58	SIM
2003	25,00	16,50	9,30	-8,50	-34,00	
2004	16,50	17,75	7,60	1,25	7,58	
2005	17,75	18,00	5,69	0,25	1,41	
2006	18,00	13,25	3,14	-4,75	-26,39	SIM
2007	13,25	11,25	4,45	-2,00	-15,09	
2008	11,25	13,75	5,90	2,50	22,22	
2009	13,75	8,75	4,31	-5,00	-36,36	
2010	8,75	10,75	5,90	2,00	22,86	SIM
2011	10,75	11,00	6,50	0,25	2,33	
2012	11,00	7,25	5,83	-3,75	-34,09	
2013	7,25	10,00	5,91	2,75	37,93	
2014	10,00	11,75	6,41	1,75	17,50	SIM
2015	11,75	14,25	10,67	2,50	21,28	
2016	14,25	13,75	6,29	-0,50	-3,51	
2017	13,75	7,00	2,95	-6,75	-49,09	
2018	7,00	6,50	3,75	-0,50	-10,18	SIM
2019	6,50	4,50	4,31	-2,00	-30,77	
2020	4,50	2,00	4,52	-2,5	-55,55	
2021	2,00	9,25	10,06	+7,25	362,50	
2022	9,25	13,75	5,79	+4,50	48,65	SIM
2023	13,75	11,75	4,62	-2,00	14,55	

**Tabela 2 – Evolução anual da taxa Selic.**  
**Fonte: IBGE 2024**



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande investidor do século, considerado o guru do mercado financeiro, Benjamin Graham (2003, p. 5) afirma que “o valor futuro de todo investimento é uma função do seu preço no presente”. Quanto mais alto o preço pago, menor o ganho”. Graham (2003, p. 56) ainda conclui que “O mercado é um pêndulo que sempre oscila entre o otimismo insustentável e o pessimismo injustificável”.

Com base no estudo histórico da taxa SELIC frente à inflação e anos eleitorais, é possível afirmar que a taxa SELIC apresenta oscilações maiores no ano que antecede ao ano eleitoral presidencial do que em outros anos. Este fato se deve às incertezas que as eleições e seus candidatos geram nas expectativas macroeconômicas e sociais. Como afirmou o autor Maximiano (2004), as organizações privadas e públicas são as mais suscetíveis às intempéries políticas, pois as incertezas ocasionadas pela instabilidade política, fiscal e monetária impossibilitam que gestores prevejam com assertividade os custos e faturamento de seus empreendimentos. Portanto, sem estes dados, dificulta-se a formação de preços e, em consequência, as projeções de lucratividade.

Em resposta à pergunta-problema deste artigo: o processo eleitoral interfere na oscilação da taxa SELIC e, conseqüentemente, na estrutura econômica?, é possível inferir que sim, visto que os dados apontam para uma oscilação maior neste período, e oscilações tornam o mercado suscetível a incertezas.

Não obstante os resultados dessa pesquisa apontaram que as oscilações são várias e reais, dada a importância da taxa SELIC na economia e continuidade do Brasil, vale ressaltar que muito há ainda a ser pesquisado sobre o tema, e muitas outras comparações são necessárias para demonstrar como o conhecimento desta taxa por toda a população é de suma importância, uma vez que a taxa SELIC reflete desde a alavancagem de recursos, como também a geração de empregos.

# REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Pedro H. M; SILVA, Letícia da Costa; MALUF Yuri Sampaio. **Estimação da influência de variáveis macroeconômicas sobre o faturamento de organizações siderúrgicas usando o ARMAX.** Revista Gestão & Produção. v. 21, n. 3, São Carlos, julho/setembro de 2014.

ARMSTRONG, J. T. **Strategic planning and forecast fundamentals.** Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1983. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1132 & context=marketing\\_papers](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1132&context=marketing_papers)>. Acesso em: 04/07/2018.

ASSAF NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro.** 13ª ed., São Paulo: Atlas, 2015.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Definição da taxa Selic.** [http://www.bcb.gov.br/htms/selic/conceito\\_taxaselic.asp?idpai=SELICTAXA](http://www.bcb.gov.br/htms/selic/conceito_taxaselic.asp?idpai=SELICTAXA). Acesso em: 04/07/2018.

BARREIROS NETO, Jaime. **Histórico do processo eleitoral brasileiro e retrospectiva das eleições.** Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 14, n. 2162, 2 de junho de 2009. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/12872>>. Acesso em: 03/07/2018.

CERTO, S. C. et al. **Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2005.

CVM - Comissão de Valores Mobiliários. **Mercado de Valores Mobiliários Brasileiro.** 3ª ed., Rio de Janeiro, 2014.

GRAHAM, Benjamin. **O investidor inteligente.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Harper Collins, 2003.

IBGE- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** <https://www.ibge.gov.br/>. Acessado em 10/09/2024. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?=&t=series-historicas>

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração.** São Paulo: Atlas, 2004.

PINHEIRO, Juliano Lima. **Mercado de Capitais.** 8ª ed., São Paulo: Atlas, 2016.

PORTO, José Maria. **Manual dos Mercados Financeiro e de Capitais.** 1ª ed., São Paulo: Atlas, 2015.

SILVESTRE, Marcos. **Tesouro Direto: a nova poupança.** 1ª ed., São Paulo: Faro, 2016.

TESOURO DIRETO. **Taxa Selic.** Disponível em: [www.TNT.gov.br](http://www.TNT.gov.br). Acesso em: 04/07/2018.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Eleições no Brasil: uma história de 500 anos.** Brasília, 2014.

# GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA

Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade INTERLAGOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2006); Especialista em ARTE INCLUSIVA pela Faculdade PAULISTA (2015); Especialista em CULTURA AFRICANA pela Faculdade Campos Elíseos (2023). Professora de Ensino Fundamental I - POLIVALENTE - na EMEI NAVEGANTES.



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO



**RESUMO:** A compreensão da dinâmica dos três R 's - reutilizar, reciclar e reduzir - desempenha um papel crucial na transformação da sociedade. Esses princípios não apenas promovem a eficiência no uso dos recursos, mas também têm o potencial de moldar comportamentos e atitudes em direção a práticas mais sustentáveis. No âmbito da Educação Ambiental, é imperativo estabelecer objetivos claros que promovam uma abordagem crítica, séria e objetiva. Valorizando o meio ambiente e o espaço proporcionado pela escola, a educação deve capacitar os indivíduos a compreenderem a interconexão entre suas ações e o ambiente ao seu redor. Uma ênfase na conscientização ambiental dentro das instituições educacionais cria uma base sólida para a construção de uma sociedade mais sustentável. A escola, como agente educador, desempenha um papel crucial ao promover o diálogo e a reflexão sobre essas questões, incentivando a participação ativa dos indivíduos na construção de soluções sustentáveis. Educação, ambiente e reciclar - refletem a importância de uma abordagem educacional integrada, que capacita os indivíduos a agirem de maneira responsável e sustentável, transformando não apenas seus hábitos pessoais, mas também contribuindo para a evolução positiva da sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Educação; Ambiente; Reciclagem.



# INTRODUÇÃO

**O** Brasil gera diariamente 241.614 toneladas de lixo, sendo que 76% desse total é destinado a lixões a céu aberto, e apenas 23,3% recebem tratamento adequado.

Um preocupante 6,6% desse lixo não é coletado de maneira adequada, e cada brasileiro produz aproximadamente um quilo de resíduos por dia. Isso se traduz em mais de 125 mil toneladas diárias de restos de alimentos, embalagens e outros resíduos descartados em todo o país.

O estado de São Paulo, por sua vez, contribui com 18.232 toneladas diárias de lixo domiciliar, o que equivale a cerca de 0,58 kg por habitante/dia. Dessas, apenas 10,9% recebem tratamento adequado, enquanto 58,4% são depositadas em sistemas considerados controlados, e 30,7% são despejadas inadequadamente em lixões ou nas ruas.

Entre os 645 municípios do estado, apenas 27 realizam tratamento adequado, 116 adotam o sistema controlado, enquanto os demais utilizam métodos inadequados. Das 23 usinas de compostagem, apenas 11 estão em operação, as demais enfrentam problemas técnicos e econômicos (dados da pesquisa da Limpurb, 1994).

A prática da coleta seletiva atinge poucas cidades brasileiras; de acordo com o IBGE, ocorre em 451 municípios. No entanto, os números são controversos, já que a Cempre contabiliza apenas 192 cidades com serviço de coleta seletiva. Desde a década de 1950, com a industrialização do país, o uso de produtos industrializados aumentou significativamente.

Até a década de 1970, o lixo era descartado indiscriminadamente. Nesse período, o governo começou a reconhecer os problemas ambientais e de saúde causados pelo lixo, levando à criação de aterros sanitários.

No entanto, a reciclagem não era uma consideração nesse momento. Mesmo com a implementação de aterros sanitários, o lixo continuava a ser descartado a céu aberto, contaminando o solo e o lençol freático, propagando doenças e atraindo animais.

A criação de aterros cobertos de areia foi tentada, mas não resolveu o problema de falta de espaço, contaminação e desperdício. A educação e a sensibilização do público em relação às questões do lixo e ao consumo consciente tornaram-se foco principal. É essencial ensinar valores ambientais nas escolas e incorporar a coleta seletiva no cotidiano.

A escola, como um local de suma importância, possibilita o início e a continuidade de projetos que, em outros lugares, seriam extintos rapidamente. A legislação, como a Lei 9795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (1999), estabelece como objetivo fundamental o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações.

Este enfoque é essencial para promover uma nova ética ecológica, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos e éticos. A Educação Ambiental, portanto, deve ir além do plano de ideias e da transmissão de informações, focando no processo de conscientização caracterizado pela ação.

A conscientização envolve a capacidade de fazer escolhas comprometidas com a vida, reconhecendo que a mudança de consciência não ocorre separadamente do mundo ao nosso redor.

Paulo Freire destacou a importância da Educação Ambiental como meio de tornar os indivíduos conscientes, proporcionando conhecimento e ensinando a cuidar do ambiente de acordo com padrões ecologicamente corretos.

A Educação Ambiental é, assim, uma ferramenta essencial para construir uma nova ética e promover uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO

Lixo pode ser caracterizado como tudo aquilo que perdeu sua utilidade, não está mais em uso, encontra-se demasiadamente desgastado ou é indesejado, frequentemente sendo descartado. Outra definição de lixo é o resíduo sólido resultante das atividades humanas. Em resumo, o lixo abrange tudo aquilo que é descartado por ser considerado inútil ou sem valor .

No Brasil, aproximadamente 60% do lixo é composto por resíduos de alimentos desperdiçados, enquanto os 40% restantes consistem em embalagens e materiais diversos ao longo do ano . Para otimizar o aproveitamento desses resíduos, eles foram agrupados em categorias de acordo com suas características, dando origem ao conceito dos 3Rs .

Essa abordagem permitiu classificar e separar o lixo de maneira mais eficiente, reduzindo a quantidade de resíduos destinados a aterros e abrindo espaço para iniciativas de reciclagem que preservam o meio ambiente . O lixo pode ser classificado em três tipos distintos :

**Lixo Seco (Reciclável):** Composto por materiais de estrutura seca e reutilizável, esse grupo inclui papel, papelão, jornais, revistas, metais, alumínio, cobre, vidros, plásticos, garrafas PET, entre outros. O correto descarte desses itens é crucial para evitar danos ao meio ambiente, já que muitos deles podem levar até um século para se decompor, causando impactos negativos na fauna e flora.

**Lixo Úmido:** Composto por cascas de frutas, legumes, resíduos compostáveis, restos de comida, papel de banheiro, cinzas e sujeira de vassoura. Esse tipo de lixo pode ser transformado em adubo orgânico, mas, devido a má informação e falta de educação da população, muitas vezes é descartado inadequadamente.

**Lixo Não Reciclável:** Inclui materiais como papel higiênico, papel plastificado, vidros planos, lâmpadas, lixo hospitalar e materiais radioativos. Esses itens, além de representarem riscos à saúde humana, levam mais de 100.000 anos para se decompor. O descarte adequado em aterros específicos é essencial para evitar impactos ambientais graves.

Em escala global, mais de 2 milhões de toneladas de lixo são produzidas diariamente, e cada brasileiro contribui em média com um quilo por dia. A destinação inadequada desses resíduos em lixões sem tratamento adequado gera poluição do solo, ar e águas subterrâneas, degradando a paisagem.

A problemática do lixo é considerada um dos principais desafios ambientais urbanos pelos ambientalistas. A implementação da Pedagogia dos 3Rs busca abordar o problema de forma integrada, inspirando técnicas e métodos pedagógicos que vão além da simples reciclagem, promovendo uma reflexão crítica sobre os valores culturais, o consumismo e o modo de produção do capitalismo.

Apesar da fome ser um problema social no país, questões crônicas relacionadas ao armazenamento, transporte e distribuição de resíduos e alimentos persistem. O desperdício diário de mais de 70 mil toneladas de lixo, sendo 30% dessa produção composta por alimentos, destaca a necessidade de políticas públicas abrangentes para minimizar o impacto social.

Projetos brasileiros baseados nos 3Rs têm contribuído significativamente para conscientizar a população e reduzir o peso original do lixo em até 90%. A coleta seletiva, a compostagem, a incineração e a reciclagem são práticas adotadas para gerenciar adequadamente os resíduos sólidos urbanos. Entretanto, os desafios persistem, exigindo uma abordagem coletiva e o engajamento de todos os segmentos da sociedade.

## Educação Ambiental na escola e sua contribuição para a vida do aluno

No contexto educacional, existem modalidades de aprendizagens formais e informais. A educação formal inclui métodos de aprendizagem estruturados por meio de ensino institucionalizado, abrangendo desde a educação infantil até a universitária, além de cursos e treinamentos em educação ambiental para educadores e outros profissionais (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a educação informal se concentra no aprendizado adquirido na vida cotidiana através de grupos de jovens, trabalhadores, empresários, associações, e profissionais liberais, entre outros. Seu objetivo é permitir que cada cidadão participe da sociedade e tenha acesso a informações que ajudem na busca de soluções para problemas ambientais (FERREIRA, PEREIRA & BORGES, 2013).

A educação informal é, portanto, uma forma de educação ambiental fora do ambiente escolar. Para ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua, permanente e interdisciplinar, a educação ambiental (EA) deve ser incorporada à educação formal desde o ensino básico, mesmo que não como uma disciplina específica. Devem ser adotados conteúdos relacionados ao meio ambiente e à formação de hábitos e atitudes que preservem a qualidade de vida e os recursos naturais (BRASIL, 1996).

Conforme Gohn (2006), na educação formal, o responsável por transmitir o conhecimento é o educador, vinculado a instituições como escolas e universidades. Já na educação informal ou não formal, o aprendizado está associado ao indivíduo e às culturas próximas, onde o cidadão constrói seu conhecimento com base em regras sociais.

Na educação ambiental não formal, as ações educativas voltadas para a defesa da qualidade ambiental devem focar na sensibilização da coletividade sobre questões ambientais e na organização e participação social (BRASIL, 1996).

Implementar a educação ambiental nas escolas é um grande desafio, pois nem sempre há especialistas em biologia ou ecologia entre os professores, o que exige formação continuada para esses profissionais. É crucial que a EA esteja presente nos currículos escolares, promovendo mudanças na mentalidade e desenvolvendo uma consciência ambiental que contribua para um futuro sustentável (FERREIRA, PEREIRA & BORGES, 2013).

Segundo Costa e Gonçalves (2004), a escola é um local privilegiado para a aprendizagem, onde se adquirem valores, atitudes e comportamentos que beneficiam o meio ambiente. Integrar a EA na educação formal pode transformar o ambiente em que o aluno está inserido, tornando-o um defensor do meio ambiente e um ser crítico e socialmente ativo (FERREIRA, PEREIRA & BORGES, 2013).

A compra, o consumo e a comercialização são atividades cotidianas na sociedade. É fundamental ressaltar que essas ações impactam o meio ambiente, pois geram resíduos que, em grande parte, não são aproveitados adequadamente, comprometendo a vida humana no planeta. O excesso dessas práticas caracteriza o "consumismo".

Quando o homem extrai recursos da natureza sem um manejo adequado, acaba degradando outros recursos sem perceber. Portanto, é crucial relacionar a educação com a vida do aluno, e essa preocupação com a implementação da Educação Ambiental (EA) tem aumentado recentemente para educar toda a sociedade (BRASIL, 2000).



Conforme Oliveira (2010), a escola e a família devem ser os principais agentes da educação infantil, pois as crianças estão em uma fase de descoberta, onde tudo é novo e estimulante.

O apoio dos pais e da escola pode fundamentar o desenvolvimento da criança. O educador atua como um intermediário nesse processo, sendo formador de opinião e compartilhando sua metodologia pedagógica para despertar e sensibilizar sobre a importância do meio ambiente.

Segundo Fonseca (2009), o educador deve utilizar os recursos naturais como ferramentas para despertar o desconhecido na criança, promovendo um aprendizado consciente e criando uma educação transformadora com o objetivo de cuidar do meio ambiente.

As crianças são naturalmente curiosas, mas também inseguras diante do desconhecido. Cabe ao educador intervir, estimulando os alunos com atividades que trabalhem essas sensações.

A educação ambiental no Brasil é tratada como um tema transversal, não fazendo parte do currículo formal. Contudo, tem se tornado um instrumento crucial na formação dos alunos, abordando questões que surgem da realidade social e criando uma consciência crítica (BRASIL, 2000).

O educador é fundamental na formação do aluno, transmitindo metodologias que enriquecem e constroem o conhecimento. Para isso, o educador deve estar em constante atualização, transmitindo segurança em seus ensinamentos.

A falta de atualização de alguns educadores prejudica a formação dos alunos, enquanto um educador capacitado melhora a qualidade do ensino e motiva os alunos, sensibilizando-os para uma aprendizagem eficiente (FERREIRA, 2011).

Bigotto(2008)destaqueoseducadores enfrentam várias dificuldades, como a falta de domínio sobre o tema, desinteresse, falta de materiais didáticos e pouco conhecimento sobre questões ambientais.

Isso compromete a qualidade do aprendizado e a capacidade de se relacionar com os contextos político, social, econômico e cultural, não devido à falta de valorização dos recursos naturais, mas à necessidade de sustento individual sem preocupação com o futuro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's), aprovados em 1997 pelo Conselho Nacional de Educação, substituídos pela BNCC (2017), visam apoiar as discussões e o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, contribuindo para a formação e atualização profissional (BRASIL, 1998).

Estes documentos introduzem uma abordagem construtivista e de reestruturação do ensino, integrando temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e cultura para uma formação cidadã.

A formação contínua de educadores, focada na busca de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional cidadã, é crucial para a educação ambiental. O educador só se torna relevante quando atua de forma crítica e reflexiva, promovendo discussões que possibilitem a transformação do pensamento (BIGOTTO, 2008).

Propor uma formação continuada para esses profissionais deve considerar as diretrizes das políticas públicas de educação ambiental, como a universalização da EA como proposta político-pedagógica, a construção de grupos de estudo para estimular a interdisciplinaridade e a atualização das práticas pedagógicas conforme os objetivos propostos, além de avaliar projetos e programas governamentais para aprimorar as políticas públicas (BRASIL, 2007).

Oliveira (2001) afirma que a educação ambiental no ensino fundamental ajuda os alunos a crescerem de forma crítica, aprimorando habilidades e interagindo de maneira construtiva com o meio ambiente.

As crianças, por sua idade, estão em uma posição favorável para aprender, de acordo com seu nível de desenvolvimento. A educação ambiental é multidisciplinar, e surgem diversas abordagens. O educador deve entender o conhecimento de cada aluno e aplicar conteúdos de maneira que respeite e molde suas formas de pensar, promovendo uma consciência correta (VIEIRA, 2011).

O artigo 22 da LDB afirma: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Isso significa que os profissionais da educação devem buscar um desenvolvimento pessoal e consciente em EA, incorporando teorias e práticas para desenvolver nos alunos uma paixão por aprender com ética, visando a manutenção da vida. No ensino fundamental, a EA é um tema transversal, importante para o futuro das crianças.

Falar de educação ambiental como disciplina sugere preparar o indivíduo para atuar de forma crítica na sociedade, mudando comportamentos e promovendo uma relação sustentável entre homem e natureza (SILVA, 2007).

Lemes et al. (2011) observam que os educadores enfrentam várias dificuldades no ensino fundamental, como cargas horárias exaustivas e desmotivação dos alunos.

É essencial que o estado invista na qualificação contínua dos educadores, pois eles são os intermediários que transmitem conhecimentos para a formação dos alunos.

Com base na evolução da educação ambiental, observa-se que sua importância cresceu com a necessidade de preservar os recursos naturais. Na educação ambiental, o educador deve conectar a relação entre o homem e a natureza.

O papel do educador é crucial para promover a reflexão no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, buscando novas formas de pensar sobre o meio ambiente. A educação ambiental deve ser integrada à educação formal e pode ser abordada na educação não formal de maneira coletiva.

O educador é fundamental na formação crítica dos alunos, ajudando-os a compreender a importância da preservação ambiental. Apesar de a educação ambiental ser um tema transversal, como indicado no BNCC (2017) é essencial que o educador trabalhe e dissemine essa ideia.

No contexto escolar, especialmente no ensino fundamental, é necessário promover ações educativas que visem à preservação do meio ambiente, implementando práticas que defendam e protejam a natureza.

A educação ambiental, inserida de maneira transversal no currículo escolar, deve ser vista não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma prática contínua que envolve toda a comunidade escolar. O objetivo é criar uma cultura de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente, que os alunos levarão para além dos muros da escola.

Para isso, é fundamental que o projeto pedagógico inclua atividades práticas, debates e projetos que envolvam os alunos ativamente na preservação ambiental. Além das atividades em sala de aula, as escolas podem promover visitas a parques, reservas naturais e estações de tratamento de água e esgoto.

Essas experiências proporcionam aos alunos um contato direto com a natureza e com os processos de preservação e recuperação ambiental, reforçando os conceitos aprendidos teoricamente.

Assim, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e prática da importância de cuidar do meio ambiente. A integração entre diferentes disciplinas também é vital para uma educação ambiental eficaz.

Professores de ciências, geografia, história e até mesmo matemática e língua portuguesa podem colaborar em projetos interdisciplinares que abordam questões ambientais.

Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também demonstra aos alunos como o meio ambiente está interligado com diversas áreas do conhecimento humano.

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é outro aspecto crucial. Programas que incentivam a participação dos familiares em atividades ambientais, como campanhas de reciclagem e plantio de árvores, ajudam a estender a educação ambiental para fora da escola.

Quando os alunos veem seus pais e a comunidade envolvida, a mensagem de preservação e sustentabilidade ganha força e relevância.

A formação continuada dos educadores é essencial para que eles se mantenham atualizados e preparados para ensinar educação ambiental de maneira eficaz. Cursos de especialização, workshops e seminários sobre as últimas pesquisas e práticas em educação ambiental devem ser incentivados.

Educadores bem preparados são capazes de inspirar seus alunos e de implementar projetos mais inovadores e impactantes.

Também é importante que as políticas públicas apoiem e incentivem a educação ambiental. Investimentos em infraestrutura escolar, materiais didáticos específicos e formação de professores são indispensáveis.

Além disso, a criação de programas e projetos nacionais que promovam a educação ambiental pode servir como um guia e incentivo para as escolas de todo o país.

A avaliação dos programas de educação ambiental deve ser contínua. É fundamental medir o impacto das atividades e projetos implementados, ajustando estratégias conforme necessário.

Avaliações periódicas permitem que as escolas identifiquem pontos fortes e áreas que precisam de melhorias, garantindo que a educação ambiental seja sempre relevante e eficaz na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

## A educação ambiental na educação infantil

Cuidar do destino do nosso meio ambiente é uma responsabilidade coletiva, e a escola é um lugar propício para a Educação Ambiental devido à sua alta produção de resíduos. Por isso, é preciso envolver alunos, pais, educadores e funcionários para mudar essa situação e formar novos hábitos.

Considerando que a educação ambiental é um processo contínuo e duradouro, devemos transformar nossos hábitos e atitudes de maneira espontânea.

A Educação Ambiental vai além de conscientizar sobre lixo, reciclagem e poluição. Ela envolve trabalhar com situações que permitam à comunidade escolar desenvolver propostas de intervenção na realidade circundante.

Ela deve ser o elo que conecta todas as disciplinas, valorizando a vida e, conseqüentemente, o meio ambiente. Enquanto é mais fácil ensinar sensibilidade e amor pela natureza nas crianças, nos adultos, muitas vezes, é necessário desenvolver respeito.

O meio ambiente não é destruído pela falta de conhecimento, mas pelo estágio de desenvolvimento global. O trabalho de conscientização ambiental na escola visa a unir teoria e prática no cotidiano, garantindo o futuro do planeta e da humanidade.

A Educação Infantil é um período de intensa aprendizagem e descobertas, sendo o momento ideal para incorporar as vivências das crianças na sala de aula, onde ocorrerão trocas com colegas e adultos de diferentes realidades.

Muitas dessas experiências são concretizadas através da linguagem, indo além da mera aprendizagem de palavras, mas abrangendo também os significados culturais e a maneira como as pessoas de seu meio sociocultural interpretam e representam a realidade.

É fundamental entender que educar não é um processo unilateral. Não deve seguir a abordagem tradicional onde o professor é o detentor dos conteúdos que são transmitidos aos alunos passivos. Pelo contrário, a educação deve ser um ato dialógico, um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e de construção do conhecimento.

As atividades desenvolvidas com as crianças em idade pré-escolar são recompensadoras, pois elas são transparentes e verdadeiras ao serem estimuladas sobre determinados assuntos. Elas participam por meio da linguagem oral, escrita e corporal.

Isso permite que todos participem dos diálogos, falando de suas casas, ruas, vizinhos, ou seja, sua realidade, gerando indagações e conclusões. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o mundo infantil se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas.

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

Observa-se que todo o Universo está interligado, somos parte da natureza e trabalhamos desde a educação infantil esta questão enfatiza a importância de pequenos atos, que resultarão em grandes transformações e que devemos assumir para o resto de nossas vidas, garantindo o futuro de nossas gerações com fraternidade e sustentabilidade.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a questão ambiental está presente nos objetivos gerais do BNCC(2017) , que destacam que a criança deve Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação (BRASIL, 2017).



A inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar deve ser uma prioridade, dada a urgência de formar cidadãos conscientes e responsáveis pelo meio ambiente. Essa abordagem integrada deve começar desde a Educação Infantil, onde os alunos estão mais abertos a novas ideias e comportamentos. Quando as crianças aprendem desde cedo a importância de preservar o meio ambiente, elas tendem a manter esses valores ao longo de suas vidas, influenciando também suas famílias e comunidades.

A formação dos educadores é um ponto crucial para o sucesso da Educação Ambiental. Professores bem preparados e motivados são capazes de inspirar seus alunos e de implementar projetos mais inovadores e eficazes. É essencial que os educadores recebam treinamento contínuo e tenham acesso a recursos didáticos atualizados. As políticas públicas devem apoiar essas iniciativas, fornecendo infraestrutura e programas de formação continuada para os profissionais da educação.

A participação ativa dos alunos em projetos ambientais é uma maneira eficaz de consolidar o aprendizado. Projetos de reciclagem, hortas escolares, campanhas de conscientização e atividades de limpeza em parques locais são exemplos de como os estudantes podem aplicar na prática o que aprendem em sala de aula. Essas atividades não só reforçam o conhecimento teórico, mas também desenvolvem habilidades de trabalho em equipe, liderança e responsabilidade social.

A colaboração entre escola e comunidade é outro fator essencial para o sucesso da Educação Ambiental. Quando pais, responsáveis e membros da comunidade participam das atividades escolares, a mensagem de preservação ambiental se fortalece. Programas que incentivam a participação comunitária, como oficinas de reciclagem e eventos de plantio de árvores, ajudam a criar uma cultura de sustentabilidade que vai além do ambiente escolar.

A avaliação dos programas de Educação Ambiental deve ser contínua e criteriosa. É importante medir o impacto das atividades e ajustar estratégias conforme necessário.

Avaliações regulares permitem que as escolas identifiquem pontos fortes e áreas que precisam de melhorias, garantindo que a Educação Ambiental seja sempre relevante e eficaz na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. O sucesso desses programas depende do compromisso de todos os envolvidos em trabalhar juntos para um futuro sustentável.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que o conhecimento relevante para uma Educação Ambiental crítica não se origina de saberes isolados, mas sim da compreensão da realidade a partir de um contexto global, reconhecendo a diversidade e complexidade do ser humano como uma unidade.

Para que a Educação Ambiental seja emancipatória e transformadora, é imperativo compreender o cenário de crise em que estamos inseridos, utilizando o ambiente escolar como um espaço propício para alterar mentalidades e efetivar mudanças na realidade por meio do diálogo.

Fica claro que essa transformação demanda a colaboração de todos os setores da sociedade, exigindo a formulação de políticas públicas adequadas para a melhoria das condições ambientais. A escola, por sua vez, deve desempenhar um papel mediador, promovendo um consumo consciente e reduzindo os desperdícios.

A reflexão crítica sobre o crescimento descontrolado da tecnologia é crucial para que essa mudança ocorra de maneira consciente.

Além disso, destaca-se a importância de conferir à Educação Ambiental o devido valor, delimitando o tema e considerando os desafios associados ao termo "meio ambiente". A percepção da Educação Ambiental como transformadora, quando conduzida pela própria comunidade com respeito e conhecimento dos saberes locais, torna-se evidente.

É preciso observar que a escola não pode efetuar a transformação ambiental isoladamente devido à falta de espaço, continuidade de projetos e, principalmente, à necessidade de formação adequada dos professores. A aprendizagem do conhecimento por parte dos educadores é um passo fundamental para posteriormente transmiti-lo de maneira significativa e organizada aos alunos.

Tudo indica que o sucesso da Educação Ambiental só será alcançado quando ela se integrar ao cotidiano, tornando-se uma prática diária. Isso implica em uma transformação e conscientização sociais, levando cada indivíduo a perceber-se como participante ativo e responsável pelo meio em que vive.

# REFERÊNCIAS

- BIGOTTO, A. C. **Educação ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública.** 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Paulo. São Paulo, 2008.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, DF, 2007.
- COSTA, S. B.; GONÇALVES, A. B. **Educação Ambiental e Cidadania: os desafios da escola de hoje.** Atlas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Maio de 2004. Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR460e79568d9b7\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR460e79568d9b7_1.pdf)>.
- FERREIRA, L. J. C. **Educação ambiental: abordagens no ensino fundamental.** 45f. Monografia. (Graduação em Ciências Biológicas). Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas. 2011.
- FONSECA, J. S. **A importância da abordagem da educação ambiental no ensino fundamental.** 2009. 39f. Monografia (Graduação em ciências biológicas) Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas.
- GROSSI. M.; KLABIM. I. Guia Rio + 20: **Apresentação na conferência das nações unidas sobre desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro, 2012.
- LIMA. A. J. et al. **Potencial da economia de água potável pelo uso de água pluvial: análise de 40 cidades da Amazônia.** Eng. Sanit. Ambient., Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, jul./set.2011.
- OLIVEIRA, M. F. **Saberes e práticas sobre o meio ambiente entre professores das séries Iniciais do ensino fundamental:** Reflexões para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. 2001.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968. p.146.
- SILVA, T. G. **A importância do estudo sobre o aquecimento global na educação ambiental de alunos do ensino fundamental e o papel do educador nesse processo.** 2010. 50f. Monografia. (Graduação em Ciências Biológicas). Faculdade Patos de Minas.
- SILVA. A. V. **A relação entre a educação ambiental formal e não formal: um estudo de caso do parque natural municipal da Taquara e as escolas do Entorno.** 2007.74f.
- VIEIRA, E. R. **Educação Ambiental e a questão do lixo em uma escola pública municipal de Juiz de Fora:** contribuições do projeto Rota Verde. Rio de Janeiro, 2011.

# 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.



# APLICAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**RESUMO:** Na realidade escolar, alunos com necessidades educacionais especiais, quando inseridos em salas de aula regulares, frequentemente enfrentam uma experiência educacional insatisfatória. Muitas vezes, esses alunos não participam das atividades e o aprendizado é comprometido. O objetivo deste trabalho é discutir práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em salas de ensino comum, propondo o uso dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma forma de flexibilizar e melhorar a participação desses alunos. A inclusão escolar não se limita ao acesso, mas visa garantir que o aluno com necessidades especiais permaneça na escola e tenha seus direitos assegurados. Este artigo explora desafios educacionais atuais e a necessidade de a escola regular se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos, destacando a importância do apoio de gestores, coordenadores, estagiários, familiares e uma equipe multidisciplinar para implementar práticas pedagógicas mais efetivas para a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão; Prática Educativa; Desenho Universal; Aprendizagem.

# INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho apresenta uma análise teórica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), com o objetivo de aumentar a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Nas salas de aula atuais, há uma diversidade de crianças provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos, incluindo alunos com necessidades especiais. Trabalhar sob a perspectiva da inclusão implica promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças.

A educação inclusiva busca adaptar o ensino para garantir o acesso, a permanência e as condições adequadas de aprendizagem para todas as pessoas com deficiência.

O DUA é uma abordagem pedagógica flexível que atende a essas necessidades, propondo estratégias e materiais adaptados para todos os alunos. A educação inclusiva demanda mudanças na organização espacial, no papel da escola e nas práticas dos professores, e visa garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Este trabalho é relevante devido à deficiência na formação de muitos professores em metodologias para trabalhar com alunos com necessidades especiais, bem como a falta de discussão coletiva e atualização metodológica. A formação deve abordar a diversidade no ambiente escolar para enriquecer o intercâmbio intelectual, social e cultural entre os participantes.



## O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

O "Desenho Universal para a Aprendizagem" (DUA) é uma abordagem para a implementação de práticas inclusivas que surgiu em 1999 nos Estados Unidos, desenvolvida por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), com o apoio do Departamento de Educação dos EUA. O DUA tem o objetivo de criar um ambiente educacional acessível para todos, abordando tanto barreiras físicas quanto pedagógicas.

Baseado em princípios que visam ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, o DUA não foca em adaptações específicas para indivíduos, mas em formas diferenciadas de ensinar o currículo a todos os estudantes. Exemplos incluem a criação de materiais adaptados que beneficiam todos os alunos, e não apenas aqueles com necessidades especiais.

O DUA é fundamentado em pesquisas científicas sobre a aprendizagem e enfatiza a importância de aspectos emocionais e biológicos, a necessidade de experiências significativas, a relevância emocional e a adequação dos ambientes de aprendizagem. Além disso, sugere que o ensino deve ser diversificado para atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Segundo o CAST UDL (2006), o DUA elabora estratégias para garantir o acesso à educação em diversos aspectos, incluindo a estrutura da escola, acessibilidade, produtos, serviços e solução de problemas, para que todos possam aprender sem barreiras. No Brasil, o conceito ainda não é amplamente conhecido devido à escassez de bibliografia científica sobre o tema.

Para que todos os alunos possam ter acesso à escola sem limitações, tanto no que diz respeito à estrutura física do edifício quanto ao espaço, foi criado o DUA, conforme Nelson (2013). O conceito de rampa é um exemplo claro: ela pode ser utilizada por pessoas com

deficiência física e também por pessoas sem deficiências, como idosos ou pessoas com sobrepeso.

Esse conceito de acessibilidade para todos gerou o conceito de integração no processo de ensino-aprendizagem, que visa atender os alunos com deficiência e suas necessidades, considerando também as barreiras pedagógicas existentes atualmente. O DUA busca aumentar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

O objetivo do DUA é auxiliar educadores e outros profissionais a adotar métodos de ensino e aprendizagem adequados, desenvolvendo materiais e estratégias eficientes para avaliar o progresso de todos os estudantes. Em vez de pensar em adaptações específicas para um aluno, o DUA propõe formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos.

Um exemplo prático é a criação de materiais concretos para um aluno cego. Na perspectiva do DUA, esse recurso pode ser utilizado por todos os alunos da sala, beneficiando-os na compreensão do conteúdo.

Conforme Nelson (2013), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se fundamenta em pesquisas científicas sobre a aprendizagem e destaca vários pontos importantes:

O aprendizado está intrinsecamente relacionado a aspectos emocionais e biológicos, como alimentação adequada, sono, predisposição e estado emocional. Os alunos necessitam de experiências significativas, além de oportunidades e tempo para explorar o conhecimento de forma plena.

A emoção desempenha um papel crucial, pois motiva a criação, o aprendizado e a aquisição de conhecimento. Os ambientes de aprendizagem são essenciais; o conhecimento precisa ser significativo e aplicável em diferentes contextos para ser verdadeiramente eficaz.

A aprendizagem deve fazer sentido para o aluno, com informações que se conectem e se relacionem com seu conhecimento prévio. Cada pessoa é única, com estilos, ritmos e modos de aprendizagem individuais. A aprendizagem é aprimorada por desafios e prejudicada por ameaças.

Esses princípios mostram como o DUA promove um ambiente de ensino inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais na aprendizagem.

Rose e Meyer (2002) ilustram isso com um exemplo: Imagine dois estudantes ouvindo um poema. O primeiro pode estar encantado com a linguagem e as imagens que cria em sua mente, enquanto o segundo pode estar cansado e desinteressado. A forma como cada um responde ao poema reflete a influência da rede afetiva. Rose e Meyer observam que um bom professor pode ajudar o segundo estudante a se conectar ao poema e à experiência da poesia por meio do princípio de engajamento.

O primeiro princípio do DUA é garantir que as atividades sejam acessíveis a todos. Existem vários recursos que podem ser usados para aumentar o engajamento dos alunos, como: Ajustar os níveis de desafio. Oferecer oportunidades de interação em diversos contextos de aprendizagem. Proporcionar opções e recompensas para incentivar a aprendizagem.

Exemplos incluem o uso de software interativo, textos ou livros gravados, jogos e músicas, e avaliações baseadas no desempenho real do aluno. Quanto mais opções o professor oferecer para apresentar um novo conhecimento, maiores serão as chances de os alunos aprenderem. Exemplos práticos incluem o uso de livros digitais, softwares especializados, cartazes, esquemas, resumos de texto e cartões táteis e visuais com código de cores.

O princípio da representação, conforme Rose e Meyer (2002), orienta sobre como compartilhar informações com os alunos e escolher os instrumentos e estratégias adequados.

Esse princípio tem três orientações: Oferecer opções para a compreensão: facilitar a transição do conhecimento prévio para conceitos mais abrangentes. Oferecer opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: apoiar os alunos na compreensão de textos, números, símbolos e linguagem. Oferecer opções para percepção: adequar as informações auditivas, visuais e concretas.

Estratégias para alcançar esses princípios incluem a elaboração e uso de mapas conceituais, gráficos de evolução da aprendizagem, discussões em pequenos grupos, e atividades orais.

De acordo com Silva et al. (2013), é importante analisar a "diversidade do processo de aprendizagem" para garantir um ensino inclusivo. Se não for respeitada a maneira de aprender de cada aluno, o ensino continuará sendo homogêneo, tradicional e excludente, prejudicando alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o DUA apoia o princípio da Educação Inclusiva ao enfatizar a importância da colaboração com educadores para desenvolver materiais, recursos e atividades que considerem a diversidade e o ritmo individual de cada aluno.



## A PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Existem muitos recursos importantes e diversos que podem auxiliar o professor a preparar e alcançar uma aprendizagem inclusiva mais eficiente, como os subsídios encontrados na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

O planejamento do ensino para a diversidade implica, em primeiro lugar, aceitar as habilidades, estilos de aprendizado, capacidades e interesses diferenciados existentes dentro da sala de aula. Em segundo lugar, quando esse grupo diverso "não se encaixa no plano original", os professores elaboram adaptações e começam a refletir sobre como reformular sua instrução para todos os alunos (ORSATI, 2013, p.64).

A inclusão escolar terá sucesso dependendo da implantação de inúmeros fatores: envolver os pais, disponibilizar equipes para apoiar o professor e os funcionários, oferecer um ensino com diversos graus de dificuldades, com adequações e adaptações, utilizar o ensino estrutural do Desenho Universal para Aprendizagem, construir grupos na sala de aula e na escola, planejar o desenho dos espaços educativos, ponderando a necessidade física, sensorial e de comunicação dos discentes, e possuir uma equipe democrática presente na escola.

É visível que a dificuldade enfrentada pelos professores em garantir uma inclusão efetiva para crianças com deficiência se deve a diversos fatores, como falta de conhecimento por parte dos professores e demais colaboradores, falta de fortalecimento na formação desses profissionais e falta de apoio de professores especializados.

Na Educação Infantil, muitas vezes não há suporte desses profissionais, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é realizado de maneira regular. O apoio desses profissionais ao professor é feito pelo Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão (CEFAI), mas, devido ao alto número

de solicitações feitas por outras unidades escolares, o suporte e a participação na escola são mínimos.

Orsati (2013) assinala que a prática efetiva para a sala de aula inclusiva implica em acomodação e modificação para o acesso ao currículo geral, avaliando a necessidade educativa de cada aluno.

No caso de alunos com necessidades mais complexas, é importante pensar em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI), elaborado por toda a equipe escolar, professor, pais, gestor e outros profissionais para atender esses alunos.

No programa, considera-se a possível acomodação, o objetivo de ensino para esse aluno e o apoio necessário, incluindo material, adaptação e suporte individualizado. Deve-se analisar o momento em que o aluno necessitará dessa estratégia e o momento em que ele aprenderá junto com os outros alunos, fazendo a mesma atividade sem acomodação.

O aluno PAEE pode fazer a mesma atividade que os outros alunos, realizando metade dos exercícios de alguma disciplina. No caso da matemática, pode ser um programa individualizado ou podem utilizar uma calculadora, focando nos mesmos objetivos, respondendo a todos os exercícios. Essa estratégia está garantida quando se fala em planejamentos de ensino baseados no DUA.

Chтена (2016) menciona outras estratégias que podem ser utilizadas para um ensino estruturado conforme o DUA. Algumas delas são o uso da tecnologia, elaborando páginas sobre o conteúdo trabalhado em formato eletrônico acessível. Se o ensino for pautado em aulas expositivas, fornecer aos alunos apresentações audiovisuais ou pequenos textos sobre o assunto, deixando espaços em branco para que os alunos preencham conceitos-chave, fatos, definições e outras informações relevantes.

Segundo Chtena (2016),

Também é importante verificar a formatação de apresentações em slides, certificando-se de que estão acessíveis a todos. Ler as informações em voz alta para garantir uma comunicação eficaz para todos, incluindo aqueles com deficiência visual e alunos sentados atrás de qualquer obstrução. Falar de frente para a turma para permitir que alunos com deficiência auditiva leiam os lábios (CHTENA, 2016, p. 15).

Esses recursos incentivam a interação e o engajamento de todos os alunos. Não usar palavras que possam expor estudantes com deficiência. Ao utilizar vídeos, certificar-se de que sejam legendados ou que tenham transcrições dos textos disponíveis para alunos com deficiências auditivas e para os que não possuem deficiências auditivas.

Os professores precisam fornecer diversos instrumentos para envolver os alunos com deficiências, incentivando discussões em sala de aula através de atividades em grupos pequenos, encenações sobre o tema, estudo de casos, debates, artigos ou outras atividades que permitam aos alunos interagir de diferentes maneiras na sala de aula.

O professor pode também oferecer aos alunos a oportunidade de escolher entre diversos tipos de atividades ou dar a opção de estudar em grupo ou sozinho para fazer um exercício em sala de aula. Para avaliação, devem ser utilizados diversos procedimentos: como jornais, artigos, apresentações, testes, questionários e exames orais, estimulando os alunos a mostrar o que aprenderam.

Os alunos podem ser incentivados a concluir suas tarefas em diferentes formatos, como encenações, artigos, apresentações em grupo, etc. Além disso, deve aproveitar o tempo enquanto eles realizam as tarefas para averiguar seu progresso de maneira individualizada e responder a suas dúvidas.

Dar suporte ao aluno com mais dificuldade e incentivá-lo a procurar, na escola, outro profissional especializado para lhe dar apoio. Essas são algumas propostas da literatura sobre

DUA para tornar a aula mais compreensível para todos os alunos.

A avaliação das estratégias e o momento de aplicá-las devem ser feitos em conjunto pelos professores, conforme cada escola. Determinados alunos precisarão de apoio individual para algumas atividades e não para outras; outros precisarão de mais tempo para realizar tarefas, enquanto outros não. O que se deve fazer em turmas de inclusão é não usar as mesmas estratégias sempre para todos os alunos e não dispensar avaliações continuadas da aprendizagem e do serviço de apoio necessário para cada aluno.

Quanto maior a possibilidade de constituir o ensino com serviços de apoio, acomodações, materiais diversos, trabalhos colaborativos de vários profissionais, DUA, etc., maior será a chance de aprendizado e participação dos alunos.

A formação do professor deve ser contínua, não apenas através de estudo individual ou coletivo, mas buscando, construindo e vivenciando diariamente na escola, na sala de aula, no encontro pedagógico, nos horários pedagógicos, nas reuniões de pais, no planejamento, nos livros didáticos, nos atendimentos individuais ou coletivos com a coordenação pedagógica.

Essa formação também ocorre na própria escola, em todas as atividades em que o professor interage com os alunos, outros professores, coordenadores e gestores. Acredita-se que a formação dos professores não depende apenas das universidades, embora elas tenham um papel fundamental na formação básica.

A aprendizagem é um processo contínuo, por isso a importância dos Cursos de Formação Continuada. Esses cursos devem ser realizados não apenas fora da escola onde o professor atua, mas também dentro dela, com a participação de toda a comunidade docente e administrativa.

São necessários professores capazes de atuar e recriar ambientes de aprendizagem, professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscarem novas possibilidades e compreensões, visando contribuir para o processo de mudança do sistema de ensino.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conviver com alunos especiais é um privilégio para educadores, gestores e demais crianças, pois essa interação nos ensina a viver com pessoas diferentes de nós. Na Educação Infantil, essa convivência é crucial, pois contribui para que a próxima geração de adultos seja mais tolerante com as diferenças.

É fundamental olhar para essas crianças com necessidades especiais com mais atenção às suas especificidades, considerando que os professores nem sempre possuem o conhecimento especializado para lidar com diferentes tipos de transtornos. A literatura aponta que, no cotidiano escolar, alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em salas de aula regulares, frequentemente enfrentam uma experiência escolar insatisfatória, muitas vezes ficando à margem das atividades e eventos em classe devido à falta de práticas adaptadas às suas necessidades.

Para cumprir um ensino de qualidade, é necessária a ajuda de vários profissionais, formação adequada, recursos suficientes, e materiais diversificados para adaptar o espaço físico, organizar o tempo, entre outros. Essas demandas tornam a prática do professor um desafio diário, exigindo conhecimento diversificado e estratégias pedagógicas eficazes.

A inclusão possibilita que indivíduos com necessidades especiais deem significados às amizades, se desenvolvam cognitivamente e fisicamente, e se tornem membros ativos na construção de seu conhecimento.

No ambiente escolar, é comum encontrar situações de preconceito, discriminação e intolerância, o que justifica a necessidade de uma intervenção pedagógica que promova valores, atitudes e conhecimentos necessários para que os docentes possam transformar esse ambiente. Nesse contexto de diversidade, é crucial ressaltar a importância da aceitação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esse processo de inclusão não é fácil, mas é urgente e necessário, especialmente em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que verdadeiramente atenda a todos os alunos. A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional e no desenvolvimento do aluno, incluindo a família, professores, escolas, apoio técnico, comunidade e governo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) promove uma prática pedagógica flexível, personalizada e adequada às necessidades de cada aluno. Ele ensina práticas educativas, estratégias, materiais e modos de avaliação adaptados às necessidades de todos os alunos, sugerindo que os professores sejam flexíveis e envolvam os estudantes, evidenciando suas capacidades e conhecimentos obtidos de maneiras diferentes. Os benefícios são para todos quando os professores atendem individualmente às diferenças.

Para melhorar a aprendizagem desses alunos, é necessário promover avanços comportamentais, cognitivos e físicos, possibilitando um desenvolvimento harmonioso e uma convivência mais integrada. A Educação Inclusiva é uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional: alunos, famílias, professores, escolas, apoio técnico, comunidade e governo.

A prática pedagógica voltada para a Educação Inclusiva envolve a adaptação de métodos de ensino, incluindo a organização do espaço e do tempo, o uso de tecnologias e a elaboração de recursos materiais, com uma abordagem que vai do geral ao individual. A inclusão escolar realizada pelo professor de classe comum deve estar refletida no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar, garantindo uma formação adequada para todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

O conteúdo é mais bem assimilado quando o professor o apresenta de diferentes maneiras. Apresentar uma mesma atividade de várias formas pode ajudar alunos com dificuldades a compreender o conteúdo, beneficiando também outros alunos. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para a inclusão escolar, oferecendo práticas pedagógicas mais compreensíveis e contando com a colaboração de professores de Educação Especial e outros profissionais especializados.

A escola que idealizamos deve ter em seu projeto educativo o respeito à diversidade, sendo uma instituição social com a obrigação de atender todas as crianças sem exceção. Deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, conforme estabelecido nos referenciais curriculares. A inclusão é um desafio, mas é, sem dúvida, possível. Apesar das dificuldades enfrentadas, como salas lotadas e alunos indisciplinados, é necessário buscar formas de superar esses desafios.

Essa mudança deve ser promovida por meio da qualificação profissional, respeitando valores culturais e, acima de tudo, respeitando as limitações das pessoas. A formação de professores deve capacitá-los para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos e dificuldades, diferenciando corretamente as necessidades de cada um. Esse processo é desafiador, mas é urgente e essencial, especialmente em uma época que exige uma educação que verdadeiramente atenda a todos os alunos.



# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. **Informática na educação especial**. Comunicação & Educação. São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002;

ALVES, M.M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. 2013. *Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos*. *Indagatio Didactica*, 5(4): 122-146;

BIANCHETTI, L.(Org.). **Um olhar sobre a diferença** – interação, trabalho e cidadania. 4ªEdição. Papirus. 2004;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96;

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001 Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05/04/2023;

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 2008, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09/04/2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009, 3 p.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 12/04/2023.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2010, 72 p.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2015, 31 p.

BRUNO, M. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, 2000, 10:79-90. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 16/05/2023.

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, p. 7-25, 1999 a.

CARVALHO Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA. 1997;

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: 14/05/2023.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial. Disponível em: <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.ago.2022;

FURNER, J.; YAHNYA, N.; DUFFY, M.L. **Teach mathematics: Strategies to reach all students. Intervention in School and Clinic**, 2005. 41(1): 16-23. <https://doi.org/10.1177/10534512050410010501>

HEREDERO, E.S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: adaptações curriculares**. *Acta Scientiarum Education*, 2010, 32(2):193-208. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

LEITE, T. S. **Adequações curriculares:** perspectivas e práticas de planejamento e intervenção. Da Investigação às Práticas, 2013, 3(1): 35-53.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** Editora SENAC. São Paulo, 1997;

MOREIRA, L.C.; BAUMEL, R.C.R.C. 2001. **Currículo em Educação Especial: Tendências e Debates.** Educar em Revista, 2001, 17:125-137. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224>;

NELSON, L.L.. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning.** Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 2013.151 p.

NUNES, C.; MADUREIRA. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas, 2015, 5(2): 126-143.

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão.** Revista Integrada. Secretaria de Educação Especial do MEC- ano 9, n. 1 21, 1999;

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.** Alexandria, ASCD, 2002, 216 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997;


SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006;

# Kely Geovane Lopes Fensterseifer

Graduada em Formação Pedagógica com Habilitação em História pela Faculdades Integradas de Arquimedes 2019; Pós- Graduação em Criminologia pela Faculdade Paraíso do Norte - FAPAN 2019.



# INTELIGÊNCIA E POLÍCIA MILITAR



**RESUMO:** A Inteligência do Estado , também conhecida como "Inteligência Clássica", tem como principal objetivo auxiliar no processo de tomada de decisão realizado por um líder. Quando se trata da aplicação da Inteligência em entidades e organizações públicas, é essencial que ela seja adaptada à realidade e às missões específicas do Estado. Em relação à Segurança Pública, a Inteligência deve ser analisada levando em consideração as necessidades de cada instituição policial, de acordo com suas responsabilidades constitucionais. Portanto, é fundamental ter uma visão clara dos limites e da importância da atividade de inteligência, especialmente no contexto do assessoramento estratégico, como uma ferramenta essencial no combate ao crime organizado. Tudo isso visa trazer benefícios para a sociedade, que é o destinatário final dos serviços prestados pelas forças policiais.

**Palavras-chave:** Inteligência; Polícia Militar; Estratégica; Crime Organizado.



# INTRODUÇÃO

A Polícia Militar vem sendo constantemente criticada de forma desproporcional por membros do judiciário, do Ministério Público, delegados, advogados e pela mídia. Isso acontece principalmente devido à falta de entendimento sobre sua atuação e a presença de preconceitos enraizados.

Dentro desse cenário, discorrer a respeito da Inteligência Estratégica Militar no Enfrentamento do Novo Cangaço significa reunir e destacar aspectos que evidenciam a relevância das Agências de Inteligência das forças policiais militares.

Assim, valorizando os profissionais de inteligência que, geralmente, são agentes da segurança pública dedicados de maneira mais intensa às suas atribuições em comparação aos colegas envolvidos em atividades ostensivas.

Isso se deve ao fato de que o agente de inteligência não tem descanso. Especialmente na Polícia Militar, sua responsabilidade como principal defensor dos Direitos Humanos.

Ao atuar de maneira próxima à população gera uma forte pressão pessoal e institucional para auxiliar os tomadores de decisão em todos os níveis, visando contribuir de forma abrangente para a manutenção da ordem pública, tanto na prevenção quanto na restauração.

Assim sendo, na primeira etapa do estudo será abordado o passado e a importância legal da Polícia Militar.

E, em seguida, será discutido o significado de Inteligência e sua necessidade essencial para alcançar com eficácia o objetivo mencionado. Já na segunda etapa da pesquisa, serão explorados os conceitos de Inteligência da Polícia

Militar, o trabalho dos agentes de inteligência e todo o desenvolvimento normativo que essa atividade passou.

Para concluir, haverá uma análise detalhada sobre o fenômeno criminoso comumente chamado de “novo cangaço”, ressaltando a importância da cooperação entre as instituições de Inteligência e da produção de informações para orientação estratégica na prevenção e combate a essa forma de crime.

Todo esse processo evidenciará os impactos na implementação de diretrizes e táticas de policiamento, no acompanhamento de indivíduos criminosos e nas ações repressivas durante operações realizadas em Goiás e em outros estados brasileiros.

O objetivo deste estudo é explicar a relevância de utilizar a atividade de inteligência no processo de assessoramento estratégico como suporte no enfrentamento do crime organizado, em particular do tipo conhecido como “novo cangaço”, visando assegurar a efetivação dos objetivos constitucionais da Polícia Militar.

## INTELIGÊNCIA E POLÍCIA MILITAR

No território brasileiro, a Polícia Militar está atuante desde o século XIX, sendo inicialmente chamada de Guarda Real de Polícia (1809), mais tarde de Força Policial (1858), Corpo de Polícia (1892), Batalhão de Polícia (1910), Força Militar (1940) e, por fim, recebeu o nome de Polícia Militar (1949).

Na Carta Magna de 1988, no parágrafo 5 do artigo 144, está disposto sobre a responsabilidade das Polícias Militares do país, designando a elas as funções de policiamento preventivo e a manutenção da tranquilidade pública.

De acordo com Moreira Neto (1991, p. 147), a respeito da ideia de polícia ostensiva, é mencionado que:

A Polícia ostensiva é um termo recente, não apenas na Constituição, mas também na nomenclatura policial. Foi adotada por duas razões: primeiro, para estabelecer a exclusividade constitucional e, segundo, para destacar a ampliação da competência policial dos policiais militares, indo além do simples "policiamento" ostensivo. Para compreender bem esse segundo aspecto, é importante lembrar que o policiamento é apenas uma etapa da atividade policial. A atuação do Estado, no exercício de seu poder de polícia, segue em quatro etapas: a ordem policial, o consentimento policial, a fiscalização policial e a sanção policial. O policiamento corresponde apenas à fase de fiscalização; por isso, a expressão usada, polícia ostensiva, amplia a atuação das Polícias Militares em todas as fases do exercício do poder de polícia. O adjetivo "ostensivo" refere-se à ação pública de dissuasão, característica do policial fardado e armado, reforçada pelo uso do aparato militar, que demonstra o poder de uma corporação eficiente e unificada pela hierarquia e disciplina (NETO, 1991, p.147.).

Dentro desse cenário, a frase Polícia Ostensiva não se limita apenas às ações de patrulhamento ostensivo, abrange também todas as etapas da polícia administrativa - controle, autorização, supervisão e punição - tendo as Polícias Militares como agente de

intimidação que realiza medidas preventivas, porém diante de qualquer transgressão da ordem pública, elas executam medidas repressivas rapidamente para restabelecer a ordem violada.

Em relação à manutenção da ordem pública, Moreira Neto (1991, p. 147) destaca que:

Na perspectiva sistêmica, a ordem pública é fundamental para o bom funcionamento do sistema de convívio social. Ela não apenas está presente no conjunto da sociedade como é essencial para garantir que as interações em comunidade ocorram de forma adequada. A essa condição de convívio social, essencial para o funcionamento do seu respectivo sistema, é atribuída a denominação de ordem pública (NETO, 191, p.147).

Assim, a partir da extensão do conceito de preservação da ordem social, percebemos que as responsabilidades da Polícia Militar vão muito além de apenas realizar o patrulhamento nas ruas.

Segundo o Código Tributário Nacional (BRASIL, 1966), em relação ao conceito de Poder de Polícia.

Artigo 78 - Entende-se como poder de polícia a ação do poder público que, ao restringir ou regular direitos, interesses ou liberdades, estabelece as regras para a realização de uma ação ou a abstenção de um fato, visando ao interesse público relacionado com a segurança, à higiene, à ordem, os costumes, a disciplina na produção e no mercado, o exercício de atividades econômicas dependentes de permissão ou autorização do Estado, à paz pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos (BRASIL, 1966).

Dessa forma, a autoridade administrativa tem o poder de polícia, que basicamente consiste na capacidade de controlar os direitos e liberdades individuais e empresariais, seguindo princípios de interesse público.

Este poder atua como um mecanismo de contenção que permite à autoridade administrativa controlar eventuais excessos, visando manter a ordem e proteger o bem comum.

De acordo com Osório e Souto (2011), de maneira pedagógica o ciclo de polícia, no âmbito do poder de polícia, se divide em quatro etapas distintas.

**Ordem policial:** Refere-se à imposição de restrições de comportamento pela autoridade policial, com o objetivo de evitar situações prejudiciais ou de garantir a realização de ações que possam prevenir danos futuros. Essa medida é essencialmente preventiva.

**Autorização da Polícia:** Trata-se de uma medida administrativa que permite o uso de propriedade privada ou a realização de atividades particulares, em situações que exigem um controle prévio, com o objetivo de promover o bem-estar coletivo e, conseqüentemente, o individual.

Esse consentimento é formalizado por meio de um alvará, que pode ser uma licença ou uma autorização.

**Fiscalização Policial:** Refere-se à ação do poder de polícia que tem como objetivo verificar o cumprimento das normas policiais e coibir eventuais abusos na utilização de bens e nas atividades privadas.

Sua atuação pode ser preventiva ou repressiva, a depender da necessidade do momento.

**Sanção Policial:** Ocorre quando a autoridade policial age de forma repressiva para garantir o restabelecimento do interesse coletivo através da intervenção nas propriedades privadas e nas atividades individuais.

Nesse sentido, considerando o poder de polícia e o objetivo de manter a ordem pública, fica evidente que o escopo de atuação da Polícia Militar é vasto.

Portanto, é importante ressaltar que a missão da PM vai muito além de ser apenas um elemento de dissuasão contra crimes, já que

o policiamento ostensivo é apenas uma parte das atividades realizadas pela instituição.

Com base em suas atribuições e nos princípios da Administração Pública, em especial o da eficiência (art. 37, caput, da Constituição Federal), a Polícia Militar deve empregar métodos, técnicas e recursos da área de inteligência para o eficaz cumprimento de suas responsabilidades constitucionais, ultrapassando a abordagem empírica de seus líderes/agentes de segurança pública e alcançando, assim, as decisões mais acertadas em seus diversos níveis de assessoramento (estratégico, tático e operacional).

Oferecer um serviço com eficiência consiste em encontrar a melhor maneira de alcançar um objetivo específico. Isso envolve aperfeiçoar o uso dos recursos disponíveis em relação ao resultado desejado. Nesse sentido, a inteligência desempenha um papel fundamental.

Além disso, de acordo com a teoria dos poderes implícitos, ao atribuir uma responsabilidade a um órgão específico ou entidade, também estão automaticamente sendo concedidos os recursos necessários para realizar essa tarefa.

Dentro desse contexto, o STF compreende:

A faculdade de investigar constitui, no âmbito criminal, o conjunto de funções institucionais do Ministério Público, que possui, como detentor do processo judicial e também como expressão de sua autoridade para controlar externamente a atividade policial, a responsabilidade de iniciar, mesmo que de forma subsidiária, mas por sua própria autoridade e sob sua supervisão, processos de investigação criminal destinados a obter informações, evidências probatórias e elementos de convicção que lhe permitam formar sua opinião sobre o delito, com o objetivo de eventualmente iniciar ação penal pública. (BRASIL, Supremo Tribunal Federal, HC: 89837 DF, Relator: Min. Celso de Mello, 2009)

Dessa forma, caso a responsabilidade de conduzir a ação penal seja atribuída ao Ministério Público, é importante garantir que ele tenha acesso a todos os recursos necessários para cumprir essa função, inclusive a capacidade de realizar investigações. Isso não significa que a Polícia Militar deva ter autorização legal para investigar.

No entanto, entende-se que, como a Polícia Militar é responsável pela manutenção da ordem pública e pela polícia ostensiva, é naturalmente autorizada a utilizar meios e recursos para alcançar esse objetivo.

Dentro dessa situação, considerando que a responsabilidade pela polícia ostensiva e pela preservação da ordem pública foi atribuída à Polícia Militar, é fundamental que todos os recursos necessários sejam disponibilizados para que ela possa desempenhar adequadamente suas funções, o que inclui, sem dúvidas, a execução de atividades de inteligência.

Dessa maneira, conforme a Teoria dos Poderes Implícitos e o princípio constitucional da eficiência, não há dúvidas quanto à legalidade da realização de atividades de inteligência pela Polícia Militar.

Conforme a Diretriz Nacional de Inteligência em Segurança Pública (DNISP - 2009), é estabelecido que:

A função de Inteligência Militar é a realização constante e organizada de atividades especializadas com o objetivo de identificar, avaliar e monitorar possíveis ameaças reais ou potenciais no âmbito da Segurança Pública. Essas ações são direcionadas para a produção e proteção de informações essenciais que auxiliem no processo de tomada de decisão, no planejamento, na execução e no acompanhamento de questões relacionadas à Segurança Pública e à Polícia. Todo esse trabalho tem como propósito antecipar, prevenir e neutralizar crimes e ameaças de todos os tipos que possam impactar a ordem pública e a segurança das pessoas e do patrimônio, sendo responsabilidade das Agências de Inteligência das polícias militares (BRASIL, 2009).

A finalidade primordial da Inteligência Militar Policial é fornecer suporte ao responsável pelas decisões, por meio das informações obtidas, em diferentes níveis: Estratégico, Tático e Operacional.

Em relação aos patamares em que a consultoria do processo de tomada de decisão ocorre dentro da Inteligência da Polícia Militar, é importante mencionar conforme o DNISP (2009):

Nível tático: representa a consultoria especializada em questões estratégicas em um patamar mais alto e intrincado da empresa, incluindo a execução das políticas de Segurança Pública, sendo conduzido pela Agência Central de Inteligência (ACI).

Nível tático envolve o conhecimento gerado em um patamar intermediário entre o estratégico e o operacional; é realizado, principalmente, pelas Agências Regionais de Inteligência (ARIs) que fornecerão apoio tanto para ACI quanto para as Agências Locais de Inteligência (ALIs) com ênfase na região de atuação de cada uma.

Nível operacional: essa é a forma como o conhecimento é produzido para auxiliar os policiais militares tomarem decisões durante o cumprimento de suas funções operacionais.

Geralmente, é realizado pelas ALIs dentro da área de atuação de sua Unidade Policial Militar (UPM), juntamente com as ARIs e a ACI.

Um ponto que tem gerado bastante discussão é sobre os limites de atuação do Agente de Inteligência, também chamados popularmente de "P2 ou diagonal".

Crises institucionais têm surgido em vários estados devido à forma como esses Agentes de Inteligência agem.

Conforme relatado no Registro de Atendimento Integrado de número 2878264, a situação se desenrolou da seguinte maneira:

No horário aproximado de 20:50h, conforme relatado por testemunhas, em dezembro do ano passado, a família foi alvo de um roubo.



Posteriormente, o Sr. Roberto Lourenço da Silva adquiriu uma arma de fogo para se proteger. Hoje, em sua casa, foi surpreendido por indivíduos que desligaram o relógio de energia.

Diante disso, Roberto Lourenço da Silva se armou e disparou, ao perceber que os arredores tinham energia e sua residência não. Após os primeiros disparos em seu portão, a vítima Roberto Lourenço da Silva foi atingida por três tiros e caiu, sendo socorrida e encaminhada para o HUGO.

Infelizmente, a vítima Roberto Campos Silva também foi atingida e veio a falecer no local. A Perícia do Hugo e o IML compareceram ao local e o REC foi formalizado. Os policiais que estavam conduzindo as investigações pertencem à PM-2.

Apesar da Portaria número 720/2017/SSP AP mencionar as Agências Especiais de Inteligência, a Atividade de Inteligência da PMGO é realizada principalmente pela ACI, ARIs e ALIs.

No contexto estratégico, a ACI é fundamental para a Segurança Pública, pois gera informações em nível mais abrangente, servindo de base para decisões importantes da PMGO.

Sob o aspecto estratégico, as Agências de Inteligência Regional e Agências de Inteligência Local, conforme estabelecido nas normas Portaria nº 720/2017/SSPAP e Portaria nº 9629/17/PMGO-1, desempenham um papel fundamental ao fornecer informações à Assessoria de Comunicação e também ao atender aos Pedidos de Busca solicitados por ela em suas áreas de atuação específicas.

Conforme determinado pela Resolução nº 1 de 15/07/09 da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), é estabelecido no art. 7º, I, "a" que a principal ênfase de atuação das Agências de Inteligência pertencentes ao Subsistema de Segurança Pública (SISP) deve ser:

Criminalidade organizada, comércio ilegal de substâncias entorpecentes, armamentos e explosivos, atos de terrorismo, tráfico de pessoas e de órgãos, assassinatos,

quando realizados por grupos de extermínio, descoberta de corpos, roubo e furto de automóveis, roubos de cargas, sequestros, delitos contra os meios de comunicação e transporte, migração ilegal, movimentação de infratores, situação nas prisões, rebeliões nas penitenciárias; assaltos a instituições bancárias, branqueamento de capitais, corrupção, comportamento impróprio de policiais.

E as atividades criminosas ligadas a gangues, quadrilhas, bandos, grupos, facções, seitas ou entidades semelhantes, quer a nível local quer numa perspectiva mais abrangente, para além de outros temas relevantes para a Inteligência em Segurança Pública.

No início de 2016, surgiu o Pacto Integrador de Segurança Pública Interestadual, cujo propósito era fomentar a cooperação e aprimoramento dos trabalhos de inteligência das corporações policiais.

Uma das metas principais era enfrentar as atividades de organizações criminosas que coordenam ataques a bancos utilizando armas de grande calibre e agindo com extrema brutalidade.

Diante disso e levando em conta o estabelecido no Art. 7º da Portaria nº 720/2017/SSPAP, que aborda a chance de cooperação com diferentes órgãos e agências de inteligência, a ACI da PMGO, através da PM/2, tem se destacado amplamente na geração de informações relevantes para combater atividades criminosas como o novo cangaço, roubo a bancos e empresas de transporte de valores.

Fazendo menção ao grupo liderado por Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como "Lampião", que atuava como "cangaceiros" armados e saqueavam cidades no sertão nordestino nas décadas de 1920 e 1930, surgiu recentemente uma nova forma de crime denominada "novo cangaço".

Ao contrário de Lampião, que tinha a intenção de ajudar os mais pobres do meio rural tirando os ricos, o novo cangaço busca financiar as Organizações Criminosas (OCs).

Os "novos bandoleiros", nos dias de hoje, operam em grupos de 6 a 15 indivíduos procedentes de diferentes regiões (ao contrário da gangue de Lampião que era formada por nordestinos nativos), motorizados (geralmente em caminhonetes de alto padrão), equipados com fuzis, espingardas e pistolas de calibres restritos.

Eles cercam cidades do interior em vários estados do Brasil. Fazem reféns e deixam os policiais em desvantagem, com poucos efetivos e armamentos menos letais.

Para confrontar as autoridades policiais locais, os delinquentes geralmente cercam os postos policiais e atiram contra os agentes da lei.

Além de planejarem suas ações em conjunto, eles empregam táticas de emboscada, utilizam pregos retorcidos para bloquear o avanço de carros, cortam o fornecimento de energia e comunicação da região e mostram extrema brutalidade ao disparar várias vezes com armas de fogo com o objetivo de amedrontar os cidadãos.

Conforme já mencionado, os "cangaceiros contemporâneos" ignoram as fronteiras entre os estados, o que pode ser evidenciado pelo seguinte exemplo:

No caso de Nova Cangaço, em 02/07/2017, na cidade de Capelinha/MG, bandidos detonaram vários caixas eletrônicos da Agência da Caixa Econômica Federal.

Durante uma blitz de rotina realizada pela PMGO, em 03/07/2017, já em Goiás, mais precisamente na GO 330 (entre as cidades de Ouidor-GO e Catalão-GO), os criminosos em questão que quebraram a barreira, dispararam contra os policiais e se esconderam em uma área de mata.

Uma grande operação foi realizada, resultando na captura de Lucas Oliveira Brito e nas mortes de Cleuber Henrique Farnese Andrade, Kael Sousa Campos, Lucas Daniel Santos Silva e Leonardo Sousa de Araújo.

Em janeiro de 2017, ocorreu um caso de violência em Bom Jesus da Lapa/BA, onde diversos criminosos tentaram realizar assaltos

a bancos na região. Durante o confronto com a Polícia Militar, dois policiais foram mortos.

O líder do grupo, Carlos Jardiel de Barros Dantas, que estava fugindo da justiça, foi encontrado na cidade de Aragarças-GO e acabou sendo morto em maio de 2017, após trocar tiros com a PMGO, durante uma tentativa de prisão.

Essas situações evidenciam a importância de uma maior sinergia entre os órgãos de segurança, sobretudo, as Agências de Inteligência Estaduais e Federais, com o objetivo de combater esse tipo de crime de forma eficaz.

Cada vez que o "novo cangaço" age, indivíduos criminosos desrespeitam a ordem da sociedade e geram um sentimento de medo e insegurança sem igual.

Nesse sentido, é fundamental que a Polícia Militar exerça sua obrigação constitucional de proteger a ordem pública, conforme estabelecido no artigo 144, parágrafo 5º, da Constituição Federal.

Compreende-se que a investigação é a ação desenvolvida pela polícia com o objetivo de reunir evidências que possam subsidiar a condução do inquérito. Já a inteligência, conforme a DNISP (2009), tem o propósito de auxiliar na atividade de coleta de informações.

- Oferecer análises e previsões sobre o desenvolvimento de cenários relevantes para a Segurança Pública, auxiliando seus utilizadores na tomada de decisão:

- Favorecer a interação entre utilizadores e especialistas em inteligência, de modo a gerar resultados positivos que melhorem a eficácia desses utilizadores e de suas organizações;
- Apoiar a elaboração de um planejamento estratégico unificado para o Sistema de Segurança Pública e a criação de planos específicos para as diferentes entidades que o compõem;

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de cunho bibliográfico tem como intuito apresentar a utilização da inteligência é uma importante ferramenta disponível para a Polícia Militar realizar suas funções previstas na Constituição.

No entanto, o assunto é pouco familiar para os participantes do sistema penal. A pesquisa realizada ressaltou de forma específica a relevância do trabalho de inteligência policial militar.

Juntamente com o avanço das regras e técnicas dos agentes de inteligência, na luta contra uma forma de criminalidade organizada que ultrapassa as fronteiras dos estados.

Dentro desse contexto, a principal beneficiária dessa prática é a população, que, diante dos ataques do novo cangaço, acaba totalmente vulnerável aos criminosos que cercam municípios do interior, muitas vezes sem histórico de violência. Isso resulta em um forte sentimento de insegurança.

No que diz respeito à repressão, os resultados das ações envolvendo a participação do Acionamento Contínuo Integrado da Polícia Militar de Goiás apresentaram números significativos, inclusive com operações realizadas em diferentes regiões do país.

No entanto, no que se refere à prevenção, a avaliação de quão eficazes foram as políticas na redução de ocorrências de novos crimes ainda é prejudicada pela escassez de informações concretas.

O resultado final desta pesquisa pode ser utilizado como referência por indivíduos interessados em estudar a Inteligência Militar, sua relevância na luta contra o crime organizado e a importância do desenvolvimento e investimento neste campo. Tudo isso contribui para manter a ordem social.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 5.172, 2 de outubro de 1966. **Código Tributário Nacional**. Congresso Nacional. Brasília: 1966.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública**. Brasília. 2009.

CASTRO, Clarindo Alves de; FILHO, Edson Benedito Rondon. **Inteligência de segurança pública. Um xeque-mate na criminalidade**. Curitiba: Juruá, 2009.

GOIÁS. **Decreto nº 8.869 de 12 de Janeiro de 2017**. Goiânia: 2017.

GRECO, Rogério. **Atividade policial: aspectos penais, processuais penais, administrativos e constitucionais**. 7. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2016.

MOREIRA Neto, Diogo Figueiredo. **Revista de Informação Legislativa n. 109**, 1991.



# Mariana Rosa Vieira Martins Barsevicius

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduação: Autismo, Universidade Metodista de São Paulo, 2011; local de trabalho: Prefeitura de São Paulo, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 2012; EMEI Evaristo da Veiga, Professora de Educação Infantil, 2014, CEI Edna Rosely Alves.

# CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E A CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA



**RESUMO:** O tema abordado neste trabalho trará as dificuldades encontradas por adolescentes e crianças institucionalizadas no retorno à convivência com a família e a comunidade, e a intervenção do profissional Assistente Social nesta difícil readaptação e fortalecimento de vínculos. Para que uma criança seja retirada do seu Núcleo Familiar e necessite da proteção do Estado como preconizado pelo Eca, geralmente ela passou por abusos ou negligência daqueles, que deveriam proteger e cuidar de sua integridade física, moral e psíquica. Atualmente os casos de violência doméstica, abusos sexuais e abandono são os maiores causadores de institucionalização dessas crianças. Temos então um cenário de grandes desafios, onde trabalhar os sofrimentos que essa criança carrega, se torna uma tarefa não muito fácil, diante da falta de recursos humanos e o apoio necessário para que a Institucionalização não se torne duradoura, causando talvez um isolamento e sofrimento ainda maiores nesta criança.

**Palavras-chave:** Adolescentes; Crianças; Institucionalização; Eca.

# INTRODUÇÃO

**E**ste artigo tem como objeto de estudo a institucionalização de crianças e adolescentes, a vida comunitária, e a demora nos procedimentos legais que dificultam a inserção de crianças e adolescentes em famílias substitutas e na adoção. Será abordada essa problemática no Brasil, onde retrataram a história desde os primórdios como a roda dos expostos, amas de leite, até chegarmos aos abrigos de hoje que funcionam de acordo com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990).

O tema foi escolhido devido a experiência vivida durante o estágio obrigatório, que foi realizado em uma Instituição que abriga crianças e Adolescentes entre três e dezoito anos em regime institucional. Acompanhamos a vida dessas crianças que por algum motivo tiveram seu afastamento da vida familiar, seus pais, tutores ou família extensa de alguma forma violem seus direitos fundamentais, e agora eles vivem em regime de proteção nas instituições.

A pesquisa tem como base, o longo tempo que essas crianças passam dentro das instituições, bem como suas consequências, a trajetória de vida, as possíveis adoções e os direitos garantidos a elas por lei. A pesquisa torna-se importante, pois busca mostrar um novo caminho, visando uma mudança na cultura da adoção, para que crianças e adolescentes possam encontrar uma família substituta e para que o tempo passado dentro das instituições não provoque nenhum tipo de trauma para sua vida futura.

Pretendemos com o trabalho conhecer o atendimento dispensado a essas crianças na Instituição pelos profissionais, e como a atuação do profissional Assistente Social pode fazer a diferença com a utilização dos instrumentais adequados a cada caso.

Pretendemos também mostrar aqui os entraves originados pela burocracia em torno da Destituição do Poder Familiar, que tem como consequência que crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, fiquem nos acolhimentos institucionais por um longo período à espera de uma família substituta e enfrentam a triste realidade de não terem chances de serem adotadas por causa dos impedimentos impostos pelo Judiciário e pela burocracia que permeia essa problemática.

O interesse em pesquisar sobre este assunto também remonta ao tema de compreender os motivos que levaram a este afastamento familiar e como resgatar novamente os vínculos familiares perdidos.

Analisando a problemática da institucionalização, resolvemos estudar como as crianças encaram a relação com a comunidade e com a família e como isso é vivenciado dentro da instituição pelos profissionais que acompanham essa importante fase de adaptação e crescimento intelectual.

A importância para a sociedade deste tema se dá também no âmbito da adoção, pois ainda existem muitos impedimentos totalmente desnecessários e de fácil solução, do ponto de vista de vários profissionais, que impedem que crianças sejam colocadas nas filas de adoção, que hoje contrariamente ao que deveria ser, a fila de pais esperando por filhos é sempre maior que a fila de crianças à espera desses lares.

O número de crianças abrigadas chega a este patamar devido a demora dos trâmites legais a serem adotados no processo de adoção, e a colocação em família substituta. Isso causa uma espécie de “engarrafamento” nas instituições, pois as crianças ficam fora da fila de adoção, devido à demora da organização de todos os trâmites legais a serem cumpridos e da Destituição do poder familiar, isso faz com que as crianças fiquem em média, dois a três anos sem entrar para a fila de adoção, permanecendo no abrigo a espera de uma solução para a sua situação perante a justiça.

Desta forma a relevância social e científica do presente trabalho de conclusão de curso implicará na contribuição tanto para assistentes sociais como para vários profissionais envolvidos em todos os campos de estudos. Além disso, objetivamos demonstrar a importância do assistente social neste campo de atuação, pois a violação de direitos está sempre presente nesta problemática e deverá ser sempre acompanhada também pelo assistente social.



## A INSTITUCIONALIZAÇÃO E SUA HISTÓRIA

Desde os primórdios o abandono de crianças e adolescentes por seus genitores gerou intervenções por parte da Igreja e entidades filantrópicas, na busca de políticas e encaminhamentos destes infantes.

No período colonial a primeira medida de intervenção para essa problemática se deu com a implantação da roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia que consistia em uma roda onde eram colocados os bebês “enjeitados”, geralmente frutos de relações proibidas ou filhos sem paternidade definida. Ao girar a roda eles passavam para o interior da instituição.

De acordo com Pereira (2004) o nome roda se refere ao artefato de madeira que era fixado ao muro ou janela onde a criança era colocada e ao girar, a criança era conduzida para dentro da Instituição e a identidade da mãe não era revelada. A criança não teria nenhuma referência familiar.

Nestes orfanatos as crianças eram levadas para serem cuidadas até os sete anos por amas de leite, que devido a vários fatores foram apontados como as responsáveis pelo alto índice de mortalidade infantil dessas crianças na época.

Segundo a autora Simone Viegas (2007) “devido às grandes dificuldades financeiras e denúncias em relação à desvios de verba e o tratamento dado às crianças no interior dos orfanatos, e pelas amas de leite, o governo passou a ter controle sobre os métodos utilizados e implantou mudanças nessas instituições.”

Essa metodologia perdurou por séculos até sua extinção em meados de 1950, quando a problemática do abandono ao menor tomou novas proporções, e gerou novas concepções sobre o tratamento dado a essas crianças e adolescentes.

Partindo desta releitura o abandono infantil passa a ser encarado como um problema que necessitava de estudos para que os danos causados à criança pudessem ser superados através de novas formas de acolhimento e proteção, pois a forma de institucionalização da época chegava a ser desumano, as crianças eram maltratadas com castigos físicos e trabalhos excessivos dentro da instituição e pelas famílias que as acolhiam, não havendo assim nenhum tipo de respeito a idade e a fragilidade emocional desses infantes, pois tudo era deixado de lado, e a instituição não se importava com as crianças.

## O ECA e seu cumprimento na Institucionalização

Geralmente a porta de entrada para a institucionalização vem através dos Conselhos Tutelares e a Vara da Infância e Juventude, nos moldes atuais. Comprovada a violação de direitos e pelo bem estar do menor de idade, ele é levado do seu lar ou de onde se encontrar, por medida de proteção.

O ECA introduziu novas formas de entender a infância e a adolescência, e, por contingência, novos modos de atendimento prestados àqueles que estão em situação de risco. Passados vários anos da promulgação dessa legislação que subsidia alterações nas políticas de assistência à criança e ao adolescente, vemos que a efetivação dessas leis tem sido deficiente em vários aspectos, entre eles no que tange à aplicação da medida de proteção de abrigo em entidade de acolhimento institucional.

Ao analisarmos as inovações propostas pelo Estatuto, podemos perceber que este é resultado de inovações de mentalidades que aconteceram em um passado recente em níveis não apenas nacionais, mas que refletem mudanças de concepções sobre a infância ocorridas em diversas partes do mundo.

No Brasil, essa nova forma de pensar e agir com essas crianças tornaram-se mais expressivas com o processo de abertura democrática no país, tendo como base os movimentos sociais, iniciando-se um processo de conscientização e consolidação dos direitos de crianças e adolescentes.

É também muito importante compreender as implicações psicossociais inerentes à institucionalização levando em consideração que muitas das vezes ela pode ser evitada com políticas sociais que priorizem o desenvolvimento da família como um todo.

Antes de se encaminhar a criança ou adolescente para um abrigo, é preciso verificar se entre os parentes ou na comunidade há pessoas que lhes tenham afeto e querem se responsabilizar pelos seus cuidados e proteção. Nos casos de violência física, abuso sexual ou outras formas de violência intrafamiliar, a medida a ser tomada está no art. 130 do ECA que diz: "O afastamento do agressor da moradia comum - deve sempre ser considerada antes de se recorrer ao encaminhamento para serviço de acolhimento".

Este artigo muitas vezes é ignorado e geralmente não é cumprido devido à falta de informação dos conselheiros e até mesmo por imposição do responsável que prefere ter a criança afastada à saída do companheiro(a) que na maioria das vezes é o responsável pelo sustento da família.

Apesar de todas as recomendações e leis que regem a convivência familiar e comunitária, a vida dentro dos abrigos nem sempre segue o que é preconizado pelo Eca e seus Artigos.

Devido a inúmeros motivos relatados podemos perceber na Instituição ambiente de nossa pesquisa que a vida dessas crianças passou por transformações após a Institucionalização. A família muitas vezes desiste da criança e vem muito raramente visitá-la, o que causa um sofrimento ainda maior nesses infantes. O conselho tutelar, órgão responsável por acompanhar a família, também nem sempre acolhe essa família adequadamente, e o afastamento acaba por acontecer.

Muitas vezes o despreparo destes profissionais contribui muito para este afastamento, o que aumenta muito as estatísticas de abandono e negligência dos responsáveis pela criança ou adolescente.

## A Instituição como rede de apoio

Para as crianças e adolescentes a primeira e mais importante rede de apoio é a família, para Bronfenbrenner (1979/1996, 1986): "a família é considerada um sistema dinâmico e em interação, compreendida em um ambiente, próximo e imediato, da pessoa em desenvolvimento, que envolve atividades, papéis e um complexo de relações interpessoais."

A família possui papel importante na vida de crianças e adolescentes e contribui significativamente no desenvolvimento físico e mental desses jovens. Porém há aqueles que por motivo de abandono ou de algum tipo de violação de direitos, vivem em casas de acolhimento institucional, tendo que encontrar nelas um apoio para suprir o que lhes foi tirado.

Para as crianças e adolescentes a primeira e mais importante rede de apoio é a família. No caso de crianças que vivem em casas de acolhimento institucional, terão que encontrar neste lugar, um apoio para suprir o que lhes foi tirado. A Lei Orgânica de Assistência Social- LOAS, Lei Federal 8.742 de 07 de dezembro de 1993, refere-se, de modo especial, ao regime de acolhimento definido pela prioridade de organização dos serviços sociais para crianças e adolescentes em risco pessoal e social.

Art. 23 - Entendem-se por serviços assistenciais as atividades continuadas que visem à melhoria de vida da população e cujas ações, voltadas para as necessidades básicas, observem os objetivos, princípios e diretrizes estabelecidas nesta lei.

Parágrafo único – Na organização dos serviços será dada prioridade à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social, objetivando cumprir o disposto no art.227 da Constituição Federal e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Antes dessa lei as instituições abrigava um grande número de crianças, essa situação acarreta vários prejuízos na vida desses infantes como: carência afetiva, dificuldade para estabelecimento de vínculos, baixa auto-estima, atrasos no desenvolvimento psicomotor e pouca familiaridade com rotinas familiares. Tudo isso vivenciado por longos períodos, representam não apenas uma violação de direitos, mas marcavam a vidas desses infantes que enfrentavam sérias dificuldades de readaptação e de convívio.

Por isso, as diretrizes para reordenamento dos abrigos recomendam que as instituições ofereçam um acolhimento que seja o mais semelhante possível ao da rotina familiar, formando assim uma rede de apoio estruturada para atender essa demanda.

A rede de apoio oferecida pela instituição tem como objetivo proteger esses infantes, garantindo seus direitos, segundo a concepção de (Samuelsson, Thernlund, & Ringström, 1996) “a ausência dela pode produzir senso de solidão e falta de significado de vida”, já que essas crianças precisam de apoio e acompanhamento psicológico, pois sofreram algum tipo de trauma sendo esse o motivo de estarem em casas de acolhimento institucional.

Para Samuelsson, Tjernlund e Ringström (1996): “a rede de apoio social tem uma profunda influência na saúde e no bem-estar do indivíduo, sendo de fundamental importância para adaptações e desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das adversidades.”

Para Garmezy e Masten (1994), “a rede de apoio contribui para o aumento da competência individual, que reforça a auto imagem e a auto eficácia necessárias para alcançar um objetivo”.

Sendo assim, as instituições procuram sempre oferecer aos infantes abrigados ambientes que se assemelham com o ambiente familiar, para que eles possam ter uma base sólida, podendo assim desenvolver habilidades e segurança para encarar os

desafios do ambiente e, ao longo do seu desenvolvimento, habilidades de superação.

Para que isso ocorra da maneira correta, as instituições procuram sempre ser de pequeno porte, o que permite olhar para as características individuais de cada criança ou adolescente, bem como para as especificidades de suas histórias de vida.

O espaço físico também se torna importante, pois a casa de acolhimento tem que aparentar uma casa comum, nada de grandes pavilhões com placas, o intuito é fazer com que essas crianças se sintam em um ambiente normal, e não presas, para que possam levar uma vida normal e interagir com a comunidade. As instituições também precisam ser um ambiente que preserve, resgate e possibilite às crianças e aos adolescentes encontrar-se com a própria história, entender suas dificuldades e acreditar em sua capacidade de construir um novo projeto de vida.

Para que isso ocorra da maneira certa, há vários profissionais trabalhando nessas casas, para (SILVA, 2004, p. 103):

Os profissionais das entidades que oferecem programas de abrigo têm um importante papel de educadores, o que requer a profissionalização da área e uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização, incluindo remuneração adequada. considerando as peculiaridades e dificuldades do trabalho a ser desenvolvido; incentivos e valorização, o que também inclui uma remuneração adequada (SILVA, 2004, p.103).

Com isso diminuiria a possibilidade de rompimento constante de vínculos, fato que ocorre com frequência nessas casas, pois os profissionais se sentem desvalorizados e desmotivados, e isso acaba por influenciar a relação socioeducativa com as crianças.

Estudos apontam para a importância de cursos de formação, oficinas de reciclagem, ou mesmo um espaço de trocas destinado a estes profissionais, visto que a satisfação profissional está diretamente relacionada à qualidade de seu trabalho na instituição.

O esforço dos educadores deve favorecer o desenvolvimento de cada um, tornando-os confiantes e seguros para enfrentar os obstáculos da vida. Com o passar dos anos tem-se observado uma melhora nos atendimentos prestados por casas de acolhimento, porém a qualidade nos atendimentos e os prejuízos que os abrigos proporcionam, são temas que ainda precisam ser muito discutidos, tendo em vista que ainda é necessário investir neste espaço de socialização, buscando transformar as concepções socialmente estabelecidas, de forma a remover todos os estigmas de abandono, destacando-se também a necessidade de políticas públicas de intervenção, direcionadas a elas.

As instituições de abrigo fazem parte das redes de apoio de muitas famílias brasileiras, isso ocorre há muitas décadas, principalmente pelo perfil de distribuição de renda em nosso país, que acarreta problemáticas sociais como pobreza e violência, dentre outros. Assim as instituições assumem papel central na vida desses jovens, sendo necessário investir em espaços de socialização, buscando interações mais estáveis e afetuosas visando a melhoria das relações interpessoais tanto dos internos com funcionários quanto das relações deles com outros jovens e a comunidade.

Nessa perspectiva as instituições devem fornecer recursos para o enfrentamento de eventos negativos provenientes das famílias das quais vieram os internos, e de eventos provenientes do mundo externo, visando modelos de identificação positiva demonstrando segurança e proteção, assim ela fornecerá um ambiente adequado para o desenvolvimento social e afetivo dos internos.

## DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

Durante muito tempo a colocação de crianças e adolescentes em instituições era vista como instrumento de privação da liberdade, tendo em vista que esses espaços eram completamente fechados e todas as atividades e serviços eram feitas dentro dos muros das instituições, como (educação, atenção à saúde, lazer e etc).

Em 03 de Agosto de 2009 o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº. 12.010/2009 que traz alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente no capítulo III que contempla o direito à convivência familiar e comunitária, garantindo em legislações e normativas nacionais e internacionais a importância dessa convivência como primordial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O autor Rizzini (2003) nos explica o que é o direito à convivência familiar e comunitária segundo sua concepção:

Por convivência familiar e comunitária, entende-se a possibilidade da criança permanecer no meio a que pertence. De preferência junto à sua família, ou seja, seus pais e/ou outros familiares. Ou, caso isso não seja possível, em outra família que a possa acolher. Assim, para os casos em que há necessidade das crianças serem afastadas provisoriamente de seu meio, qualquer que seja a forma de acolhimento possível, deve ser priorizada a reintegração ou reinserção familiar – mesmo que este acolhimento tenha que ser institucional (RIZZINI, 2003).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reitera em seu artigo 19 o direito à convivência familiar e comunitária no sentido de a criança e do adolescente serem criados e educados por sua família biológica e, na falta desta, por família substituta,



Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Em comentário sobre o artigo 19 do ECA, Cintra afirma que “ A família é condição indispensável para que a vida se desenvolva, para que a alimentação seja assimilada pelo organismo e a vida se manifeste”, sendo assim, a família é o lugar natural para se dar educação, pois é onde o ser humano em desenvolvimento se sente protegido e onde ele será criado com carinho e aconchego, que é na convivência com a comunidade, vizinhança, escola e lazer que esses infantes vão assimilando valores e modos de maneira a superar dificuldades, sendo aos poucos introduzidos na sociedade.

Com relação a convivência comunitária (ELIAS, 2003) observa que, “a criança e o adolescente, para o seu pleno desenvolvimento, além do convívio familiar, necessitam da convivência com a comunidade. Isso ocorre na escola, em clubes esportivos, nos shoppings e em quaisquer outros locais em que tenham relação com outras pessoas.”

Entende-se então que a liberdade que está inclusa no direito de brincar, viver e participar da vivência em comunidade está diretamente ligada à convivência familiar, pois irá proporcionar a esses infantes relações de amizade e desenvolvimento da confiança no próximo e em si mesmo.

Já no que diz respeito ao direito à convivência familiar Machado (2003, p.155) nos explica que:

Não basta pôr um ser biológico no mundo, é fundamental complementar a sua criação com a ambiência, o aconchego, o carinho e o afeto indispensáveis ao ser humano, sem o que qualquer alimentação, medicamento ou cuidado se torna ineficaz [...]. A família é o lugar normal e natural de se efetuar a educação, de se aprender

o uso adequado da liberdade, e onde há a iniciação gradativa no mundo do trabalho. É onde o ser humano em desenvolvimento se sente protegido e de onde ele é lançado para a sociedade e o universo (MACHADO, 2003, p. 155).

Sendo o lar, local ideal para criar um ser em desenvolvimento, não se pode afirmar que no seu seio não haja conflito, já que na maioria das vezes as crianças são vítimas dentro da própria família, sofrendo vários tipos de negligência, o que torna este ambiente totalmente inadequado para sua educação e criação.

Esse cenário coloca esses infantes em situação de vulnerabilidade, o que coloca a questão da convivência familiar e comunitária em risco , já que crianças que tiveram seus direitos violados serão afastadas da sua família ,cumprindo o que estabelece o artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que é o acolhimento e encaminhamento as casas em regime institucional para fins de proteção. Não se omitindo e nem negligenciando a convivência familiar e comunitária.

Em comentário sobre o que Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece sobre o acolhimento institucional, (ABAID 2008, p.50) comenta que “deve ser uma medida protetiva, excepcional e provisória, que visa, em um primeiro momento, a retirar a criança ou o adolescente da situação de risco em que se encontra”.

As diretrizes legais para a medida de acolhimento estabelecem que esse período seja o mais breve e qualificado possível, sendo ele capaz de resgatar os direitos que foram violados e, além disso, ser um momento de aprendizagem e desenvolvimento para os infantes acolhidos. Nesse sentido as instituições têm por responsabilidade promover às crianças e aos adolescentes acolhidos todos os seus direitos fundamentais, inclusive o direito à convivência familiar e comunitária, utilizando os recursos oferecidos pelas políticas públicas para zelar pela integridade física e emocional dos infantes abrigados.

No que se refere à institucionalização de crianças e adolescentes, (Cintra, 2003) nos diz:

Essa atitude contraria o direito fundamental à convivência familiar e comunitária pois a criança sempre será prejudicada, pois futuramente ela terá dificuldades de administrar sua vida pessoal, já que seria na família que ela aprenderia valores e hábitos que formariam seu caráter, condições que ela não encontra nos abrigos (CINTRA, 2003).

Nem sempre as crianças são afastadas de maneira definitiva, mas quando o afastamento é inevitável e as chances de retorno às famílias de origem se esgotam, o Estado então parte para uma segunda etapa, na busca de garantir o direito à convivência familiar e comunitária, que é a família substituta.

Em relação à família substituta e os laços afetivos com a criança ou adolescente, Elias escreve: “No que tange à afetividade, é um aspecto relevante, especialmente quanto ao equilíbrio emocional da criança e do adolescente, e deve ser considerado de modo especial no caso em que há vários interessados”. Assim, a preferência é pela família biológica ampliada, busca-se então tios ou avós, para que assim os vínculos hereditários e afetivos sejam mantidos, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 28, §2. A criança ou o adolescente que passa por essa situação deve ser considerado como sujeito de direitos, nessa perspectiva Becker comenta:

A criança tem o direito de ser considerada sujeito, e não um objeto que pode ser “removido” ou “deslocado”, de acordo com os interesses dos adultos; uma vez confiada a guarda de uma família, é importante que a criança ou adolescente encontre a estabilidade e os vínculos que já foram rompidos com sua família natural. Essa ruptura é sempre traumática e dolorosa, e sua repetição é muito prejudicial ao desenvolvimento da pessoa. Especial cuidado deve ser tomado em relação

aos denominados ‘lares provisórios’ ou ‘transitórios’. Nessas circunstâncias, é importante a assistência à criança e à família substituta, [...], procurando sempre levar em conta a opinião da própria criança ou adolescente (BECKER, 135).

Quando isto se torna inviável parte-se então para uma terceira etapa que é a colocação em família substituta, ou seja, ela será inserida em uma família com a qual não guarda nenhuma relação de parentesco ou consanguinidade, para amenizar o problema da institucionalização prolongada, onde essas crianças passam longos períodos de suas vidas privados de qualquer vivência familiar.

Enquanto a convivência familiar não é possível, o Eca recomenda a participação na vida comunitária para garantir aos abrigados acesso às políticas básicas e aos serviços oferecidos pela comunidade em geral, por meio da participação das crianças e dos adolescentes em atividades externas de lazer, esporte, religião e cultura, como forma de interação com a comunidade.

Geralmente essas crianças, pelo trauma sofrido e pelo afastamento repentino de sua família de seus amigos, de seu mundo, fazem com que ela se torne uma criança reclusa e afastada das demais, tornando a convivência dela com a comunidade também difícil, não só na infância e adolescência, mais também na vida adulta que muitas das vezes é carregada de mágoas e conflitos internos.

Sendo de fundamental importância o convívio das crianças e adolescentes com a família natural, cabe ao Estado a garantia desses direitos, por isso foram criados dispositivos legais como, o artigo 23 do ECA que diz:

A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder, devendo a criança ou o adolescente ser mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio (ECA).

Em análise sobre o artigo 23 do Eca, Cintra diz que:

A carência de recursos materiais não é motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar, cabendo ao Estado incluir o grupo familiar em projetos oficiais de ajuda. Os adultos quando inseridos no mercado de trabalho, com condições dignas de sobrevivência, podem promover melhor os estudos e o lazer das crianças e dos adolescentes. Assim sendo, as crianças e adolescentes poderão dedicar-se ao estudo, à iniciação profissional e ao lazer sem necessitarem precocemente ser introduzidos na dura luta pela automanutenção, numa insustentável e absurda condição de precisar gerar renda antes mesmo de desabrochar para a vida (CINTRA, s/d).

Assim se torna competência do Estado, e com isso ele o Conselho Tutelar e as organizações governamentais e não-governamentais devem realizar programas no sentido de fazer valer esse direito.

Cintra ainda diz que a participação do Estado é de fundamental importância, para que os recursos públicos possam chegar a essas famílias, para que tenham condições de alimentar, proteger e criar seus filhos dentro do seio familiar.

### **Inserção em família substituta e a adoção**

Hoje crianças vivem em abrigos por tempo indeterminado, contrariando a determinação do ECA, que preconiza que a estadia desses infantes seja a mais breve possível. Há vários fatores que colaboram para que essa situação se agrave, como a demora do judiciário em resolver a situação dessas crianças, sendo também que grande parte delas ainda não podem voltar às famílias de origem.

Para as crianças que perderam todo e qualquer contato com a família de origem, o Estado opta por inserir essa criança ou adolescente em família substituta. Em relação à família substituta e os laços afetivos com a

criança ou adolescente, Elias escreve: “No que tange à afetividade, é um aspecto relevante, especialmente quanto ao equilíbrio emocional da criança e do adolescente, e deve ser considerado de modo especial no caso em que há vários interessados”.

Assim, a preferência é pela família biológica ampliada, busca-se então tios ou avós, para que assim os vínculos hereditários e afetivos sejam mantidos, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 28, §2. A criança ou o adolescente que passa por essa situação deve ser considerado como sujeito de direitos, nessa perspectiva (BECKER, 135) comenta:

A criança tem o direito de ser considerada sujeito, e não um objeto que pode ser “removido” ou “deslocado”, de acordo com os interesses dos adultos; uma vez confiada a guarda de uma família, é importante que a criança ou adolescente encontre a estabilidade e os vínculos que já foram rompidos com sua família natural. Essa ruptura é sempre traumática e dolorosa, e sua repetição é muito prejudicial ao desenvolvimento da pessoa. Especial cuidado deve ser tomado em relação aos denominados ‘lares provisórios’ ou ‘transitórios’. Nessas circunstâncias, é importante a assistência à criança e à família substituta, [...], procurando sempre levar em conta a opinião da própria criança ou adolescente (BECKER, 135).

Quando isto se torna inviável ocorre a colocação em família com a qual esse infante não guarda nenhuma relação de parentesco ou consanguinidade, para amenizar o problema da institucionalização prolongada, onde essas crianças passam longos períodos de suas vidas privados de qualquer vivência familiar.

Sem vínculo biológico, a família substituta é utilizada para os casos de guarda, tutela e adoção, estando elas dispostas no artigo 28 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No que diz respeito a Guarda, ela tem por objetivo regularizar a convivência de fato, provendo ao guardião um vínculo e

representação jurídica em relação a criança ou adolescente, ela não pressupõe a prévia suspensão ou destituição do poder familiar suprindo a falta dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de certos atos (ECA, art. 33, § 2º). A guarda pode ser classificada de duas formas, sendo elas, permanente, (duradoura, definitiva) e temporária (ou provisória).

A guarda diferencia-se da tutela e da adoção, em especial, por não pressupor destituição ou suspensão do poder familiar dos pais (família natural), conferindo a criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins de direito.

No que diz respeito à Tutela, ela significa dar amparo, proteção e auxílio, e é o que ocorre quando crianças ficam órfãs, ou não têm pais presentes, ou até mesmo não possuem uma família. A tutela, ao contrário da guarda, pressupõe a prévia destituição do poder familiar dos pais, visando suprir a carência de representação legal.

E por fim falaremos da Adoção que é a forma mais abrangente de colocação de crianças e adolescentes em família substituta, caracterizando-se nos dias atuais como uma garantia de se ter uma família. Na concepção de (FERREIRA, 2007, p. 2):

O processo de adoção revela-se como um dos mais importantes na área da Infância e da Juventude, posto que objetiva a colocação de criança ou adolescente em lar substituto, de forma definitiva e irrevogável. Revela-se desta forma, como um processo que requer um certo conhecimento da lei, compreensão do desenvolvimento emocional do ser humano a partir do início da vida e também experiência no estudo social do caso (FERREIRA, 2007, p.2).

Em 03 de agosto de 2009 foram introduzidas alterações na redação do ECA, que facilita e reconhece a importância dos profissionais na inserção de crianças e adolescentes em família substituta. Para Cury (2010),

na conhecida como Nova Lei da Adoção, foram implantados dispositivos, alusivos, ao Direito à vida e à saúde, em que reafirma garantias a gestantes, medidas específicas de proteção, com a inclusão programa acolhimento familiar, a substituição do termo, abrigo por acolhimento institucional e novas atribuições do conselho tutelar, mas o autor salienta que, a grande alteração está relacionada ao direito à Convivência Familiar e Comunitária, que se insere a Adoção e o conceito de família extensa ou ampliada (CURY, 2010).

A adoção caracteriza-se como um ato jurídico, estabelecendo um estado de filiação e paternidade entre o adotante e o adotado. A Adoção não pode ser feita por procuração, como ocorria antes da promulgação da Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo assim necessário um processo Judicial, para que se possa ter uma análise criteriosa e um acompanhamento feito por uma equipe multidisciplinar, visando garantir o melhor interesse da criança e do adolescente.

Hoje no Brasil o que se precisa realmente são de pais que adotam crianças mais velhas, que eles sejam adultos capazes de amar, criar e educar um ser independente de sua idade ou raça, que o desejo de acolher uma ser e dar amor supere todas as dificuldades, sabendo que a construção desse vínculo é uma conquista mútua e diária, que depende muito da convivência, afeto e respeito mútuos. Somente com tempo e com a vivência do dia-a-dia é que os dois, pais e novo(s) filho(os), saberão se realmente a construção desse vínculo se firmou de maneira saudável.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil historicamente a desestruturação da família devido a fatores e acontecimentos como o ventre livre das escravas, a Revolução Industrial e o grande êxodo rural em busca de melhorias, teve como consequência o aumento da pobreza e a marginalização das famílias, o que aumentou o número de crianças abandonadas.

Com essa demanda desenfreada o acolhimento de crianças teve início no século XIX, mas só no século XX o Estado começou a se preocupar com as condições de vida e acolhimento desses pequenos desafortunados. E através de grandes movimentos em busca de proteção e direitos, essas crianças começaram a ser vistas como detentores de direitos e não como infratores e problemáticos.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, quando o artigo 227 reconheceu alguns dos direitos dessas crianças e adolescentes, as famílias e as instituições começaram a ser cobradas para que preconizavam o que estava estabelecido na lei.

A “Constituição Cidadã”, trata de normativas que defendem direitos e deveres sociais do início ao fim, tendo colocado o progressismo contra o conservadorismo, e destaca alguns dos direitos para as crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade.

Durante a Ditadura Militar ocorreram intensos debates conceituais e ideológicos representados pelos denominados “menoristas”, que defendiam a manutenção dos pressupostos do “menor em situação irregular”, e pelos “estatutistas” que, por sua vez, concebiam crianças e adolescentes como cidadãos de direitos.

Mas o marco fundamental na história para esses adolescentes e crianças se deu com a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente- publicado com força de lei em 1990. Este Estatuto passou a reger todas as proteções que deveriam ser dispensadas a eles.

Portanto, podemos deduzir que o ECA foi construído em meio a importantes embates de ideias e paradigmas, mas que certamente entrou para a história como um movimento marcado pela pluralidade e pela participação democrática. Contudo, as reflexões sobre as conquistas do Estatuto em termos práticos, desde a sua criação, continuam em pauta, tal como deve ser, principalmente por tratar-se de uma temática que perpassa a sociedade como um todo.

O Estatuto é o instrumento que ajudou a transformar a realidade de muitas crianças e adolescentes pois protagonizou a mudança transformadora e revolucionária de antigos métodos que apenas transferia o problema para outra fase da vida, não dando nenhuma chance real de crescimento ideológico e esperança de saída para aquela situação de abandono.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, foi um marco. Sabemos e enxergamos que muitas coisas devem ser feitas e melhoradas, para que aja um melhor cumprimento das leis expressas no Estatuto, mas, olhando para trás também percebemos que as mudanças foram extremamente significativas dado a realidade que tínhamos nas décadas anteriores.

O Estatuto modificou a formulação dos antigos orfanatos e priorizou a convivência familiar e comunitária como meio de inserção e fortalecimento de vínculos. E com isso se espera que a estadia nos abrigos se torne o mais parecido possível com uma família, e os danos que pudessem vir a ser causados fossem os mínimos possíveis.

Foi também assegurado a garantia de direitos básicos como a prevenção do descaso e abandono, o fortalecimento de vínculos e a obrigação da família de criar e educar seus filhos. No entanto é no seio familiar que acontece a maioria dos conflitos, pela desestruturação e despreparo dessas famílias, em como resolver problemas de ordem afetiva, econômica e disciplinar. E muitas das vezes abandonam, maltratam e agridem seus filhos.

Quando isso acontece o Estatuto coloca essas crianças em medida de proteção e uma delas é a institucionalização, para que a criança saia da situação de risco e seja trabalhado junto a família e a criança a melhor solução para o problema vivenciado.

A entidade que embasou nossa pesquisa trabalha com o que preconiza o Eca e a Constituição de 1988, priorizando o fortalecimento de vínculos com a comunidade e com a família, inserindo todas as crianças em projetos que busquem a sua reinserção na sociedade. Trabalhando com a equipe multidisciplinar tudo que for necessário para que a estadia seja o mais breve possível, e que a família consiga resgatar seus laços familiares, trabalhando sempre em prol do que é conveniente e o melhor interesse da criança.

Com isso podemos perceber que o intuito do Estatuto é sempre priorizar a família e promover condições para sua reestruturação, mas o Estado ainda precisa criar novas políticas de desenvolvimento humano e profissionalização, para dar mais condições de assistência à essa família, e assim ela consiga ter os mínimos necessários e aceitáveis de dignidade e sobrevivência e passem a prover o seu próprio sustento.

Diante desse estudo que não se esgota com o fim deste trabalho, deixamos a sugestão de estudos futuros que encontrem novas formas de amenizar o sofrimento da criança institucionalizada, e a prevenção, para que o abandono não aconteça, pois o abandono por mais que o tratamento que ela recebe seja humanizado, ele deixa marcas na vida e na personalidade dessa nova pessoa que se forma. E a prevenção se dá com a valorização da família com oportunidades para todos e inserção igualitária na educação.

# REFERÊNCIAS

- AMIN, Andréa Rodrigues. **Evolução Histórica do Direito da Criança-Aspectos Teóricos e Práticos**. Rio de Janeiro, Renovar, 2006.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes**: um cenário em (des)construção S/D. Disponível na Unicef. Org.br. [s/d].
- ARPINI, D. Violência e exclusão: **Adolescência em grupos populares**. São Paulo: EDUSC. 2003.
- BAZON, M. & Biasoli-Alves, Z. **A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento**. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 13, 2000. p.199-204.
- BECKER, Maria Josefina. Art. 23. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 6. ed. rev. e atual. pelo Novo Código Civil. São Paulo: Malheiros, 2003. Uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, p. 199-204.
- BOWLBY, J. **Apego e perda: separação – angústia e raiva**. São Paulo: Martins Fontes. 1998. (Publicado em 1973).
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. (Original publicado em 1979).
- Carvalho, A. **Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios**. In: Lordelo, E., Carvalho, A. & Koller, S.H. (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, vol. I, p.19-44. São Paulo: Casa do psicólogo.2002.
- CHAVES, Cristiane Lins; SANTOS, Leilane Tássia Bomfim dos. **Violência e violação dos direitos da criança e do adolescente**: alguns elementos para o debate 2011.
- ELIAS, Roberto João. Art. 36. In: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 6. ed. rev. e atual. pelo Novo Código Civil. São Paulo: Malheiros, 2003.
- FERREIRA, António Miguel Ferreira. **Aspectos jurídicos da intervenção social e a psicologia no processo de adoção**. *Serviço Social em Revista* Vol. 5. Nº 01. julho/dezembro, 2002.
- FRASSÃO, M.C.G.O. **Devolução de crianças colocadas em famílias substitutas: uma compreensão dos aspectos psicológicos através dos procedimentos legais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.
- GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**. 6 .ed. São Paulo: Saraiva, v.6, 2009. p.377.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a trajetória revisada**. 4 edição, São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- LÔBO, Paulo. **Direito Civil: famílias**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos**. Barueri: Editora Manole, 2003.
- MARQUES, C. M. L. **A percepção dos cuidadores sociais de crianças em abrigos em relação ao processo do cuidar**. 2006. Disponível em: <[http://www.unifran.br/mestrado/promocaoSaude/dissertacoes/2007/CLAUDIA\\_MARIA\\_LE\\_AL\\_MARQUES.pdf](http://www.unifran.br/mestrado/promocaoSaude/dissertacoes/2007/CLAUDIA_MARIA_LE_AL_MARQUES.pdf)>.
- PIRES, A. L. D; MIYAZAKI, M.C.; M. C. O. S. **Maus tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais de saúde**. *Arq. Ciências Saúde*. n.12, v.1, jan./mar. 2005. p. 42-49.
- RIZZINI, Irene et al. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- RIZZARDO, Arnaldo. **Direito de Família**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- SANTOS, Ana Maria Augusta. **Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes –Mudanças na História Brasileira**. [s/d].

## Melissa Maria Marques

Graduada em História UNICID, 2008; Pós-Graduação em Psicopedagogia, 2013; Prefeitura de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Fundamental II, desde 2015, Emei Evaristo da Veiga.



# RAZÕES PARA A PRÁTICA DO *BULLYING*

**RESUMO:** No Brasil, vê-se que o problema da violência nas escolas cresce assustadoramente, não se observa efetivamente uma ação conjunta entre a população e as políticas públicas de modo a favorecer ou propor a sensibilização nas escolas e comunidades de que a paz necessária aos diversos contextos sociais, se inicia dentro de cada um para que haja pacificação das comunidades como um todo. Esta investigação tem a finalidade a realização levantamento bibliográfico, tanto científico como jornalístico dos fatos ocorridos envolvendo o fenômeno Bullying que, apesar de registros de acontecimentos reportando este fenômeno datar cerca de 870 anos antes do nascimento de Cristo, no contexto do Reinado de Acabe, sobre Israel, quando da “brincadeira” em torno do recém-profeta Eli-seu, por ser calvo e pela capa que recebera de Elias, ainda hoje se constitui como parte integrante de vários quocientes sociais, mesmo que, em tom de “brincadeira”, por seu cunho de mau gosto, a gerar a violência e produzir mazelas e desagregações humanas tanto em indivíduos quanto em extensão, aos contextos nos quais se dá a acontecer. Partiu-se, para a reflexão, dos dados levantados de que as circunstâncias onde se vivencia o preconceito, desencadeiam a discriminações e a intolerância, de maneira a tolher a espontaneidade ou inibir o fluxo da paz e induzindo à instauração do fenômeno bullying. Esta investigação dedicou-se, como objetivo maior, buscar demonstrar a espontaneidade, ou não, da existência de preconceitos, práticas discriminatórias e intolerâncias desencadeantes no bullying. Diante da questão do sofrimento psíquico social e da não adaptação ou do sofrimento das vítimas, é que se justificam tais discussões e provocações neste estudo proposto, em busca de maior entendimento sobre o fenômeno bullying.

**Palavras-chave:** Preconceito; Discriminação; Intolerância; Bullying.



# INTRODUÇÃO

A prática do bullying tem produzido inquietações em estudiosos em todo o mundo e inclusive, no Brasil. Onde não tem sido poucas as circunstâncias colocadas a público pelos meios de comunicação, em que tais práticas, têm afetado a integridade emocional, física e social de adolescentes tão intensamente quanto visualizado nos resultados acumulados no presente e vida futura das vítimas, transformando em “inferno astral”, verdadeiros pesadelos.

Desse modo, a vida de muitos adolescentes nos seus ambientes e instituições, inicialmente, muito propícios à socialização e estabelecimento de processos de endoculturação, através do convívio, como suas próprias casas, junto aos quais compartilharia os mais sólidos vínculos e laços de pertencimento, além de outras instituições como escolas, como ambientes formais de aculturação, e ambientes recreativos, como clubes e igrejas, junto aos quais compartilham laços e aspectos transcendentais de fé, esperança, comunhão e louvor a um Ente Divino.

Segundo Antunes e Zuin, (2008, p. 34), a expressão inglesa bullying, para denominar e caracterizar certo tipo de violência surge na Noruega na década de 1970, avançou para os países europeus, africanos, além de Austrália, Japão, Estados Unidos, Canadá e também no Brasil é utilizada, conforme convencionado na sua origem.

Esta temática tem chamado e merecido a atenção de vários estudiosos, que o constituem como objeto de estudo e o tem abordado sob vários prismas de discussão e leitura, segundo a diversidade de contextos sociais e conjunturas em que ele tem se manifestado entre crianças e adolescentes com inquestionáveis e explícitas tendências a se estender até a vida adulta nas diversas instituições e/ou grupos de interação e pertencimento social do indivíduo, seja na escola, na família, na igreja, no trabalho e até em ambientes recreativos.

Como Pedagogo, no exercício docente, sem profundos requerimentos de amplitude de observação para a percepção de dificuldades para a diversidade, abertura para vivências preconceituosas, práticas discriminatórias e intolerantes na interação entre os alunos fossem eles crianças ou adolescentes e da indiscutível necessidade de práticas interventivas e desenvolvimento de atividades de desatualização do Bullying e (re) conceituação da vivência em grupo e disponibilidade para, bem mais que tolerância, acato do outro; No desempenho de funções como Orientador Educacional e Vice-Diretor Escolar, em diversas e repetidas circunstâncias, requisitado para mediação de conflitos entre adolescentes, geralmente, decorrentes da prática do Bullying.

Em 2008, na cidade de Unaí-MG, após ingressar no antigo Programa Sentinela, que, em 2010 evoluiu para Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, em equipe multidisciplinar, desenvolvidas as primeiras abordagens aos temas específicos e centrais daquele órgão, logo começamos a abordar em palestras em escolas e até em igrejas, palestras preventivas e até de alerta em abordagem a conflitos gerados ou decorrentes de e na prática do Bullying.

Embora sejam vastas as discussões sobre a temática do bullying amiúde em escolas, onde maior é a concentração de indivíduos, especialmente crianças e adolescentes, sem se olvidar de sua disseminação ou existência para e em outros círculos sociais e ambientes, sejam eles formais institucionais como igrejas, famílias e clubes, bem como e até em momentos informais de recreação, havemos de persistir e prosseguir em discussões

acerca destas questões, em busca de compreensão das dificuldades para a pluralidade, da não espontaneidade para o acato e interação com o outro e das possíveis vinculações da prática do bullying com preconceitos, discriminações, intolerâncias, desencadeadoras de conflitos que se dão a acontecer, nos diversos ambientes e contextos de convívio e socialização de jovens.

Torna-se fundamental que, a partir de possíveis esclarecimentos e luz que possam incidir sobre o assunto, se promovam discussões, inclusive entre os jovens acerca das temáticas “preconceito, discriminação e intolerâncias,” de maneira a subsidiar a construção compreensiva de suas dinâmicas na interação humana, onde se dão a acontecer e, nestes contextos, geralmente desencadeantes para a prática do Bullying, a partir do que, possivelmente, se possam empreender mediações e até intervenções, sem que nos olvidemos de ressaltar a importância da implementação e efetivação, de projetos e ações com vistas à prevenção.

A eleição da prática do Bullying com objeto de estudo se dá a partir da hipótese de que, a possibilidade da não espontaneidade para a diversidade, e de que reações negativas ou não dispostas para a pluralidade, como condição ou palco para a existência de preconceitos, bem como para o desencadear de discriminações e intolerância e, estas, para a prática do Bullying. Haverá, portanto relação direta entre práticas adolescentes descritas como Bullying e manifestações de

Conforme Spósito, o tema da manifestação da violência nos grandes centros urbanos, traz em si, certa concomitância, com os processos de democratização, “à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público.” E, Neto (2005), contextualiza a violência como “um problema de saúde pública [...] crescente no mundo, com sérias consequências individuais e sociais[...],” sendo a forma mais visível de sua manifestação, a violência juvenil (10 a 21 anos), onde se formam grupos nos quais “o comportamento violento é percebido antes da puberdade, tendem a adotar atitudes cada vez mais agressivas, culminando em graves ações na adolescência e na persistência da violência na fase adulta.”

Diante da questão do sofrimento psíquico e da não adaptação, ainda são circulantes e unilaterais as respostas, afirmam Antunes e Zuin, ao que se segue considerável silêncio, como denúncia da carência de persistência nas discussões, sendo ainda que, este silêncio pode decorrer de vergonha ou inibição excessiva, temor e medo de se expor, ou ainda, da racionalização de que, as coisas que já não estão boas, os laços e vínculos que já estão sofridos e estremecidos, venham a se deteriorar ainda mais ou a resultar e desencadear em processos de represália e/ou punição por haver quebrado o silêncio e buscado socorro, com a interpretação do(s) agressor(es) por haver ousado “dedurar” ou “caguetar”.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caráter diagnóstico bibliográfico, onde a questão de pesquisa é explicada em parte pela hipótese derivada da literatura.

Segundo Reis (2010, p. 59-68), este estudo, quanto aos procedimentos técnicos, é de cunho bibliográfico, quanto aos objetivos, exploratório e quanto à abordagem de análise das informações e dados, qualitativo.

Para confirmar ou refutar as hipóteses formuladas foi necessário um estudo da arte sobre o campo, partindo de autores como Fante, Silva e Schelb entre outros. Assim contextualizado, este estudo discorrerá sobre os meandros da violência, explorando as possíveis razões para sua ocorrência, como a indisciplina; conceituada a agressividade em suas origens, até o bullying, na relação com o preconceito, discriminação e intolerância, além da abordagem propositiva e necessária, do olhar da justiça, como mecanismo que, em se havendo falhado os intentos preventivos e educativos, cabe ao sistema jurídico/penal, articular o exercício protetivo da vítima, interventivo coibidor e até repressor e punidor de quem pratica o bullying, ou até das instituições sociais que o permitam, ou não orientem ou encaminhem sua intervenção.

## Conceito e origem da violência

Existem diversas formas de caracterização da violência, denotam sua complexidade e discussão, pois o tema vai além do que se sugere dada a extensão de sua compreensão. Contudo, Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 19) aproximam a conceituação de violência a um conceito presente no Dicionário do pensamento marxista, como afirma:

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária [...]. A intervenção física, na qual a violência consiste tem por finalidade destruir, ofender e coagir [...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...] ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta (CANDAUI et al., 1999, p.9).

Percebemos, através do enunciado presente em tal dicionário, que a violência representa sempre um tipo de agressão. Sendo ela da forma direta ou indireta, a mesma sempre traz prejuízos para quem a pratica e, principalmente, para aquele que a sofre, estabelecendo-se aí diversos aspectos, que vão desde a corrupção moral, a destruição física, de bens alheios e das diferentes formas de se constituí-los.

Nogueira (2005, p. 70) ao analisar o tema violência e escola, faz um apanhado de sua etimologia, e afirma que “a origem etimológica da palavra “violência” remonta ao termo latino “*violentia*” (força, caráter bravo ou violento) e ao verbo “*violare*” (transgredir, profanar, tratar com violência)”, constituindo, assim, o princípio que a palavra toma em sua discussão.

Segundo afirma Chauí apud Nogueira (2005, p. 70-71):

Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa: \* Tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); \* Todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); \* Todo ato de violência da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); \* Todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; \* Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais, definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ apud NOGUEIRA, 2005, p. 70-71).

Ao nos orientarmos pelos conceitos acima, compreendemos a dimensão que toma o termo violência, uma vez que sua diversidade constitui também uma problemática: a expressão pode ser analisada sob vários aspectos.

Para Schilling (2004, p. 31): “É difícil falar sobre a violência. Podemos nos questionar, sempre, se nossas falas não serão fracas, inoperantes, insignificantes. Se, nesse cenário de violência tão intensamente apresentada e representada, nossas falas não são inertes, medíocres, banais”.



Já Spósito apud Abramovay (2002, p. 22) entende que o conceito de violência estaria ligado a “[...] todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força”. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Uma vez analisadas as diversas dimensões que se constroem em torno do termo violência, compreende-se sua complexidade e, acima de tudo, percebe-se a diversidade do tema. Contudo, há de se refletir que a expressão ora em análise não se limita somente ao ato físico; muitas vezes, o ato moral representa e acarreta muito mais uma forma de violência do que aquele realizado através do uso da força física.

Schilling (2004, p. 35) adverte que:

Há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica). A exigir respostas diferentes. De diferentes dimensões – macro e micro-, que se relacionam entre si e de maneiras peculiares. Em todos os casos, há agressores específicos, há vítimas (SCHILLING, 2004, p. 35).

Faz-se possível observar que há diversas maneiras de se conceituar o termo violência. Porém, é necessário reforçar a ideia de que não só a violência física constitui o aspecto intencional do estudo, principalmente quando se discute a violência na escola, pois há outros tipos de violência que podem ser muito mais traumáticos e graves, sendo estes merecedores de atenção e investigação.

Guzzo (1989, p. 127), ao refletir sobre a violência e a opressão na escola, aponta três formas de ocorrência desse fenômeno:

**Violência física:** caracterizada por ações agressivas envolvendo contato físico, tais como bater, prender ou machucar. **Violência psicológica:** tão maléfica quanto as agressões físicas estão as violências praticadas no âmbito psicológico. Neste caso, as relações interpessoais são as responsáveis diretas por um estado tensional, cujas consequências nem sempre podem ser conhecidas a curto prazo. **Violência institucional:** neste nível encontram-se os atos violentos praticados em razão da instituição em si, do seu estatuto, de seus programas e currículo, das leis e dos decretos (GUZZO, 1989, p. 127),

Pela sua incompreensão e por ainda não saber lidar com esses sentimentos, a criança acaba expressando-se por meio de atos agressivos. Agressividade não é traço de personalidade. Portanto, não existem crianças que são agressivas; existem crianças que cometem atos agressivos. O mais correto seria dizer que a criança está agressiva.

De acordo com Dorsch et al. (2001, p. 26), a agressividade pode ser definida como “termo para uma atitude agressiva que se tornou hábito”, ou seja, a agressividade é um comportamento cujo fim é o de dominar o adversário.

Segundo Cabral (1987, p. 08), a agressividade pode ser definida como “todo tipo de comportamento psicológico resultante de uma frustração”. Quando o objetivo do sujeito não é alcançado, ele geralmente tende a agir de maneira agressiva contra quem (ou o que) o tenha impedido de alcançar/fazer o que desejava.

A solução do problema está na descoberta da natureza da agressividade. Quando isso acontece, fica mais fácil caminhar em direção ao controle tanto da pessoa que está lidando com a criança, quanto também da própria criança (TRAIN, 1997).

## **Bullying**

Apesar de ter se tornado um tema tão comentado nos dias atuais, o termo **Bullying** em si é novo em se tratar da forma semântica, jurídica e social, porém os atos que estão relacionados a ele sempre estiveram presentes atormentando todos que passam e, ou tem que lidar com esse problema direta ou indiretamente.

A prática do **Bullying** se descreve como conjunto de atitudes agressivas, intencionais e recorrentes da parte de um indivíduo ou grupo, dirigido a outrem, seja ele pessoa ou grupo, com finalidades específicas de intimidar, envergonhar, minar ou

rebaixar a autoestima, induzir ou forçar, inclusive sob ameaças, à prática de coisas humilhantes, degradantes e indesejáveis, ou ainda a evidenciar características “simplesmente pelo juízo do diferente”, sob a tônica de gracejos e sátira, ironia e sordidez, de maneira a contaminar os ambientes, afetar negativamente e minar a espontaneidade em suas interações e relacionamentos entre as pessoas e grupos, com experiências/sentimentos angustiosos revestidos de, ou desencadeados em ansiedade, medos, inseguranças, desestruturações e sofrimentos, o que se tende a decorrer, além da maldosa sordidez, decorrente da existência de preconceitos, práticas discriminatórias e intolerantes.

O **Bullying**, termo de origem inglesa, (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, por nenhuma justificativa, apenas por motivos banais, é exercido por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, e que geralmente a vítima não tem chance por conta da desigualdade de força.

Diferente do que muitos pensam, esse problema não atinge somente crianças, o **Bullying** está presente na escola, instituição de nível superior, local de trabalho e até no próprio ambiente familiar. Mas, sendo a escola

a primeira etapa mais importante da criança, onde acontece o primeiro encontro social, e sendo o ambiente onde ocorrem as primeiras e mais fundamentais experiências para uma criança fazem se necessárias que se de uma maior atenção, que se tomem medidas adequadas e eficientes para evitar qualquer transtorno físico e psicológico, já que essa fase pode deixar marcas para o resto da vida.

Outro tipo de agressão de cunho expositivo e moral é o chamado **CyberBullying** ou “**Bullying** Virtual”, que surge através das ferramentas da internet que são usadas pelos agressores para humilhar suas vítimas.

Ao contrário do **Bullying** que por se tratar de acontecimentos na vida real que dá para se reconhecer o agressor, o **Cyberbullying** se torna mais complicado por conta de que a agressão moral ou a exposição ao ridículo pode começar por qualquer pessoa levando ao um número absurdo e que estão protegidos pelo anonimato que a internet oferece.

Antunes e Zuin (2005) apud Neto (2005, p. 39) chama a atenção para o **CyberBullying**, como “[...] a utilização da tecnologia da comunicação (celulares e internet, por exemplo) com recurso à intimidação e propagação da violência”.

Tanto o **Bullying** quanto o **CyberBullying** ainda não têm amparo na legislação federal brasileira, deixando que muitas das sentenças julgadas sejam defeituosas e sendo necessário o conhecimento do juiz, advogados, enfim qualquer que seja o operador de Direito. Mas, já existem algumas leis estaduais e projetos já encaminhados à câmara dos deputados.

Articular-se em promover sofrimento sobre o outro, sob o rótulo defensivo de apenas “brincadeira de mau gosto” sem se incomodar com sua dor, não pode ser entendido como parte saudável de processos de aprendizagem; tratam-se de atitudes hostis que violam a integridade psicológica e física e conspiram contra a dignidade humana e ameaçam o direito à educação, ao desenvolvimento harmônico e espontâneo, implicam em prejuízos à saúde e às vezes, até

colocam em risco a sobrevivência das vítimas, (Quanto, pra minorar suas dores, optam pelo suicídio!).

Quando não, podem reverter em resultados drásticos e fatais para os agressores, extensivos, às vezes, às testemunhas oculares, que se permitam à classificação de “assistentes omissos”, sem nada empreenderem em sua defesa ou em reprimenda aos agressores.

Não é ao acaso, que alguns autores ao intitular o *Bullying*, o precedem da expressão síndrome do b; certamente pela morbidez e adoecimento psicofísico-social que acometem às vítimas, obstruindo ou demovendo sua autoestima, tornando-as diversamente vulneráveis em suas interações. Para Teixeira, (2011, p.19):

O termo *Bullying* advém do inglês, na forma derivativa de *bully*, com significados que vão entre “ameaçar, intimidar e dominar”; trata-se de “comportamento agressivo entre estudantes, com atos que vão desde agressões físicas, verbais, morais ou psicológicas’ recorrentes, “sem motivos evidentes, praticados por um ou vários [...] contra outro em uma relação desigual de poder[...]” (TEIXEIRA, 2011, p.19).

Segundo esta ótica, embora o *Bullying* se constitua de atos violentos, nem toda violência dele decorre, o que é ilustrado pela possibilidade de desenvolvimento de violência entre dois adolescentes que venham a se desentender por divergência em competições de inverno, por torcida para equipes desportivas distintas, ou ainda que disputam afirmação de território na conquista de uma possível pretendida comum, desde que não haja discrepância ou desequilíbrio de poder entre os dois de maneira que resultasse em dominância, subjugação, opressão ou intimidação e se ambos desfrutem de semelhante compleição física, sem assimetrias emocionais, psicológicas ou sociais, não se trataria de *Bullying*.

Portanto, e sim, outro tipo de violência que, certamente requererei outro tipo de abordagem, conforme a gravidade de seus desdobramentos. Acrescenta inclusive que o indivíduo escolhido como alvo do *Bullying* “pode ser exposto a diferentes formas de agressões, sem que, no entanto, vejam em si capacidade de se defenderem ou, no mínimo, de buscar ajuda em outra pessoa, dentro do grupo ou na instituição em relação à qual coexistem.

*Bullying*, segundo palavras de Ortega e Del Rey (2002), do Depto de Psicologia da Universidade de Sevilha, citadas por Chalita (2010), é um fenômeno global de epidemia social que cresce e se espalha nos ambientes escolares, como um tipo de vinculação interpessoal claramente perverso, em que uma pessoa ou grupo exerce força dominante e outra pessoa ou grupo se submerge ao papel de dominada(o); um(a) controla e outro(a) é controlado(a); um(a) exerce um poder tirano, enquanto a(o) outra(o) deve submeter-se a regras ainda que com elas não concorde, a despeito da extensão dos prejuízos que lhe causem ou venham lhe causar.

Estabelecem-se relações asfixiantes entre pretensos iguais, chegando à violência, maus tratos e opressão. Tais fenômenos socioculturais são considerados complexos, com efeitos perversos para todos os que dele participam, seja como praticantes, vítimas ou como quem “apenas”, testemunha ou observa, sendo afetado de alguma maneira ou forma.

Segundo Moura, *et al* (2011, p. 19) alguém “é considerado vítima do *Bullying* quando é repetidamente exposto a ações negativas de parte de um ou mais estudantes.” Consideram ainda o fato de que as vítimas, acometidas de sentimento de insegurança e passividade, se vêem desencorajadas de reagir e pedir ajuda, o que lhe acarreta prejuízos no desempenho escolar, queda na assiduidade, para o que, não raro, simulam doenças e às vezes adoecem de verdade, alguns mudam de, ou até abandonam a escola; “O *Bullying* pode ser precursor de transtornos de personalidade anti social e outros comportamentos violentos

na adolescência e na vida adulta” (NETO, 2005, *apud* MOURA, 2011, p.19).

Antunes e Zuin (2008), ao abordarem a temática do *Bullying* na relação com o preconceito e os desafios da barbárie à educação, citam Adorno (1971-2003): “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Introduzem suas discussões, contextualizando a origem desta frase que nasce de reflexões sobre a Alemanha, nas décadas de 1950/60, palco de um dos maiores genocídios de todos os tempos, o holocausto, onde muitos alemães tanto presenciaram, quanto participaram, quanto se omitiram, ao que, não era, necessariamente oculto ao restante do mundo civilizado, o arresto de cerca de 6 milhões de Judeus, num processo desencadeado sob a premissa inicial de bani-los por distinções que, segundo a ideologia disseminada, os caracterizavam com raça inferior, e portanto, indigna de permanecer sobre a face da terra e, principalmente em solo alemão.

Reportado ao contexto acima, não nos é tão complexo estabelecer relação com a frequência de noticiários sobre violências praticadas entre os jovens brasileiros, onde acontecem barbáries de prisma higienistas, como no caso da tentativa de banimento de cidadãos usuários em situação de rua, ou atreladas à discriminação racial e homofóbica.

Segundo Pedra, J. Augusto – Psicólogo Clínico pesquisador do fenômeno, enquanto no desenvolvimento do prefácio de Fante (2008), quanto ao *Bullying*, afirma que se trata de um fenômeno que “estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita”, que “sutilmente vem se disseminando entre os escolares, cresce e envolve, de forma quase epidêmica, um número cada vez maior de alunos”, com tendências à reprodução em escala avançada, de:

[...] cidadãos estressados, deprimidos, com baixa auto-estima, capacidade de auto-aceitação e resistência à frustração, reduzida capacidade de auto afirmação e de auto-expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologias de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e de psicopatologias graves (FANTE, 2008, p.19).

Decorrentes dos prejuízos acarretados por este fenômeno na formação psicológica, emocional e socioeducacional de suas vítimas, o que nos permite inferir que tende a minar o potencial criativo e de empoderamento do indivíduo e pode induzir a formação de pessoas pouco resilientes; por outro lado, não consigo divisar o que abarcar como conjunto, as doenças psicossomáticas, e mais amplo ainda o que abarcar o conjunto de transtornos mentais e psicopatologias graves!

Já Silva (2010, p. 14) afirma a definição do *Bullying* como “um problema de saúde pública” que, portanto deve constar no conjunto de preocupações e atuação profissional das áreas médica, psicológicas e assistenciais e afirma que a falta de conhecimento sobre sua existência, mecanismos de incidência e desdobramentos mantém abertas as portas tanto para o seu incontido avanço e crescentes nos números e gravidade de novos casos e tragédias que poderiam ser evitadas.

Antunes e Zuin, (2008, p. 38-39) ao considerarem sobre os desafios à educação entendem que “Embora as diversas atitudes de violência em relação ao outro, características do preconceito, produzem a priori uma rejeição quase que automática nos indivíduos, nelas ainda pode-se encontrar um ponto relevante.” Discorrem ainda não em defesa da barbárie, mas que “a própria rejeição ao debate a respeito de tais atos, bem como a rejeição irrefletida aos próprios atos de barbárie devam ser objeto de reflexão.”



À educação, que caberia a missão de construção do caminho de superação da barbárie, entendem que ostenta ainda momentos repressivos da cultura, como a competição e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico; uma educação que explicita relações de heteronomia, no mundo exterior aos muros da escola e não tem avançado em subsídios ao indivíduo na construção da autonomia e emancipação, segundo concepções kantianas, de maneira a resultar no “indivíduo esclarecido”, Kant (1783/1974), aquele que “ousa saber”.

Segundo Rolim (2008, *apud* Bandeira e Hutz (2010, p. 132): No *Bullying*, as agressões podem tomar a forma de abuso físico com a utilização de chutes, socos, pontapés, empurrões, roubo ou danos aos pertences. As agressões podem ser verbais, com a utilização de apelidos, insultos, comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas.

A partir do entendimento de que, embora as consequências mais profundas e drásticas tendem a recair sobre aqueles que são eleitos e evidenciados por alguma característica que os distinga na relação com o grupo, que permita ou que se encaixe na rotulação como incomum, algo que dê voz, ou que ofereça substância ao alarde do oponente/agressor, que se manifesta de maneira sorrateira, “engraçada”.

E porque não sórdida, na instauração de processos, de maneira a suscitar suficiente inquietação e intimidação à vítima; não resta dúvida que parte do mal estar que recai sobre a ela, também alcance as outras pessoas que compartilham do ambiente, como partícipes, ainda que indiretamente, com anuência ou omissão, o que resulta numa ambiência desconfortável, para não expressar tão diretamente, como corrosiva e cáustica.

Instaurado tais processos de intimidação, quanto maior a percepção do teor e sucesso alcançado na inquietação produzida na abordagem inicial, mais longo e intenso tende a ser a intenção do autor da façanha ou do grupo em fazer sofrer ou amargar a vida da vítima daquele que convive com alguma

distinção e se preste ou se permita ao papel de vítima, até que alguém intervenha, o socorra, defenda e lhe subsidie com recursos para a construção e empreendimento de passos e caminhar rumo à superação.

Bandeira e Hutz (2010) enquanto dialogando com Olweus (1993) sobre as implicações do *Bullying* na autoestima de adolescentes, assim o conceituam:

[...] constitui-se em uma subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo caracterizado pela repetitividade e assimetria de forças. É um comportamento agressivo e persistente com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de se defenderem. [...] A provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo sendo mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo (BANDEIRA; HUTZ, 2010, p.132).

Os perpetradores do *Bullying*, a partir dos seus conceitos ou preconceitos e intolerâncias, elegem como alvo distinções ou diferenças, ressaltadas ou estereotipadas como “esquisitas”, ou seja: Raça, naturalidade, local de moradia, credo, orientação sexual, grau de aprendizagem, modo de se vestir, cor e qualidade de cabelo, cor dos olhos; tamanho de cabeça, orelhas, nariz e pé; jeito de caminhar, falar, gestos ou mímicas frequentes, ou qualquer circunstância ou característica com possibilidade de ser rotulada como “fora do padrão” do grupo, ou da maioria.

Teixeira (2011) ressalta que, dentre o universo temático de comportamentos de crianças e adolescentes na escola, o que tem despertado maior interesse e merecido mais atenção, é o *Bullying* devido as diversidade de sentimentos e dores por ele provocados nas vítimas e a possibilidade de cicatrizes que perdurem pelo resto da vida da vítima, a partir da intensidade, rigores e abrangência com que seja perpetrado.

Segundo Bandeira e Hutz (2010) às vítimas/agressores apresentam certas características como sintomas de depressão, ansiedade e outras formas de estresse internalizado.

Alguns pesquisadores apresentam a hipótese de que o comportamento agressivo destas crianças reflita um estado de pobreza em modular a raiva e a irritabilidade maior do que a capacidade de utilização de estratégias sociais com objetivos orientados (ROBIN e COLS., 2005).

Teixeira (2011) situa o *Bullying* como comportamento doentio e considera como trágico o palco onde ele tem se dado a acontecer, desde a sala de aula, ao pátio e imediações da escola e contextualiza seus sintomas em 04 categorias: Físicas, resultantes de atos de bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, perseguir; verbais, advindos de xingamentos, ameaças e gritos com finalidades intimidantes; morais ou psicológicas, advindas de agressões dirigidas à “alma”, ao âmago da pessoa, tendo sua autonomia, como alvo destrutivo e a ser minado por amedrontamentos, humilhações, terrorismo, apelidos, ofensas, intimidações, gozações, discriminações e exclusão social; quanto à sexualidade como categoria, destacam-se insinuações intimidantes, assédios, tentativas de abuso ou violação sexual da vítima, expor de forma explícita ou, satirizar ou induzir a imaginação em tom de gracejos sua nudez.

Ainda Fante (2008), em diálogo com Antunes e Zuin (2005) e Smith (2002), afirmam que: “De fato, a violência conceituada como *Bullying* é observada nas escolas – e em outros ambientes como no trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos[...]”.

Uma matéria de publicação Especial na Revista Veja (2011 ed. 2213, p. 88- 93) chama a atenção para casos como o do assassinato da escola de Realengo – RJ; e tantos outros que, permeiam os meios de comunicação tanto impresso quanto televisivo, nacionais e internacionais, o que nos conduz ao entendimento de que a prática do *Bullying* em nossos circuitos sociais e ambientes informais e formais de interação, não pode prosseguir negligenciada, principalmente, nas escolas, pois daí, são inegáveis as tendências para se estender até à vida adulta tanto em seqüelas quanto na prática em outras instituições.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo no projeto estabelecido como objeto de concentração deste estudo, discutir preconceitos, discriminações e intolerâncias como pressupostos dos quais decorreria a prática do fenômeno Bullying.

Embora considerável parte dos incidentes de Bullying que se dão a acontecer, necessariamente decorrem da existência destes fatores e respectiva ordem, de maneira a causar dor, sofrimento, ressentimentos e até desejo de vingança, com desfecho em tragédias como morte do(s) agressor(es) ou suicídio, por parte da(s) vítimas, embora o estudo tenha alcançado dados e informações de que 80% das escolas nada tem feito em defesa das vítimas, com ações práticas de intervenção ou coibição da prática do Bullying com punições aos agressores, não há dissenso, pelo contrário, consenso para a concepção da responsabilidade e necessidade de que os profissionais de educação e saúde, assistência social, no sentido de capturar esses momentos, como oportunos para o ensino e uso de tais circunstâncias para a provocação e discussão da temática sob a ótica da cidadania, do respeito e da harmonia para a paz.

Embora não se discuta que, crescer nunca tenha sido fácil, cada geração tem suas histórias sobre os desafios inerentes na transição etária e social das perspectivas da criança em evolução e construção de si, rumo ao mundo adulto e, sabido seja que isto se dê de maneira conflituosa tanto na relação e interação com a geração precedente, quanto na interação com a geração contemporânea, onde, amiúde estes conflitos têm se estabelecido.

A criança e a juventude de hoje, imersas em um mundo que é totalmente tecnológico, rápido, e, indiscutivelmente materialista, consumista, e por conseguinte, individualista, o que tem propiciado plena progressão da chamada cultura de violência, como a seria elaborada ou expurgada e jogada fora do indivíduo, via prática de jogos de vídeo e os meios de comunicação e ecoou na gíria de rua com raiva que se tornou uma língua comum.

Além do que, este aparato e universo tecnológico tem se prestado ou propiciado dinamismo e velocidade, além da ampliação dos horizontes de alcance da prática do Bullying, em irrestrito rompimento do que poderiam ser suas fronteiras.

Além do universo musical e de vídeos que, raramente defendem ou induzem a paz, pelo contrário, muitas vezes incentivam a violência e até o uso de álcool e outras drogas, o que obviamente, resulta em prejuízos sociais, quando de sua prática, principalmente, entre os jovens, o que acaba, por abrir precedentes para outras práticas não agregadoras, como a autoafirmação de uns sobre outros, o que, sob prisma deste estudo, também resulta em opressão de uns sobre outros ou prática de Bullying.

Embora se careça de aprofundamento nesta abordagem, mas, há os que sugerem crescente no nível de hostilidade habitualmente constatada na juventude de hoje, não seriam tão flagrantes no universo e mundo dos jovens cresceram mesmo 20 anos atrás.

Atos de humilhar, ofender ou intimidar, no entanto, não nos constitui novidade de problema; suas raízes estariam no comportamento grupal de nossa espécie e até de outras, na existência do hábito de destacar como alguém, seja como “bode expiatório” ou para vitimizar, sob forma de abuso ou agressão.

Cabe ainda discutir, possivelmente em outro estudo desta ordem, a afetação ou não afetação daqueles ou daquelas que, sob a insígnia de público assistente, supostamente apáticos e aparentemente não vulnerabilizados pela incidência do Bullying, tem se relegado à conservação incógnita destes papéis, sem intervir seja em defesa das vítimas ou questionamento dos agressores.

Dado ao fato de se tratar de um fenômeno humano, que envolve relativas objetividades e amplas subjetividades, para o qual não há respostas prontas, urge avançar nestes questionamentos e discussões rumo a outros amadurecimentos individuais e sociais sobre a diversidade de prismas e jeitos de ver o Bullying e sobre que caminhos traçados para sua prevenção e/ou para seu enfrentamento.

Por fim, ainda que não refutada por completo a hipótese de que preconceitos, discriminações e intolerâncias, nesta ordem se constituem em fatores, a priori para decorrência e prática do Bullying, o estudo alcançou proposições e informações de que indivíduos oriundos, em seus processos de endoculturação nos contextos familiares associados ao uso de drogas lícitas ou ilícitas, vulnerabilizados, tensos e hostis em suas propostas disciplinares ou de manutenção do que seria a ordem moral, também produziram filhos e filhas também desagregadores, tendentes, portanto à perpetração de bullying, a tal ponto que, como “franco atiradores”, saíram à caça de quem escalar como “saco de pancada” sobre que explicariam seus Demon's. O que também resulta na prática do Bullying.

Assim alcançado e exposto; houvesse este estudo vislumbrado discutir a totalidade da problemática, para este estudo, em devaneio teria incorrido; entretanto, diante da amplitude do leque ainda carente de provocação ou de busca ativa de uma demanda supostamente reprimida, para que venha à tona e ouse se expor e permitir amadurecer rumo a uma sociedade pela cidadania na paz, harmonia e bem, parar por aqui seria vivenciar um contentamento ao nível da mediocridade, logo retomar avançar é preciso!!!



# REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 1901/1998.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** (W. L. Maar, Trad.) Rio de Janeiro. RJ: Paz e Terra. 2003. (Original publicado em 1971);
- ANTUNES, Deborah Christina e ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Do bullying ao Preconceito: Os Desafios da Barbárie à Educação**. Revista Psicologia & Sociedade, 20 (1) 33-42, 2008 Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 20 de maio de 2024.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes, HUTZ, Cláudio Simon, **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: < WWW.scielo.com>. Acesso em: 20 de maio de 2024.
- BARROCO, Maria Lucia S.. **Reflexões sobre liberdade e (in) tolerância**. *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2014, n.119, pp. 468-481. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000300004> acessado em 07-04-15.
- BEAUDOIN E TAYLOR. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. 2006. Editora Artmed.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade. BULLYING: O sofrimento das vítimas e dos agressores**. 4ª Ed. Ed. Gente. São Paulo, 2010.
- FANTE, Cleo (2005), **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. (2ª ed.). Campinas, SP. Versus.
- \_\_\_\_\_.; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MIRANDA, Maria Inês Ferreira da, et al, **Conduta de acadêmicos de uma Universidade da Região Amazônica frente ao bullying**. Revista Enfermagem em Foco 2012; 3(3) 114-118.
- MOURA, Danilo Rolim de, et al,, **Prevalência e características de escolares vítimas de bullying**. *Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria* – vol. 87. nº 1, 2011. Acesso em 20 de maio de 2024.
- NETO, Aramis, Antonio Lopes, **Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria, da Sociedade Brasileira de Pediatria*, Vol. 08, nº 05 - Rio de Janeiro,2005. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 20 de maio de 2024.
- ROIO, Del (Org.). **Gyorgy Lukács e a emancipação humana**. São Paulo: Boitempo; Marília: Oficina Universitária, Unesp, 2013.
- ROLIM, M. **BULLYING: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Rio Grande do Sul.
- SCHELB, Guilherme Zanina. **Segredos da violência: estratégias para solução e prevenção de conflitos com crianças e adolescentes**. – Brasília: B & Z Editora Ltda., 2008. 165 p.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; **Mentes perigosas nas Escolas – Bullying**;Rio de Janeiro, Editora Objetiva Ltda, 2010
- \_\_\_\_\_. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In E Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (p. 187-205). Brasília, DF: UNESCO. 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes, **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, V. 27, nº01, p. 87-103. Jan./jun. 2001. Disponível em: < WWW.scielo.com> Acessado em 20 de maio de 2024.
- TEIXEIRA, Gustavo Dr. **MANUAL ANTIBULLYING para alunos e professores**. Rio de Janeiro, Ed. *BestSeller*, 2011.
- WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de A. PINHEIRO, Fernanda Martins F. **Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, nº 138, set/dez.2009.

# NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho - UNINOVE (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2023).



# O BRINCAR E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**RESUMO:** Este trabalho de pesquisa aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

**Palavras-chave:** Lúdico; Educação; Inclusão.



# INTRODUÇÃO

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão.

Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão.

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciam valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Teve como objetivo geral analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular.

Os objetivos específicos nortearam discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância as diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.



## A RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A CRIANÇA

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre seu e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes exploram algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, ajudam a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e

dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

“Como brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida” (FORTUNA, op. cit.).

“... a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa” (JEAN PIAGET, op. cit.).

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança ou adulto pode ser criativo e usar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975).

“O brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando,

imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade” (VYGOTSKY, op. cit.).

No mundo do faz-de-conta, um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem contemplar (FORTUNA, op. cit.).

Completa o autor, “[. . .] a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde” (WINNICOTT, 1975).

Conforme Fortuna (2000), “as crianças ao brincar interagem com a realidade, com elas mesmas e, ao mesmo tempo, levantam hipóteses de renovar e modificar as regras das brincadeiras. Isso pode acontecer em grupo ou sozinha, pois o brincar não quer dizer necessariamente com o outro”.

O jogo é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança quanto para a sua relação interpessoal, fundamental para o processo de aprendizagem infantil. Assim sendo, quando jogam ou criam seus próprios jogos, as crianças terão uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele à sua maneira (SOARES, 2012).

“A criança brinca para expressar agressão, adquirir experiência, controlar ansiedades, estabelecer contatos sociais como integração da personalidade e por prazer” (Winnicott, op. cit.).

[. . .] o jogo possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado e entre estas se destaca um aspecto fundamental que é a socialização, onde através das quais os indivíduos constroem seu leque de conhecimentos mediados pelas relações que estabelecem com o meio (SOARES, op. cit.).

“Nas brincadeiras, uma criança age de acordo com sua visão do mundo” (Jean Piaget, op. cit.).

## O brincar e a criança na Educação Inclusiva

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL) a escola “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas”.

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância às diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. [...] o divertimento do jogo, resiste a toda análise e interpretações lógicas (HUIZINGA, 1971).

A criança, independentemente de suas necessidades especiais, é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

[...] o jogo uma das atitudes do homem que se vincula ao prazer, a satisfação de estar junto, ao companheirismo, aos antagonismos (competição), as complementaridades (equipes), faz-se presente cotidianamente, sobretudo entre crianças, levando-nos no campo da educação a investigá-lo com um olhar sensível, capaz de compreendê-lo como fenômeno social e cultural onde o brincar/jogar faz parte do aprendizado dos indivíduos, levando-os a vivenciar emoções e situações próprias da natureza humana (NHARY, 2006).

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

## A utilização do brincar e a inclusão escolar na visão dos professores

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

“A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (SARMENTO apud NHARY, 2006).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem tornar esta visão uma realidade para muitas crianças com inabilidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

“O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas” (NHARY, op. cit.).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas.

A característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

“Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si” (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas. Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997).

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas

com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe beneficiados. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

## A BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na Inglaterra em 1967, surgiram as Toys Libraries (biblioteca de brinquedos). Observa-se, segundo Barros e Leite (2013) que no final dos anos 80 “A brinquedoteca começa a se estabelecer com um cunho tanto educativo, como terapêutico.”

Isso se dá, porque no ano de 1987 em Toronto, Canadá, no Congresso Internacional de Toy Libraries, começa-se a discutir sobre o papel social da brinquedoteca, ao que se chegou à conclusão de que sua função era bem mais complexa do que a de apenas fazer empréstimos de brinquedos. Os trabalhos desempenhados na biblioteca de brinquedos abarcavam desde o apoio às famílias, orientação educacional e de saúde mental, estímulo à socialização até o resgate da cultura lúdica (CUNHA, 1992).

Ainda de acordo com a autora, em 1963 duas professoras fundaram na Suécia a primeira Lecoteca (Ludoteca em sueco), com o objetivo de emprestar brinquedos e orientar a comunidade e famílias com crianças

portadoras de necessidades especiais. A brinquedoteca naquela época teve uma importância significativa no empréstimo de brinquedos para estimulação de crianças portadoras de necessidades especiais. Com a ajuda da família o desenvolvimento das crianças ficava mais fácil, através do uso dos brinquedos. Em 1967, na Inglaterra, surgem novas “bibliotecas de brinquedos onde qualquer criança podia escolher os brinquedos, mas não podia levar para casa, ficavam brincando no local” (OLIVEIRA, 2000, p. 165).

Outras idéias de brinquedoteca surgiram por todo o mundo, possuindo objetivos, funções e conceitos diferentes em cada lugar, como: local para crianças brincarem, empréstimo de brinquedos, espaço de orientação aos pais, acompanhamento a crianças com necessidades especiais, estímulo à aprendizagem. Todas definidas de acordo com as necessidades e cultura onde foram criadas.

Dessa forma, o número de brinquedotecas no mundo foi aumentando e ganhando reconhecimento por conta de muitos congressos que defendiam sua importância na vida das crianças. Um desses congressos sobre as bibliotecas de brinquedos tinha o objetivo, segundo Araújo (2011, p. 22) de “apoiar às famílias, realizando trabalhos de orientação educacional e de saúde mental, incentivando a socialização e o resgate dos costumes lúdicos de cada povo”.

No Brasil, a ideia de Brinquedoteca começa a surgir em 1971 através da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – de São Paulo, quando houve uma exposição de brinquedos pedagógicos com a finalidade de divulgar aos pais e profissionais as novidades e os trabalhos voltados para os brinquedos. Em 1973 surgiu o Sistema de Rodízio de brinquedos e materiais pedagógicos, denominado Ludoteca.

Em 1981, este livro foi apresentado no II Congresso Internacional de Brinquedotecas, realizado em Estocolmo, Suécia. Causou



certo espanto, pois não era esperado que do Brasil origina-se um trabalho desse nível, com tantas boas impressões. Para Antunes (1998, p. 34), “a participação neste congresso estimulou a vontade de estender o trabalho com brinquedos e criar espaços que propiciam as atividades lúdicas de maneira mais livre e espontânea, assim surgiu o sonho da brinquedoteca”.

Em 1984, surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas que divulga o brincar, forma brinquedistas e auxilia na montagem de outras brinquedotecas no país. Atualmente temos diferentes tipos de brinquedotecas no Brasil: laboratórios, centros de pesquisa, extensão e estudo de práticas (212); hospitalares e terapêuticas (109); escolas (108); centros comunitários, culturais e esportivos (78); ONGs (17); itinerantes (10); instituições penais (08); outras (33). Sendo um total de quinhentos e sessenta e cinco brinquedotecas (565) mapeadas pela no contexto brasileiro no ano de 2011 (KISHIMOTO, 2011),

O conceito da brinquedoteca é representado como um ambiente lúdico, criado com o objetivo de proporcionar, estimular, um lugar reservado para que a criança possa brincar livremente, escolhendo qual brinquedo, jogo e a forma como brincar, podendo ser ampliados vários aspectos de seu desenvolvimento. (EMMEL, OLIVEIRA; MALFITANO, 2000).

Trata-se de um estabelecimento que estabelece relações e fortalece a regulação de emoções em crianças, e encoraja a adoção de comportamentos pró-sociais nas quais o jogo desempenha um papel importante para o seu potencial de desenvolvimento de capacidade de verbalização, controle, interesse, as estratégias para resolver conflitos, a cooperação, empatia e participação do grupo entre outros.

O contexto de brinquedoteca é extremamente adequado para serem divididas em atividades para fins de desenvolver não só a socialização, mas também abordar e trabalhar questões diversas que possam vir

a aparecer nos momentos em que estiverem neste local.

Uma brinquedoteca não exige uma infraestrutura sofisticada e pode ser montada numa sala, com as adaptações necessárias para garantir o conforto e a segurança dos usuários. Móveis, decoração, brinquedos e jogos devem ser escolhidos levando em consideração as especificidades do segmento ao qual a brinquedoteca se destina.

As atividades de socialização que têm por meta auxiliar a criança a se tornar um indivíduo social crítico e ativo por meio de estímulos, aplicadas em um espaço correto pode proporcionar experiências individuais e coletivas em momentos de interação seja com criança ou adulto, desenvolvendo a inteligência e a criatividade, intensificando a concentração e a atenção com liberdade.

Essa sensação de liberdade, mesmo que supervisionada, possibilita à criança fazer escolhas, auxilia a construção da autonomia e de seus ideais, facilitando o a aprender a ser responsável por seus atos e escolhas.

Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras. Agindo desta maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada.

Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo. Na brincadeira a criança tem a oportunidade não apenas de vivenciar as regras impostas, mas de transformá-las, recriá-las de acordo com as suas necessidades de interesse e ainda entendê-las. Não se trata de uma mera aceitação, mas de um processo de construção que se efetiva com a sua participação (GUERRA, 1996).

A brinquedoteca oferece inúmeras possibilidades de se trabalhar com os brinquedos e com os jogos lúdicos promovendo os benefícios do desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. A brincadeira promove a motivação aos alunos ao estudar brincando, por meio de jogos de memória, de dominó, de matemática, de dama, e de tantos outros riquíssimos como material de lazer e de ensino educacional.

Por meio dos jogos lúdicos a brincadeira se torna algo sério criando na criança a atenção necessária para outros materiais de conhecimento durante sua vida nas fases de crescimento.

Entretanto o espaço da brinquedoteca, segundo Fortuna (2011) é um lugar onde se provoca a brincadeira, e não um espaço o qual apenas se brinca ou ainda, aonde apenas são depositados brinquedos, pois “[...] a ação de brincar que faz um objeto ser brinquedo” (FORTUNA, 2011, p.163- 164).

Segundo a autora, o espaço da brinquedoteca não deve ser transformado em uma sala com diversos objetos, de todas as maneiras, jeitos e cores, pois nada vale esses muitos brinquedos, se o espaço não é vivido, “Uma brinquedoteca mantém-se viva porque sua vida tem sentido para a comunidade na qual se encontra.” (FORTUNA, 2011, p.178-179).

Ao colocar brinquedos disponíveis na brinquedoteca ao alcance das crianças, elas usam o seu imaginário, interagindo, fantasiando e criando. Nesse sentido, elas podem interagir melhor com os adultos, que podem melhor compreendê-las a partir de suas brincadeiras.

A brinquedoteca contribui com o imaginário da criança, despertando a noção de responsabilidade e respeito referente aos pertences dos outros, reconhecendo que aqueles brinquedos não pertencem a ela, mas sim a todos à sua volta, favorecendo a sua formação social.

Este espaço prepara para a criança um espaço do “faz de conta”, onde a imaginação e a criatividade se afloram de uma maneira espontânea e natural, na brincadeira vai fortalecer vários de seus aspectos, como a sua concentração, memória, melhora a coordenação motora, e seus reflexos quando estiver nas brincadeiras, e uma vida interior rica de experiências principalmente com outras crianças.

Nele o potencial da criança pode ser despertado de uma maneira intensa, já que não são forçadas a realizarem atividades, e elas brincam sem nenhuma preocupação, ou receio, e não serão obrigadas a realizar algo que não queiram.

É importante colocar que o brinquedo proporciona à criança a conquista do seu mundo, exercita a inteligência, permite a imaginação e a invenção. Nesse sentido, o brincar torna-se fundamental para o desenvolvimento infantil e esse brincar consiste em uma expressão espontânea da criança. “Pois para a criança o brincar é a atividade principal e é através das descobertas que realiza durante suas brincadeiras que ela aprende a realidade” (SANTOS, 1997 p.11).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

A pesquisa científica é considerada como o procedimento mais viável quando se busca conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Segundo Marconi & Lakatos (2010) muito mais do que procurar a verdade, a pesquisa busca respostas para questões propostas, através de métodos científicos.

Para a realização do presente trabalho a metodologia utilizada será revisão da literatura, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2010) compreende toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como publicações avulsas, boletins, jornais, livros, revistas, monografias, teses, entre outras.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término desta monografia, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

A brinquedoteca oferece inúmeras possibilidades de se trabalhar com os brinquedos e com os jogos lúdicos promovendo os benefícios do desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. A brincadeira promove a motivação aos alunos ao estudar brincando, por meio de jogos de memória, de dominó, de matemática, de dama, e de tantos outros riquíssimos como material de lazer e de ensino educacional.

Por meio dos jogos lúdicos a brincadeira se torna algo sério criando na criança a atenção necessária para outros materiais de conhecimento durante sua vida nas fases de crescimento.

Uma vantagem muito importante das Brinquedoteca é apresentar às crianças uma forma divertida de aprender, nesses momentos elas deixam de lado a conotação de escola ser “chata” e passam a interagir com mais interesse nas aulas, facilitando a aprendizagem de diversos conteúdos. A função das brinquedotecas é estimular por meio das brincadeiras a aprendizagem das crianças, ou seja, um objetivo intrínseco, que é planejado pelo professor, que de acordo com o perfil de seu aluno, pensa em alternativas e brincadeiras que vão estimular a aprendizagem. Assim, mesmo que pareça que as crianças estão em brincadeiras livres, todas têm um objetivo e um porquê.

Falar do espaço da brinquedoteca sem pensar no sujeito é negar-lhe a própria identidade. Embora as crianças ainda sejam vistas de formas estereotipadas pelos adultos, nós percebemos que as crianças são seres singulares dotadas de criatividade, potencialidades e que estão em processo de aprendizagem, necessitando assim, suprir seus anseios para compreender o mundo e as situações que a cercam.

Neste contexto, a brinquedoteca apresenta-se como facilitadora deste processo, proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Dessa forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

Para finalizar, o espaço lúdico pedagógico oportuniza o acesso a grande variedade de brinquedos. O brinquedo traz alegria para a criança. O brincar favorece fantasias, lá ela descobre amigos, é um lugar cheio de história, músicas, desenhos e teatros. A brinquedoteca é um lugar prazeroso onde os jogos, os brinquedos e as brincadeiras compõem o cenário do ambiente. O espaço lúdico pedagógico na escola tem o intuito de constituir em um recurso facilitador de aprendizagem significativa.

# REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ARAÚJO, Lidivania de Freitas. **Reflexões, desafios e possibilidades da brinquedoteca em diferentes contextos: a garantia do direito de brincar**. 2011. Disponível em: [encurtador.com.br/dfkQ3](http://encurtador.com.br/dfkQ3). Acesso em: 28 de junho de 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Diário oficial da União, 20/12/96.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. In: FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992
- DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- EMMEL, M. L. G; OLIVEIRA, A. A. E. DE; MALFITANO, A. P. S. **Brinquedoteca: um espaço experimental para o desenvolvimento infantil**. Revista de Estudos Universitários – Sorocaba, SP. v. 26, nº 2. Dez. 2000, p.141-155.
- FORTUNA, T. R. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set. /Dez. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Por uma brinquedoteca “suficientemente boa” Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro**. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) Brinquedoteca Uma Visão Internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUERRA, Marlene. **Recreação e Lazer**– 5ª Edição. Porto Alegre: Sagra– DC Luzatta, 1996.
- GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. **Lúdico: alfabetizar brincando**. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.
- HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971
- KING, N. R. **Quando os educadores estudarem o jogo nas escolas**. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1986.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedoteca uma visão internacional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- NHARY, T. M. C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.
- OLIVEIRA, Vera Barros (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 7ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997
- \_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SOARES, Jiane Martins. **A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil**. 2012. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1869>. Acesso em: fev. 2024.
- SCOTT, C. M. **Orientação Educacional: que educador é este? Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 23-4, 1998.
- WINNICOTT D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



# Perço Evandro Carazzo

Graduado em Formação Direito pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós-Graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

# A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O ÍNDICE DE REINCIDÊNCIA CRIMINAL



**RESUMO:** O objetivo do presente estudo é relatar a reincidência criminal como resultado da violação dos direitos humanos no sistema prisional brasileiro. Através do mesmo pode-se constatar a precariedade que vivencia-se no sistema prisional o qual não vem cumprindo com os seus reais objetivos bem como, com os direitos assegurados aos detentos que acabam sendo desrespeitados, ocorrendo assim a violação dos direitos humanos junto a dignidade da pessoa humana os quais são assegurados pela Constituição Federal de 1988.

**Palavras-chave:** Sistema Prisional; Direitos Humanos; Reincidência.

# INTRODUÇÃO

**A**tualmente a reincidência criminal é um problema recorrente no sistema prisional brasileiro, é visível que existe um índice elevado de detentos após o cumprimento da pena, os quais ao retornarem para o convívio social acabam cometendo novos crimes em um curto período de tempo.

No entanto, apesar da série de delitos cometidos por reincidentes, diversas vezes não se é analisada a perspectiva de que o próprio sistema prisional acaba por impulsionar tal problema, frente a ausência de condições dignas para o efetivo cumprimento da pena privativa de liberdade.

É importante mencionar que apesar dos delitos cometidos por detentos devam culminar em sanções que sejam capazes de puni-los por violar a lei, a violação dos direitos humanos durante o cumprimento da pena é inaceitável.

Visto que a Constituição Federal de 1988 não estabelece distinções quanto a estes e a qualquer outro cidadão, sendo assim são todos sujeitos de dignidade, onde devem ser asseguradas às garantias fundamentais e os direitos humanos.

Quanto à sociedade é importante frisar que a própria mesmo que de forma indireta acaba por contribuir para o aumento de reincidentes, pois visualiza a privação de liberdade somente como um meio de castigo para o detento, e quaisquer benefícios que busquem melhorar as condições dos mesmos são vistos como uma afronta a sociedade.

Ainda pode-se mencionar o Estado que além da falta de investimentos e do descaso no decorrer dos anos não consegue promover a principal função da pena, que é a de ressocializar o detento.

Entre esses problemas encontra-se a superlotação, falta de assistência médica, maus tratos, ambientes insalubres e o principal que é a reincidência criminal.

## A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL

Em um primeiro momento é importante ter-se um conhecimento a respeito do conceito de direitos humanos como um conjunto de normas que visam proteger e reconhecer as condições mínimas de existência de todos os seres humanos.

Devido a isso, os direitos humanos regulam o modo como os cidadãos de forma individual convivem no meio social e em suas relações privadas, bem como, o seu vínculo com o Estado e as obrigações que o mesmo tem para com os indivíduos.

É incontestável que os direitos humanos pertencem a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção, ou seja, são direitos que detêm a característica da universalidade e que direcionam-se tanto aos que tiverem submetidos ao encarceramento, independentemente do crime a qual cometeram, como aos que encontram-se em liberdade.

Segundo Castro e Wermuth (2021), a infringência dos direitos do contingente segregado no Brasil pode vir a ser considerado uma constante.

A falta de ações referente às condições básicas à vida digna, acaba transformando o sistema prisional brasileiro em um espaço geograficamente delimitado de afronta às diretrizes contidas na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Execução Penal (LEP).

Pode-se dizer então que o sistema prisional durante a fase de cumprimento da pena deveria cumprir com suas atribuições em concordância com os direitos humanos, assegurados através da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Execução Penal (LEP), que garantem um ambiente onde a integridade moral e física dos detentos seja assegurada.

Já a reincidência criminal, pode ser definida como o ato de voltar a cometer um delito, após sofrer condenação sob a condição de que não tenha passado o prazo de cinco

anos entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a prática de um novo crime.

O referido conceito jurídico está expressamente disciplinado por meio dos artigos 63 e 64 do Código Penal:

Art. 63 - Verifica-se a reincidência quando o agente comete novo crime, depois de transitar em julgado a sentença que, no País ou no estrangeiro, o tenha condenado por crime anterior. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984) (BRASIL, 1940) Art. 64 - Para efeito de reincidência: I - não prevalece a condenação anterior, se entre a data do cumprimento ou extinção da pena e a infração posterior tiver decorrido período de tempo superior a 5 (cinco) anos, computado o período de prova da suspensão ou do livramento condicional, se não ocorrer revogação; (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984) II - não se consideram os crimes militares próprios e políticos (BRASIL, 1940).

Atualmente o Brasil possui uma taxa alta de reincidência criminal, ou seja, após o trânsito em julgamento da sentença penal condenatória boa parte dos detentos acabam voltando a cometer um novo crime, o que acaba demonstrando um sistema prisional falho, que não consegue cumprir com a sua função ressocializadora e nem promover a garantia dos direitos dos detentos.

A Lei de Execução Penal tem muitos instrumentos para contribuir na problemática da reincidência, possuindo recursos necessários para alterar o panorama em que hoje se encontra o sistema prisional. Se fosse literalmente aplicada, alcançaria benefícios não só para os detentos, mas para a sociedade de uma forma geral (ABBADIE; ARÃO; MATTOS, 2021).

As questões que permeia a reincidência também está ligada a aplicação e omissão do próprio texto legal, apesar da Lei de Execução Penal (LEP) expressamente dispor acerca de inúmeras garantias aos que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade,



não é integralmente aplicada, ocasionando o insucesso na recuperação do indivíduo.

Bitencourt (2011) destaca que um dos fatores que devem ser analisados a fim de constatar o fracasso das unidades prisionais, é o elevado índice de reincidência, apesar de supor que exista um trabalho para a reabilitação do detento, visto que o principal objetivo do sistema prisional é ressocializar, a prática vem mostrando-se bem diferente.

O que realmente acontece é que nas unidades prisionais não só no Brasil, como em boa parte do mundo é que a realidade violenta e opressiva serve somente para reforçar os valores negativos do detento.

Os altos índices de reincidência acabam demonstrando a ineficácia do sistema prisional brasileiro, que não cumpre com a sua função ressocializadora devido às más condições nas quais os detentos cumprem sua pena.

As unidades prisionais tornaram-se verdadeiras escolas do crime, já fora de lá surge o desprezo, a desconfiança e a apatia por parte da sociedade e até mesmo do Estado.

Aliado a isso ainda há a ausência de políticas públicas que visem a integração dos egressos ao mercado de trabalho, provocando sua segregação no ambiente social.

Pode-se então observar com base no já mencionado que os direitos humanos são violados pelo Estado, visto que não suprem as condições básicas da vida humana, que vai desde a sua estrutura, maus tratos e precariedade das condições de higiene e saúde dos detentos, assim há a inobservância aos direitos subjetivos dos detentos, onde sua integridade moral e física é amplamente fragilizada.

Conforme os autores Feitoza e Silva (2018), a reincidência possui ligação direta com a maneira de ressocialização oferecida aos detentos, se dentro do sistema os mesmos tivessem a oportunidade de voltar à sociedade com um auxílio para ser inserido no mercado

de trabalho, com educação e formação moral, os números de reincidentes seriam menores.

Tudo isso acaba tornando mais evidente que enquanto o sistema prisional mantiver essa postura inadequada, oferecendo condições insalubres aos detentos ao invés de buscar medidas que assegurem aos mesmos ambientes propícios que satisfaçam as suas necessidades vitais e ao mesmo tempo estimulem a sua reintegração ao mercado de trabalho, o índice de reincidentes só irá aumentar.

A origem da pena está associada à vida em sociedade, a partir da necessidade de estipular regras para o convívio social. Por meio do Contrato Social, o Estado regula a moralidade e protege determinados bens jurídicos e, enquanto entidade soberana, versa sobre os limites do direito de punir.

Portanto, todo e qualquer comportamento ilegal prevê a imposição de uma sanção. Cumpre ressaltar, que as leis devem ser criadas em observância aos Direitos Fundamentais.

Nesse sentido Greco (2015) adverte que a pena deve ter um fim utilitário, ou seja, deverá servir para impedir que o delinquente venha a praticar novos delitos, seja na forma de prevenção especial negativa (segregação momentânea do convívio em sociedade), ou até mesmo como uma prevenção especial positiva (ressocialização), assim como, ainda, como uma espécie de prevenção geral (também positiva e negativa), dissuadindo-se os demais membros da sociedade a praticar infrações penais.

É de suma importância compreender o quanto é importante cuidar da execução da pena, assegurando que o agente tenha perspectiva de ressocialização para assim retornar ao convívio social, de onde saiu e terá que retornar.

No Brasil, a idealização de um sistema prisional eficaz é construída pela presença de um Estado Penal como um viés repressivo à criminalidade. O padrão de segurança pública é norteador pelo encarceramento.

Depositamos na prisão, assim, a expectativa de garantir nossa segurança, afastando do convívio indivíduos entendidos como perigosos e violentos e, ao mesmo tempo, de promover a justiça, que se realiza com a punição daqueles que se afastam das normas sociais e cometem crimes (PIMENTA, 2016).

A sociedade idealiza um cárcere como a solução para a impunidade, desse modo, prender vira o objetivo institucional que direciona a atuação de policiais e a maneira como trabalham e interagem com a população, criando então, uma falsa sensação de segurança.

Tal sistema penal acaba implicando na preservação do estereótipo de marginalidade e acentua as desigualdades sociais sofridas pela parcela vulnerável da população.

O modelo penitenciário associado à política de encarceramento em massa no Brasil parece estar associado a outro padrão de conformação da sociedade disciplinar, instituído mediante um Estado que controla, reprime, pune e mata, valendo-se para tanto de instituições policiais truculentas e de um sistema de justiça seletivo e complacente. Ele cumpre, assim, a missão de assegurar a ordem capitalista excludente e desobstruir a acumulação de capital em um país marcado pela pobreza e pela extrema desigualdade (PIMENTA, 2016).

O Brasil é hoje um dos países com o mais alto percentual de reincidência do mundo, devido ao fato de estarem à margem da sociedade e devido à precária qualificação profissional, vários ex-detentos continuam a ver o crime como uma forma de sustento mais acessível, tendo em vista que o mercado de trabalho formal possui altos critérios de instrução técnica.

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no

qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior. [...] A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação (MIRABETE, 2002, p. 145).

O crime torna-se cada vez mais uma preocupação maior para a sociedade, visto que o criminoso vem tornando-se mais ousado em suas investidas contra o cidadão e a sociedade.

Para atingir seus objetivos ilícitos, o criminoso se utiliza de violência física, psicológica e armamentos que até pouco tempo atrás eram impensáveis sua utilização em áreas urbanas, uma vez que eram armas de guerra, como é o caso da utilização de fuzis, metralhadoras e pistolas de calibre de uso restrito.

A utilização desse tipo de armamento pelos criminosos pode ser percebido em algumas empreitadas criminosas noticiadas pela mídia nos últimos tempos.

Existe na sociedade brasileira uma falsa ideia de que para reduzir a criminalidade é preciso aumentar o número de detentos no nosso sistema prisional, reflexo de uma política estatal de segurança pública, que significa fazer o controle do crime por meio da prisão.

Falar de segurança pública implica discutir alguns sistemas que sofrem profundos impactos nas políticas de controle do crime. Um dos reflexos direto das políticas de segurança, principalmente quanto têm viés mais repressivo e respondem a demandas de um estado penal, é o sistema prisional (SOUZA, 2015, p. 77).

O que pode-se perceber é que a sociedade é muitas vezes influenciada pela política de um estado penal, fazendo o cidadão crer na ideia de que para solucionar o grave

problema da criminalidade em nosso país a saída passa pelo encarceramento.

O atual quadro de colapso do sistema prisional não é novidade para a sociedade brasileira. Diariamente através dos meios de comunicação assistimos matérias relatando a superlotação dos presídios, rebeliões, fugas e mortes.

Em um modelo prisional que não respeita os direitos do detento e não oferece as condições mínimas de dignidade para o cumprimento da pena não podemos exigir que esse modelo recuperar e reintegrar o preso à sociedade, principalmente, em razão da elevação do número de crime em nosso país, o que tende a piorar em razão da atual crise econômica que atravessamos, e também impede novos investimentos no sistema prisional.

O grande aumento da taxa de encarceramento acaba impactando diretamente no cotidiano vivenciado pela grande maioria dos detentos mantidos no sistema prisional brasileiro, refletindo no que diariamente presenciamos sobre em nosso sistema prisional: Superlotação, condições insalubres de cumprimento da pena, falta de vagas, rebeliões, mortes e feridos.

Esse grave problema vivenciado pelo sistema prisional é totalmente divergente dos ideais norteadores da Lei de Execuções Penais que tem por princípio a Dignidade da Pessoa Humana.

Rêgo (2015) salienta que a Constituição Federal e a Lei de Execução Penal garantem os direitos fundamentais aos detentos.

Passa-se a demonstrar os destruidores efeitos acarretados pelo desrespeito a tais direitos por parte da sociedade e, principalmente, do Estado. Estado este, detentor do poder necessário à manutenção da ordem pública, no qual está pautado o bem estar social.

Dessa forma Carvalho (2017), ressalva que tal cenário caótico provoca inúmeras dificuldades, como a violação de direitos e

a reincidência criminal. Quando o egresso prisional reincide na prática de um novo crime fica demonstrado que o Estado foi ineficaz na garantia dos direitos intrínsecos ao preso e no seu papel ressocializador, o que faz refletir sobre a contribuição do sistema prisional para essa situação.

A autora mencionada defende que os estabelecimentos prisionais não possuem estrutura física adequada e suficiente para comportar os presos, fica claro que tal situação possui uma relação direta com o insucesso da ressocialização dos mesmos, provocando a reincidência.

O período de reclusão, ao oposto de tornar viável o regresso do preso ao convívio social, faz com que os reclusos vivenciem uma aculturação criminosa, em que o estado e a sociedade são seus inimigos, fazendo com que estes assimilem valores opostos ao bem da sociedade.

Na realidade, o sistema carcerário está longe de atingir o seu objetivo ressocializador, os estabelecimentos penais tornaram-se verdadeiras “escolas do crime”, contribuindo com o aumento delituoso.

Os próprios servidores sobrecarregados por sua dura função, vez ou outra se deixam levar pela influência negativa do ambiente prisional, tornando-se envolvidos na corrupção do sistema.

De acordo com Rêgo (2015), o Estado não exerce o seu dever nem antes, nem durante, nem depois do cárcere. O Estado não educa, não presta serviços de saúde nem assistência social, não oferece habitação para a população carcerária.

O Estado não está baseado em uma política ressocializadora, pois não fornece instalações carcerárias mínimas para o desenvolvimento de um ser humano digno.

O Estado não assegura ao egresso condições de reinserção social, de espaço no mercado de trabalho, de aceitação pela sociedade. Enfim, o Estado é negligente em todos os aspectos fundamentais no que

diz respeito à preservação da dignidade da pessoa humana.

Carvalho (2017) ressalta que a experiência caótica vivida dentro dos presídios, se torna uma verdadeira “escola do crime” para os detentos, não obtendo sucesso em sua função ressocializadora, sendo um fator influenciador para o regresso aos estabelecimentos prisionais.

Conforme Carvalho (2017), a sociedade e o poder público ainda não se conscientizaram, pois a própria sociedade se torna uma vítima de tal crise no momento em que o egresso não reeducado e ressocializado volta a praticar um delito porque não lhe foi oferecida outra opção, haja vista que o próprio Estado não lhe proporcionou condições para voltar ao meio social, deixando-o com o estigma da marginalização. A reincidência é um retrato da experiência negativa adquirida nos presídios, é uma consequência da ineficácia do Estado em ressocializar os detentos.

Diante desse contexto, observa-se que os detentos estão inseridos em uma instalação que lesa sua integridade física, pois o superlotação impede que necessidades vitais do corpo humano (como o sono, a higiene, a alimentação) sejam realizadas de forma adequada.

Além disso, a violência dentro dos presídios constitui um ambiente totalmente hostil, o qual é agravado por essa altíssima concentração de detentos em um mesmo espaço.

Vale ressaltar que não há separação dos encarcerados pela natureza do crime cometido (apesar disso ser uma norma da Constituição de 1988), o que, de fato acontece, é que um infrator de menor potencial delituoso é colocado na mesma cela de um criminoso de alta periculosidade, fator que gera inúmeras consequências negativas.

É mais do que evidente que o sistema prisional acentua a marginalidade dos indivíduos que nele ingressam, aumentando aquilo que deveria combater. Nesse sentido o

que se verifica é uma “eficácia inversa” de tal sistema.

Tal situação contribui com um fato alarmante: o condenado vai sendo moldado e criando suas próprias aferições sobre o sistema, que o enclausura numa cela, muitas vezes, sem condições infraestruturais dignas de humanidade, permitindo que além da ociosidade, se crie uma mente capaz de arquitetar planos maléficos fora ou dentro daquele recinto

Esta reincidência vai contra o objetivo final da pena restritiva de liberdade, que é a reativação do indivíduo na sociedade, para que, fazendo parte da população economicamente ativa, possa se sentir apto a exercer atividades que influenciam na convivência e bem estar social.

O sistema penal se apresenta sob a roupagem de instituição responsável promotora de avanços sociais que contribui para a ressocialização do indivíduo infrator.

Mas o que se apresenta não condiz com a realidade. As prisões raramente cumprem os objetivos propostos e almejados em termos de discurso: “ressocializar aquele que cometeu o desvio social”. Daí, talvez, a origem da problemática da reinserção na sociedade do preso pós-sistema carcerário.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, foi escolhido como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica com aspectos descritivos e exploratórios, tendo como dados, a leitura e revisão de artigos, revistas, livros e sites.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crime por ser um fato social, decorre da ausência do Estado Social, portanto, as práticas delituosas possuem uma relação direta com questões sociais e econômicas, como: o racismo estrutural, a estratificação social, altos índices de analfabetismo e a proporção de jovens em vulnerabilidade social.

Diante disso, a sociedade idealiza o cárcere como uma resposta prática para a criminalidade e, conseqüentemente, intensifica a realidade punitivista no país, por não tratar efetivamente as causas geradoras dos delitos, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais.

Dessa forma, o Estado brasileiro privilegia ações de repressão e punição, o que contribui para um colapso no Sistema Penitenciário. Presídios superlotados, com más condições sanitárias, subalimentação dos detentos, ociosidade, fácil acesso a armas, drogas e celulares, são alguns dos problemas recorrentes.

As condições sub-humanas a que os encarcerados são submetidos, dentro dos presídios, violam princípios e garantias fundamentais, dentre os quais ressalta o princípio da dignidade humana.

Além disso, violam as disposições da Lei de Execução Penal, quando na verdade deveriam assegurá-las. A violação de direitos passa a ser institucionalizada, como forma de punição ao indivíduo que cometeu algum crime.

Sendo assim, a privação de liberdade tem uma conexão direta com a reincidência criminal, tornando-se um fator criminógeno. O Estado, não garante o mínimo existencial para a população carcerária, não oferece educação ou trabalho, nem mesmo preocupa-se com o retorno do egresso ao convívio social.

Desse modo, após o cárcere a alternativa mais viável para os egressos, é voltar a delinquir. A pena é ineficaz, pois não cumpre sua função ressocializadora.

# REFERÊNCIAS

ABBADIE, Carlos Eduardo Silva; ARÃO, Tiago dos Santos; MATTOS, Leonardo. **A reincidência criminal no sistema penitenciário brasileiro.** Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE, v. 7, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/955/439>. Acesso em: 02 Setembro 2024.

BITENCOURT, César Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. E-book. Acesso restrito via Minha Biblioteca.

BRASIL, **Decreto de Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 28 Agosto 2024.

CARVALHO, A, C, O. **A reincidência criminal em decorrência da precariedade do sistema carcerário brasileiro.** In: Conteúdo Jurídico. Palmas, Tocantins, 2017. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/51034/a-reincidencia-criminal-em-decorrencia-da-precariedade-do-sistema-carcerario-brasileiro>. Acesso em: 30 Setembro 2023.

CASTRO, André Giovane de Castro; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **Estado de coisas inconstitucional: A violação dos direitos humanos no sistema carcerário brasileiro.** São Paulo: Editora Dialética, 2021. E-book. Disponível em: <https://url.gratis/8Xu28g>. Acesso em: 01 Setembro 2024.

FEITOZA, Maria Suinara Almeida; SILVA, Mariana Aragão da Silva. **A ineficácia da ressocialização nas prisões brasileiras** - Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). In: XIV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2018, Fortaleza: UNI7, 2018. p. 10. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/644>. Acesso em: 16 Agosto 2024.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas.** – 2º ed. rev., ampl. e atual.- Niterói, RJ: impetus, 2015.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução Penal.** 10a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIMENTA, Victor Martins. **Por trás das grades: o encarceramento brasileiro em uma abordagem criminológico-crítica.** 2016. 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)— Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23449>. Acesso em: 21 Agosto 2024.

RÊGO, R, A, M. **Correlação entre a violação dos direitos dos presos e a reincidência criminal.** In: Jus. São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49495/correlacao-entre-a-violacao-dos-direitos-dos-presos-e-a-reincidencia-criminal>. Acesso em: 18 agosto 2024.

SOUZA, Robson Sávio Reis; MARINHO, Marco Antônio Couto. **XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA.**

# RENATA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - Unip concluída em 2009, Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica e 2ª Licenciatura em Educação Especial pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. Atualmente lecionando com Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** Este artigo examina a importância da literatura na educação infantil, destacando como a leitura e o contato com livros influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A literatura infantil não apenas enriquece o vocabulário e a imaginação, mas também promove habilidades críticas como empatia e compreensão cultural. Através de uma revisão da literatura existente e análise de práticas pedagógicas, este estudo oferece uma visão abrangente dos benefícios da literatura para o aprendizado e o crescimento das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Educação; Desenvolvimento Cognitivo; Imaginação; Empatia; Aprendizagem.



# INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental na educação infantil, oferecendo uma gama de benefícios que vão além do simples entretenimento. Desde os primeiros anos de vida, os livros e histórias não só introduzem as crianças ao mundo das palavras e da leitura, mas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Através de narrativas envolventes e personagens diversos, a literatura infantil proporciona uma base sólida para a aprendizagem e o crescimento pessoal.

Na educação infantil, a literatura é uma ferramenta vital para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Livros e histórias ajudam as crianças a expandir seu vocabulário, melhorar suas habilidades de comunicação e compreender a estrutura da linguagem. Mais do que isso, a literatura oferece oportunidades para a exploração de diferentes temas e conceitos, estimulando o pensamento crítico e a imaginação.

Além dos benefícios acadêmicos, a literatura infantil é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. As histórias frequentemente abordam uma ampla gama de experiências humanas, incluindo amizade, coragem, e superação de desafios, permitindo que as crianças se conectem com seus próprios sentimentos e os dos outros. Através dos personagens e enredos, as crianças aprendem sobre empatia, diversidade e como lidar com situações complexas, promovendo uma compreensão mais profunda das relações sociais e das emoções.

A literatura também desempenha um papel significativo na construção da identidade cultural e pessoal das crianças. Livros que refletem uma variedade de culturas, tradições e experiências ajudam as crianças a se verem e a verem o mundo ao seu redor de maneira mais rica e diversificada. Isso não apenas fortalece a autoestima das crianças, mas também promove o respeito e a valorização das diferenças.

Em suma, a literatura infantil é muito mais do que uma ferramenta de aprendizado; é um meio poderoso de enriquecer a vida das crianças, oferecendo-lhes a capacidade de explorar, imaginar e crescer. Desde a promoção das habilidades linguísticas até o desenvolvimento emocional e social, a literatura é uma parte essencial da educação infantil, preparando as crianças para uma vida de aprendizado contínuo e empatia.

## Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Este papel é multifacetado e afeta diversas dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento. A seguir, exploramos as principais maneiras pelas quais a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico na infância.

**Aquisição e Expansão do Vocabulário:** A exposição a diferentes gêneros literários e estilos de escrita permite que as crianças adquiram um vocabulário mais rico e diversificado. Livros infantis frequentemente apresentam novas palavras e estruturas gramaticais que podem não ser comuns na fala cotidiana. Estudos demonstram que a leitura regular de livros para crianças resulta em um vocabulário mais extenso e sofisticado. Por exemplo, um estudo conduzido por Hart e Risley (1995) revelou que crianças expostas a uma variedade de palavras e contextos durante a leitura tendem a ter um desenvolvimento linguístico mais avançado do que aquelas que têm menos acesso a tais experiências.

**Desenvolvimento da Compreensão Auditiva e Leitura:** A literatura infantil ajuda a melhorar as habilidades de compreensão auditiva e leitura. Ouvir histórias contadas, seja por pais, professores ou em formato de audiobooks, permite que as crianças pratiquem a habilidade de processar e entender informações verbais. Este processo é crucial para a leitura fluente e a compreensão textual. Além disso, a leitura em voz alta e a discussão de histórias ajudam as crianças a desenvolver habilidades de compreensão textual, como a capacidade de fazer inferências e resumir informações.

**Estimulação da Memória e Atenção:** A narrativa estruturada de muitos livros infantis estimula a memória e a capacidade de atenção das crianças. Seguir uma história, lembrar de personagens e eventos, e antecipar o desenrolar da trama são atividades que envolvem processos cognitivos complexos. Estudos mostram que o envolvimento com a literatura pode melhorar a memória de trabalho e a atenção concentrada, habilidades importantes para o sucesso acadêmico e a resolução de problemas.

**Promoção do Pensamento Crítico e Resolução de Problemas:** A literatura infantil frequentemente apresenta personagens que enfrentam desafios e resolvem problemas, o que incentiva as crianças a refletir sobre questões complexas e a pensar criticamente. Ler sobre situações problemáticas e suas soluções pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de raciocínio e resolução de problemas, além de promover a capacidade de fazer julgamentos e decisões informadas.

**Desenvolvimento da Consciência Fonológica:** A literatura infantil é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica, a habilidade de reconhecer e manipular os sons das palavras. Livros que utilizam rimas, aliterações e jogos de palavras ajudam as crianças a perceber e brincar com os sons da linguagem, o que é uma base crucial para a aprendizagem da leitura e escrita. Pesquisas indicam que atividades fonológicas, como cantar rimas e repetir frases rítmicas, são associadas a melhores habilidades de leitura inicial.

**Estímulo à Imaginação e Criatividade:** A literatura infantil oferece um espaço seguro e criativo para a imaginação das crianças. Histórias e personagens fictícios permitem que as crianças explorem cenários imaginários e desenvolvam a criatividade. A capacidade de visualizar mundos e situações fictícias está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, pois envolve a construção de imagens mentais e a exploração de ideias novas e originais.

A literatura infantil é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Através da leitura e da exposição a diferentes estilos e gêneros literários, as crianças ampliam seu vocabulário, melhoram suas habilidades de compreensão auditiva e leitura, estimulam a memória e a atenção, e desenvolvem habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, a literatura incentiva a consciência fonológica e a criatividade. Incorporar a literatura de forma eficaz no ambiente educacional pode promover um desenvolvimento mais robusto e abrangente nas crianças.

## Impacto da literatura no desenvolvimento da linguagem

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, oferecendo uma riqueza de experiências linguísticas e cognitivas. Ao ler e ouvir histórias, os indivíduos são expostos a uma variedade de vocabulários, estruturas gramaticais e estilos de escrita. Isso contribui para a ampliação do repertório linguístico, melhorando a capacidade de compreender e utilizar a linguagem de maneira mais sofisticada.

Além disso, a literatura estimula a imaginação e o pensamento crítico, uma vez que os leitores precisam interpretar e analisar contextos, personagens e tramas. Esse processo não apenas fortalece habilidades de compreensão e análise textual, mas também enriquece a capacidade de expressar ideias complexas e de refletir sobre diferentes perspectivas.

A prática da leitura literária também ajuda a desenvolver a fluência e a coesão textual. Ao se familiarizar com diversos gêneros e estilos literários, os leitores aprendem a estruturar seus próprios textos de maneira mais eficaz, aprimorando a organização e a clareza das suas ideias. Portanto, a literatura não só enriquece o vocabulário e a compreensão linguística, mas também fomenta habilidades comunicativas essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

## A relação entre leitura e habilidades cognitivas

A relação entre leitura e habilidades cognitivas é amplamente estudada e reconhecida por sua importância no desenvolvimento e aprimoramento das funções mentais. A leitura envolve uma série de processos cognitivos que vão além da simples decodificação de palavras. Entre esses processos estão a compreensão textual, a memória de trabalho, e a capacidade de realizar inferências e conexões entre informações.

Durante a leitura, diferentes áreas do cérebro são ativadas, incluindo as regiões associadas à linguagem, como as áreas de Broca e Wernicke, que são essenciais para a produção

e compreensão da linguagem (DAVIS, 2004). A leitura estimula também funções executivas, como a memória de trabalho e o pensamento crítico. A memória de trabalho permite ao leitor reter e manipular informações temporariamente, o que é crucial para entender e integrar o conteúdo lido (Baddeley & Hitch, 1974). O pensamento crítico é necessário para avaliar e interpretar o texto, especialmente em passagens complexas que exigem uma análise profunda.

Além disso, a leitura regular e variada tem sido associada a melhorias na fluência verbal, no vocabulário e nas habilidades de resolução de problemas. Estudos como os de Stanovich (2000) demonstram que a leitura é um importante determinante do desenvolvimento cognitivo, pois promove a capacidade de compreender e gerar conhecimento, além de melhorar a função cognitiva geral (STANOVICH, 2000).

A pesquisa também sugere que a leitura pode ter efeitos benéficos em diferentes aspectos da cognição ao longo da vida. Por exemplo, a leitura pode ajudar a preservar a função cognitiva em idosos, retardando o declínio cognitivo associado ao envelhecimento (Stern, 2002). Além disso, a leitura crítica e a exposição a textos desafiadores podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que são essenciais para a autoavaliação e a autorregulação do aprendizado (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995).

## Como a literatura ajuda na construção da empatia

A literatura desempenha um papel significativo na construção da empatia na educação infantil, oferecendo uma ferramenta poderosa para ajudar as crianças a compreender e se conectar com as emoções e experiências de outras pessoas. Através de histórias e personagens diversos, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, o que pode fomentar uma maior compreensão e sensibilidade para com os sentimentos dos outros.

Uma das formas como a literatura contribui para a empatia é por meio da exposição a personagens e situações variadas que refletem

diferentes contextos culturais e emocionais. De acordo com Keith Oatley (2016), histórias bem elaboradas permitem que os jovens leitores se imergem em experiências emocionais que não são suas, promovendo uma compreensão mais profunda das emoções alheias. Quando crianças leem sobre personagens enfrentando desafios ou vivenciando emoções intensas, elas são convidadas a refletir sobre essas experiências e a considerar como se sentiriam na mesma situação.

David Kidd e Emanuele Castano (2013), em seu estudo destacam que a leitura de ficção pode melhorar a empatia ao permitir que as crianças pratiquem a teoria da mente, ou seja, a capacidade de compreender e prever os sentimentos e pensamentos dos outros. Em um contexto educacional, a leitura de livros que apresentam personagens de diferentes origens e com diferentes desafios pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a empatia, ao fazer com que elas se coloquem no lugar dos personagens e considerem suas experiências.

Além disso, Maria Tatar em (2009), ressalta que a literatura infantil frequentemente lida com temas de moralidade e comportamento social, oferecendo às crianças modelos de como lidar com situações sociais e emocionais complexas.

Por fim, Lynne Sharon Schwartz (2021), discute como a leitura de ficção pode ser utilizada para promover a empatia desde cedo, ajudando as crianças a entender e reagir de maneira mais sensível às emoções e comportamentos dos outros. Schwartz argumenta que, ao explorar histórias e personagens diversos, as crianças não só expandem seu vocabulário e conhecimento, mas também desenvolvem uma maior capacidade de se conectar emocionalmente com as experiências dos outros.

Em resumo, a literatura infantil é uma ferramenta eficaz para a construção da empatia, pois oferece às crianças a oportunidade de explorar e compreender uma ampla gama de emoções e experiências humanas, promovendo uma maior sensibilidade e compreensão para com os sentimentos dos outros desde uma idade precoce.

## A importância das histórias na compreensão de emoções e relações sociais

As histórias desempenham um papel fundamental na educação infantil ao ajudar as crianças a entender e processar emoções e relações sociais. Através de narrativas e personagens variados, as histórias oferecem uma rica oportunidade para que os jovens leitores explorem uma gama de experiências emocionais e sociais, facilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Histórias permitem que as crianças vivenciem emoções e situações que talvez não encontrem em seu cotidiano. Quando imersas em narrativas, elas têm a chance de explorar sentimentos complexos e interações sociais através dos olhos dos personagens. Este processo é crucial para a construção da empatia. Ao se conectarem com personagens que enfrentam desafios, celebram conquistas ou lidam com conflitos, as crianças aprendem a reconhecer e compreender diferentes perspectivas e emoções.

Além disso, as histórias ajudam a ensinar valores e comportamentos sociais. Livros que abordam temas como amizade, generosidade, e resolução de conflitos oferecem modelos de como lidar com situações sociais e emocionais. Por exemplo, histórias sobre personagens que superam desafios juntos ou que aprendem a compartilhar e cuidar dos outros fornecem exemplos concretos de comportamentos positivos e empatia.

A leitura também promove o desenvolvimento da teoria da mente, a habilidade de entender e prever os pensamentos e sentimentos dos outros. Estudos mostram que a leitura de ficção é especialmente eficaz nesse aspecto. Quando crianças leem sobre personagens diversos e suas experiências, elas praticam a habilidade de se colocar no lugar dos outros, o que é essencial para formar relacionamentos saudáveis e compreensivos.

Schwartz destaca que histórias bem construídas permitem que as crianças explorem e expressem sentimentos complexos, promovendo um maior autoconhecimento e uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais.



## Estímulo à Imaginação e Criatividade

A literatura infantil é uma ferramenta vital no estímulo à imaginação e criatividade das crianças. Através de histórias envolventes, personagens cativantes e mundos fantásticos, a literatura infantil promove a exploração do pensamento criativo e a capacidade de imaginar novas possibilidades.

Os livros de literatura infantil frequentemente apresentam mundos fictícios e cenários mágicos que permitem às crianças escapar da realidade cotidiana e explorar novas dimensões. Bruno Bettelheim, (1976), argumenta que os contos de fadas, com seus universos fantásticos e regras próprias, ajudam as crianças a desenvolver habilidades de pensamento abstrato e criativo. Esses mundos imaginários não apenas fascinam as crianças, mas também as incentivam a pensar além das limitações do mundo real e a criar seus próprios cenários e histórias.

Personagens inusitados e histórias inovadoras são elementos-chave na literatura infantil que estimulam a criatividade. Livros que apresentam personagens com habilidades especiais, características únicas ou que vivem aventuras extraordinárias incentivam as crianças a pensar de forma criativa e a imaginar situações e soluções inusitadas. "Lynne Reid Banks" (1980), usa a premissa de brinquedos que ganham vida para explorar temas de imaginação e invenção, incentivando as crianças a pensar em como objetos comuns podem se transformar em algo extraordinário.

A literatura infantil muitas vezes incentiva o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um problema. "David E. Johnson" (2009), sugere que livros que apresentam personagens enfrentando desafios e encontrando soluções criativas ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento inovador. Livros que exploram como personagens resolvem problemas de maneiras criativas e não convencionais oferecem modelos para que as crianças apliquem essas ideias em suas próprias vidas.

A leitura de histórias inspira as crianças a criar seus próprios contos, personagens e aventuras. Livros que incentivam a participação ativa do leitor, como aqueles que oferecem finais alternativos ou que solicitam a contribuição dos leitores para o enredo, ajudam a desenvolver a capacidade criativa das crianças. "Janet H. Wood" (2005), discute como a leitura criativa pode levar à escrita criativa, promovendo a expressão pessoal e a imaginação através da elaboração de novas histórias e personagens.

Os livros ilustrados combinam texto e imagens para criar uma experiência narrativa rica e multifacetada. As ilustrações não só complementam o texto, mas também ajudam as crianças a visualizar e expandir a história de maneiras que fomentam a imaginação. "Martha C. Nussbaum" (2010), argumenta que a integração de elementos visuais e textuais em livros infantis ajuda as crianças a explorar e criar significados de maneiras novas e inovadoras, estimulando a criatividade através da combinação de palavras e imagens.

## O papel das histórias na promoção da imaginação e criatividade

As histórias desempenham um papel crucial na promoção da imaginação e criatividade na educação infantil, oferecendo um meio rico e envolvente para que as crianças desenvolvam essas habilidades fundamentais. Através de narrativas criativas e personagens cativantes, as histórias estimulam a mente das crianças, incentivando-as a explorar novos mundos e a pensar de maneira inovadora.

Estimulação da Imaginação: As histórias são ferramentas poderosas para a estimulação da imaginação infantil. Ao se envolverem com narrativas que descrevem cenários fantásticos, personagens únicos e eventos extraordinários, as crianças são incentivadas a criar imagens mentais e a visualizar cenários que vão além da realidade cotidiana. Isso não só expande seus horizontes mentais, mas também ajuda a construir a capacidade de pensar de maneira abstrata e criativa.

**Desenvolvimento da Criatividade:** A exposição a histórias variadas também fomenta a criatividade das crianças. Quando leem ou ouvem sobre diferentes mundos, soluções inovadoras para problemas e histórias com finais surpreendentes, elas são motivadas a criar suas próprias histórias e soluções imaginativas. Este processo de criação e recriação de narrativas fortalece suas habilidades de pensamento criativo e resolução de problemas. Estudos indicam que crianças que têm acesso regular a histórias e literatura desenvolvem uma maior capacidade para o pensamento divergente, uma forma de criatividade que envolve múltiplas soluções para um problema (Gordon, 2002).

**Exploração de Novas Perspectivas:** A literatura infantil frequentemente apresenta cenários e personagens que desafiam as normas estabelecidas e exploram conceitos inusitados. Isso encoraja as crianças a considerar diferentes perspectivas e a questionar o status. Ao ler sobre personagens que enfrentam desafios ou vivem aventuras em mundos imaginários, as crianças são incentivadas a pensar fora dos padrões convencionais e a aplicar soluções criativas em suas próprias vidas e experiências.

## Diversidade e Inclusão

A literatura infantil desempenha um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão, moldando a percepção das crianças sobre o mundo e promovendo um ambiente mais inclusivo desde cedo. Livros que abordam diversos aspectos da identidade e experiências humanas ajudam as crianças a compreender e valorizar a diversidade, ao mesmo tempo em que promovem a empatia e o respeito.

A diversidade na literatura infantil é fundamental para refletir a realidade multicultural e multifacetada das sociedades contemporâneas. Livros que representam diferentes culturas, etnias, e experiências de vida permitem que as crianças vejam a si mesmas e aos outros de maneira mais ampla e inclusiva. Rudine Sims Bishop, em (1990), argumenta que a literatura infantil deve funcionar como espelhos (refletindo a experiência do leitor), janelas (oferecendo uma visão de outras culturas e realidades), e portas (abrindo oportunidades para a imaginação e a

compreensão). A inclusão de personagens e histórias diversas ajuda a combater estereótipos e preconceitos desde cedo, promovendo uma maior compreensão e respeito pela diferença.

A representação adequada de diferentes identidades, incluindo raça, gênero, orientação sexual, e habilidades, é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da identidade das crianças. Livros que incluem personagens diversos ajudam as crianças a se verem refletidas nas histórias e a valorizar suas próprias identidades. Miriam K. Ghosh (2014), discute como a inclusão de personagens de diferentes origens culturais e experiências de vida é crucial para a formação de uma identidade positiva e inclusiva nas crianças.

A literatura que promove a diversidade também é eficaz em desenvolver empatia nas crianças. Ao ler sobre as experiências e desafios enfrentados por personagens de diferentes origens, as crianças são incentivadas a se colocar no lugar dos outros e a desenvolver uma maior compreensão e respeito pelas diferenças. **David A. Yancey** (2017), enfatiza que a exposição a diferentes perspectivas através da literatura ajuda as crianças a aprender a reconhecer e respeitar as emoções e experiências de outras pessoas.

Embora a importância da diversidade e inclusão na literatura infantil seja amplamente reconhecida, ainda existem desafios para garantir que todos os livros representem adequadamente uma gama ampla de experiências e identidades. Kimberly Brubaker Bradley (2018), aponta que é essencial para autores, editores e educadores trabalharem juntos para criar e promover literatura que reflita verdadeiramente a diversidade das experiências humanas, e para combater a representação inadequada ou estereotipada.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil desempenha um papel multifacetado e essencial na educação das crianças. Seus benefícios vão além do simples desenvolvimento linguístico, abrangendo aspectos emocionais, sociais e criativos. A integração eficaz da literatura no currículo educacional pode ajudar a preparar crianças mais bem ajustadas e conscientes do mundo ao seu redor.

Através da leitura, as crianças não só expandem seu vocabulário e conhecimento, mas também desenvolvem habilidades importantes para a vida, como empatia e criatividade. Para maximizar esses benefícios, é fundamental que educadores e pais adotem práticas de leitura que sejam inclusivas, diversificadas e adaptadas às necessidades das crianças.

A literatura infantil é uma ferramenta poderosa para estimular a imaginação e a criatividade. Ao apresentar mundos fantásticos, personagens únicos, e narrativas inovadoras, os livros infantis encorajam as crianças a explorar novas possibilidades e a desenvolver habilidades de pensamento criativo.

A combinação de texto e ilustrações também desempenha um papel importante em enriquecer a experiência narrativa e promover a expressão pessoal. Em suma, a literatura infantil oferece uma base sólida para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico das crianças.

# REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, KL, & FARRIS, E. **Benefícios para o desenvolvimento da leitura e da alfabetização na primeira infância.** Revista de Educação Infantil. 2006.
- BADDELEY, A.; HITCH, G. **Memória de trabalho.** Em G. H. Bower (Ed.), A psicologia da aprendizagem e da motivação (Vol. 8, pp. 47-89). Imprensa Acadêmica.1974.
- BETTELHEIM, B. **Os usos do encantamento: o significado e a importância dos contos de fadas.** Knopf. 1976.
- BISPO, RS. **Espelhos, janelas e portas de vidro deslizante.** [s/d].
- BRONSON, MB. **Autorregulação na primeira infância: natureza e criação.** Imprensa Guilford. 2000.
- DAVIS, MH. **Anatomia do cérebro: a neurociência da linguagem.** Imprensa da Universidade de Oxford. 2004.
- GHOSH, MK. **Representação Cultural em Livros Infantis.** Routledge. 2014.
- GORDON, R. **A natureza da criatividade: perspectivas psicológicas contemporâneas.** Imprensa da Universidade de Cambridge. 2002.
- HARRIS, P. **O papel da literatura no desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional.** Desenvolvimento e cuidados na primeira infância. 2008.
- JOHNSON, **Criatividade na sala de aula: escolas de prazer curioso.** Routledge. 2009.
- MADEIRA, JH. **Escrita no Ensino Fundamental.** Allyn & Bacon. 2005.
- NELL, V. **Perdido em um livro: a psicologia da leitura por prazer.** Imprensa da Universidade de Yale.1988.
- NICHOLSON, J. **Imaginação Criativa e seu Papel no Desenvolvimento da Primeira Infância** Creativity Research Journal, 23(3), 2011, p. 225-237.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da Alfabetização na Primeira Infância: Implicações para Instrução e Avaliação.** Jornal de Alfabetização na Primeira Infância, 2009.
- NUSSBAUM, MC. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades.** Imprensa da Universidade de Princeton. 2010.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Protocolos verbais de leitura: A natureza da leitura construtivamente responsiva.** Lawrence Erlbaum Associados. 1995.
- RADLEY, KB. **Livros diversos em um mundo diversificado.** Resenha de livro infantil. 2018.
- RYERSON, L. M. **Literatura Infantil e Compreensão Cultural.** Revista Internacional de Literatura Infantil, 10(1), 2015, p. 45-59.
- SCHWARTZ, LS. **A cura da leitura: como os livros restauraram meu apetite.** Contraponto. 2021.
- STANOVICH, KE. **Progresso na compreensão da leitura: fundamentos científicos e novas fronteiras.** Imprensa Guilford. 2000.
- WHITEHURST, GJ e VALDEZ-MENDEZ, M. **O papel da exposição impressa no desenvolvimento da leitura.** Psicologia do Desenvolvimento, 33(6), 1997, p. 1147-1156.
- YANCEY, DA. **O papel da literatura no desenvolvimento da empatia.** Revista de Literatura Infantil. 2017.



# RENATA STEFANIA CEREJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo em (1998). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede Municipal de São Paulo – EMEI Dr. Mario Alves de Carvalho.



# AFETIVIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**RESUMO:** A brincadeira vai além da distração, pois é uma prática que estimula a liberdade de expressão, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, causando efeitos positivos na criança. Durante a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente. Por meio da afetividade é possível ir além do ensino tradicional em busca de relações concretas que auxiliam na aprendizagem. É essencial que o educador compreenda o lugar que ele ocupa em relação aos seus educandos, pois não é somente aquele que transfere conhecimentos, mas sim aquele que deixa marcas. É de fundamental importância abordar que o professor esteja sempre ciente de seu dever, adotando decisões baseadas nos valores morais e as relações sociais de sua prática pedagógica. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do afeto na relação da criança com seu mundo, e com o professor, através do brincar. A afetividade e o brincar são subsídios básicos na escola de Educação infantil, pois são importantes para o desenvolvimento da criança nas suas mais diversas formas tais como: criatividade, atenção, concentração, socialização, entre outros.

**Palavras-chave:** Afetividade; Aprendizagem; Relação; Aluno-Professor.



# INTRODUÇÃO

O ser humano é formado como um todo: emoções, afetividade e etc, acredita-se que o indivíduo é constituído não apenas pelo corpo e seus movimentos, pela linguagem, pela inteligência, mas muito mais do que isso, somos principalmente constituídos de afetos, emoções e contato.

A existência de casos decorrentes de falta de relacionamento entre a família e a escola se caracteriza através da ausência de comunicação e afeto, resultando problemas para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento do educando. Diante do exposto indaga-se: Qual a contribuição da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil?

Portanto, o objetivo principal é compreender se a afetividade é indispensável para a aprendizagem dos educandos da Educação Infantil, pois durante toda a vida escolar de um aluno supõe-se previamente que haverá várias interações onde a afetividade estará presente e, é isso que será focado como característica facilitadora para o aprendizado neste estudo. Ao pensarmos sobre a afetividade ligada ao processo de ensino-aprendizagem notamos um grande descaso sobre esta temática, ou seja, muitas vezes é ignorada por alguns professores.

É de grande importância entender a utilidade da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Nosso objetivo central foi compreender o elo afetivo entre professor e aluno na perspectiva de ensino-aprendizagem na educação infantil. Avaliar a importância da afetividade no aprendizado. Observar se o relacionamento entre aluno/professor ocorre de forma dialógica e verificar as estratégias dos professores para relacionar-se bem com seus alunos, promovendo a aprendizagem.

A educação não se resume ao ensino formal, mas ao desenvolvimento integral no qual estão incluídos os valores familiares, o equilíbrio emocional, entre outros valores. E na relação de trocas de afeto que a criança desenvolve suas primeiras relações, aprende a interagir, e a se comunicar, isso trará ao educando um elo afetivo e equilibrado, no qual resultará em grandes vínculos educacionais e familiares, onde surge a confiança entre a escola e a família do educando.

Para a formação de um bom aluno faz-se necessário a participação da família, pois a mesma é tão importante quanto à escola. Crianças que passaram e possuíram um forte vínculo afetivo desde o nascimento, se apresentaram na fase adulta de forma menos ansiosa, e uma potencialização no seu intelecto, nas questões motoras, até na sua autoestima, pois em função deste contato, desse afeto é passado para a criança as informações o quanto ela é valorosa, o quanto é importante que ela cresça e se desenvolva e esse contato afetivo vai dar segurança a ela para enfrentar problemas futuros, a diversidade com pessoas, as relações interpessoais serão valorizadas.

Isto porque, foi desenvolvido na primeira infância o forte vínculo e laço de crença de acreditar nessa criança, quando ela cresce transfere para a realidade em que vive esse potencial dessa crença que foi desenvolvida desde a primeira infância, apenas com o vínculo afetivo, vale manter esse relacionamento, pois futuramente essa criança, vai se desenvolver melhor na vida e com as pessoas, devido seu afeto.

De acordo com BAUMAN (2004), a humanidade vive na “era líquida”, em que nada é construído para durar. Assim, o contato através das redes sociais teve como resultado a ausência de comprometimento: as relações duram enquanto se quer, quando não se quer mais, basta “se desconectar”, excluir, bloquear.

Essa liquidez nas relações trouxe à tona a necessidade de que o docente precisa mostrar para os alunos a consistência das relações. Mas de que forma o professor pode fazer isso?

Faz-se necessário que a escola valorize as facilidades e conquistas dos alunos e se mostre presente nas dificuldades vivenciadas por esses, apontando outros caminhos para que o aluno contorne os obstáculos e vença os diversos desafios propostos na vida cotidiana em sociedade, tanto dentro como fora da escola. Para isso, é imprescindível que as aulas sejam atrativas e ricas em significados, pois estas disputam um espaço com a inovação tecnológica.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi construída tendo em vista o aluno que a sociedade atual, em constante progresso, precisa formar. O Ministério da Educação incluiu uma nova diretriz na qual as competências socioemocionais compõem as metas de aprendizagem.

É na escola que as crianças desenvolvem suas relações e onde entram em contato com várias realidades e situações distintas ao mesmo tempo, desenvolvendo amizades, conceitos, críticas e diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança.

A relação afetiva entre o educador e o aluno na educação infantil, tem importância no desenvolvimento da aprendizagem integral da criança, salientando que a escola exerce de acolhimento e ensinando a conviver em sociedade.

Segundo Rodrigues (1976), uma criança aprende melhor quando é amada e está segura. O lúdico está ligado à afetividade e é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e no progresso das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Para isso, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 1997, p.46), aponta para o desenvolvimento de competências “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas e éticas para que o aluno possa dialogar e aprenda a respeitar, a escutar, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres”.



## DEFININDO A AFETIVIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR

A melhor maneira de a criança aprender a brincar é respeitarmos seu próprio ritmo, ajudá-la e encorajá-la, se necessário. Se a criança possui oportunidade de brincar com outras crianças da mesma idade, a maioria delas aprende; antes dos cinco anos, saberá dividir, compartilhar e conviver bem em grupos. Devemos proporcionar à criança muitas oportunidades de atravessar os diversos estágios de aprendizado. Além disso, é importante se ter ideia do que fazer durante as atividades das crianças, para tornar as coisas mais fáceis para todas elas. Segundo Maluf (2003) Os adultos podem, dessa maneira, cumprir várias funções:

- Dar apoio;
- Escolher o momento certo para ajudar a criança a se retirar da brincadeira, quando sentir que ela está insegura;
- Assegurar sempre que a criança esteja pronta para novas experiências, deixando que ela se manifeste;
- Dar ideias: sugerir novas atividades, e estar sempre preparado a ter ideias rejeitadas, quando as crianças ficarem determinadas e seguem outro rumo;
- Estimular conversas: às vezes a conversa decorre naturalmente da brincadeira, desviando a atenção da criança do aqui e agora;
- Dar conselhos: julgar cuidadosamente quando a criança será capaz de aprender com a experiência, ou se é melhor intervir;
- Atuar como juiz: avaliar situações intervir, para resolver atritos ou evitá-los;
- Tomar parte na brincadeira: aceitar qualquer papel que lhe seja atribuído;
- Ajudar uma criança em dificuldades quando alguma tarefa está além das suas capacidades (MALUF, 2003).

Uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Nas mais variadas literaturas, a afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

O número de definições científicas sobre o termo emoção é grande (até 1981 havia mais de cem definições listadas por Kleinginna e Kleinginna), já que a afetividade é estudada em áreas de conhecimento diversas e não interdisciplinarmente. Dentre os diversos autores que trabalharam sobre o tema, combinando aspectos da psicologia com a educação, destaca-se Henri Wallon, educador e médico francês, que viveu de 1879 a 1962.

Para Wallon, a emoção estaria relacionada ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física. Já a afetividade teria uma significação mais ampla, na qual se inserem várias manifestações - das basicamente orgânicas (primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, como a fome ou a saciedade) às manifestações relacionadas ao social (sentimento, paixão, emoção, humor, etc).

Assim, a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Criador da Epistemologia Genética, Piaget (1896- 1980) reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva.

Segundo Piaget (1979, p. 32), com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas. Elas

estabelecem vínculos afetivos com os colegas, e aos poucos com os professores e outros profissionais da educação que estão à sua volta. Acabam assim, expressando os seus saberes e os seus questionamentos, podendo analisar os pensamentos dos seus colegas, desenvolvendo suas próprias ideias.

Luckesi (1984, p. 213) completa:

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos propiciar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para a construção do conhecimento significativo.

Segundo o filósofo Kant (apud Aquino, 1996, p. 115), a disciplina é condição necessária para o desenvolvimento do homem. Deve servir para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. Na escola deve ser alfabetizada e ao mesmo tempo humanizada.

Em famílias desestruturadas, em que há falta de afeto, as crianças apresentam-se arredias e carentes, com a autoestima muito baixa. No entanto, depois de um tempo, quando percebem que os professores se importam com elas, baixam sua guarda e deixam-se levar com muita facilidade (COSTA, 2001, p. 90).

Nesse aspecto, a autoestima também mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. Tendo afeto, a criança apresenta melhor aprendizagem, mostra motivação e melhor a disciplina, o que pode se considerar como conquistas significativas. “O pensamento tem origem na esfera das motivações, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoção” (VYGOTSKI, 1998, p.76).

Uma criança que gosta do professor vai procurar agradá-lo, isso faz com que ele consiga assimilar o aprendizado de uma forma mais clara e com mais interesse. Nessa linha de raciocínio, diz Piaget que (1979, p. 33), “é o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriam”. Vale lembrar que todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo em que são objeto de conhecimento, são também de afeto, segundo explicação do próprio autor.

Vygotsky (1993, p. 79) distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o “significado” propriamente dito (referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra) e o “sentido” (referente ao significado da palavra para cada pessoa).

Sendo assim, é importante que o professor planeje e proporcione atividades e brincadeiras para seus alunos, fazendo com que se sintam bem, queiram brincar, e ao mesmo tempo, aprender. Em sua citação abaixo Paulo Freire (1996, p.159) mostra bem a postura do professor afetivo:

Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, porque o professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 159).

Assim, o professor com uma postura afetiva deve preocupar-se com o bem-estar dos alunos, pois a criança, especialmente da Educação Infantil, deseja e necessita ser acolhida e amada e assim aos poucos irá suscitar a sua curiosidade para o aprendizado. Segundo Saltini (2008, p.100), o afeto é o fio condutor para uma aprendizagem sadia. E assim: "A inter-relação da professora com o grupo de alunos é com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento".

O aspecto afetivo é um elemento importante que deve ser considerado no processo de aprendizagem. Segundo Marchand, (1985, p. 19). Na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno são importantes para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis (MARCHAND,1985, p.19).

Quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de serem tarefas árduas para o aluno. Criatividade, interesse e disposição para esclarecer dúvidas, funcionam como estímulo para o professor. O acordo silencioso existente, muitas vezes, entre professor e aluno, acaba se transformando em um jogo sedutor, onde o professor conquista a atenção do aluno e desperta seu interesse para o conhecimento que pretende abordar.

É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o professor transmite seus conteúdos escolares e o aluno os apreende, ou seja, "é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino- -aprendizagem" (CODO e GAZZOTTI, 2002).

O interesse e o desejo é o que determinará a seleção que faremos das atividades intelectuais. Ao escolher um livro sobre determinado assunto, a assimilação do conteúdo desse livro ocorrerá em função do meu interesse sobre esse tema. Na visão piagetiana esta escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. A importância da afetividade no processo intelectual é apresentada também por Hillal (1985, p. 18).

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades (HILLAL, 1985, p.18).

A arte traz a possibilidade do lúdico, do valor do criar, inventar e reinventar ações que toquem emocionalmente as relações dentro da aprendizagem. Ou seja, a arte, em seus primórdios, cumpre um valor afetivo, relacional.

Wallon, (1995) ampliou seus estudos sobre afetividade em uma hipótese fundamentada numa expectativa histórico-cultural, aprofundando em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que o tamanho da afetividade, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, possui um papel essencial para se construir a si mesmo e ao conhecimento.

A brincadeira, na perspectiva sócio histórica e antropológica, é um tipo de atividade

cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (WAJSKOP, 2001, p.28).

Wallon (1995) assinalou a diferença entre emoção e afetividade, avaliando emoção como sendo um componente que faz a mediação entre o orgânico e o psíquico. Assim se entende a emoção como o primeiro intenso vínculo da criança com o mundo, como uma maneira de expressar sua adaptação ao meio. A afetividade obedece a um andamento mais demorado para se desenvolver, pois é mais subjetivo, adequando a qualidade das relações com as pessoas e objetos.

Assim a afetividade marca o início da criança ao mundo de símbolos, e também da atividade cognitiva. De acordo com Wallon (1995), afetividade é a capacidade da pessoa de ser afetada pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

O contexto escolar muitas vezes diminui a habilidade de criação do aluno, no modo como considera o brincar, dizendo ser uma atividade que não tem importância, acondicionando a criança a moldes, que sem eles, mais tarde, sente-se atrapalhada e equivocada. A diversão e às atividades artísticas feitas com espaços e tempos limitados na escola, pois não atividades formais:

A importância do brincar no contexto escolar está na possibilidade do relaxamento necessário às atividades que exigem esforço intelectual, a brincadeira, os jogos são instrumentos de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Assim, toda criança que brinca se comporta como poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo da realidade (BROUGÈRE, 1998).

De acordo com Vygotsky (1987), a imaginação está intrinsecamente relacionada ao brincar, é o apoio para qualquer atividade de criação, sendo condição básica para a criação na arte, na ciência e na técnica. O mundo da cultura é produto da atividade de criação do homem que, não é uma habilidade inata, mas, estabelecida de acordo com a história nas relações sociais.

As emoções são sistemas que afetam o tônus muscular, a respiração e os batimentos cardíacos. A emoção oferece celeridade às respostas do organismo, para escapar ou agredir quando não dá tempo de pensar; ela é capaz de gerar reflexos condicionados. Incita a ampliação cognitiva e atitude que é a ajuste entre o nível da tensão muscular e a intenção.

Afetividade e inteligência a despeito de terem funções definitivas e desiguais, são intrínsecas na evolução do psiquismo e entre o aspecto de cognição e afetivo há visões opostas e também complementares. Dependendo da atividade há o predomínio da afeição ou da cognição, não se trata de supressão, mas de alternância.

A emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Portanto, não separa social e biológico, pois, em sua concepção, um completa o outro. O autor acredita que a afetividade está presente nas nossas ações, movimentos e momentos, assim como a cognição e o ato motor. O espaço proporciona a aproximação e as sensações. A organização do ambiente escolar irá provocar no aluno o ato de: abraço ou repulsa.

O meio em que o indivíduo está inserido irá ajudar a desenvolver seu potencial, podendo até mesmo alterar determinadas modificações genotípicas:

A constituição biológica da criança ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita



passivamente (WALLON, 1975, pp. 164, 165, 167).

De acordo com Borba (2006, p.38), é importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que a criança transponham espaços e tempos e transmitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades.

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimento nos planos de aprendizagem formal (MACHADO, 2003, p. 37).

## A IMPORTÂNCIA DE SE ENTENDER AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

De acordo com a proposta da UNESCO (2017, p. 10), na qual o Currículo da Cidade se baseia, as competências que devem permear o currículo escolar são:

**COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO:** consiste na capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável. Baseia-se no pensamento científico, crítico; criatividade, empatia e colaboração;

**COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA:** é a capacidade de compreender e avaliar vários futuros possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças. Baseia-se na resolução de problemas;

**COMPETÊNCIA NORMATIVA:** capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; negociar valores, princípios,

objetivos e metas de sustentabilidade, num contexto de conflitos de interesses e concessões. Baseia-se no conhecimento incerto e contradições, na responsabilidade e participação; empatia e colaboração;

**COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:** é a capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos. Baseia-se na autonomia e determinação;

**COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO:** consiste na capacidade de aprender com os outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo, bem como facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas. Baseia-se na comunicação, abertura à diversidade, empatia e colaboração e no repertório cultural;

**COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO:** Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade. Baseia-se no pensamento científico, crítico e criatividade;

**COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO:** Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos. Autoconhecimento e Autocuidado.

**COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS:** Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam. O desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente. Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas.

A sociedade atual requer um indivíduo ativo e atuante na sociedade e que consiga trabalhar em equipe, resolver problemas, planejar e executar ações, lidar com a pressão do tempo e com a alteração constante da prioridade e analisar o contexto em que se insere.

Os eixos cognitivos estão atrelados às competências socioemocionais, conforme pode-se observar analisando as exigências da BNCC, que são:

- Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

- Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

- Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

- Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Propor um projeto de vida consiste, portanto, em oportunizar para o aluno a possibilidade de encontrar um significado para o seu processo de aprendizagem em um mundo constantemente em mudanças. Para isso, foi criado o Currículo da Cidade de São Paulo, cujas matrizes são referenciais para um desenvolvimento do aluno tanto dentro como fora do âmbito escolar.

O objetivo do Currículo da Cidade é a formação de um indivíduo pró ativo, que tenha preocupação com os demais e cujo olhar esteja atento para além do contexto no qual está inserido, com atitudes preventivas.

Colaborando e apresentando soluções para os diversos problemas a fim de que se possa prevenir as consequências de determinadas ações e saiba lidar com riscos e mudanças.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a importância da afetividade e do lúdico na educação infantil. Abordou diversos autores interacionistas que consideram que o aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento.

O aprendizado deixou de ser centrado na figura do docente, passando a focar numa relação de troca entre o professor e o aluno, em que os dois aprendem e buscam, juntos, soluções para os desafios apresentados.

Todo processo de mudança exige cautela, bem como avaliações dos resultados. Assim, nenhum método deve ser descartado, ou seja, deve-se aproveitar o que deu resultado, cabendo ao professor não abandonar sua intencionalidade pedagógica, mas valer-se de práticas que possibilitem a troca com o discente.

O afeto conduz parte das ações humanas e, por isso, deve ser valorizado no processo de ensino e de aprendizagem. É imprescindível, então, que no contexto escolar faça a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica.

É importante ressaltar que afetividade não se resume apenas nos contatos físicos, mas também através das formas cognitivas, nas relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir com a autoestima do aluno; isto é, elogiando seu trabalho, reconhecendo seus esforços e motivando sempre, de forma que ele se sinta confiante e capaz e desenvolva um aprendizado mais significativo e prazeroso.

O professor deve redescobrir outras formas de ensino-aprendizagem, ter capacidade e conhecimentos teóricos para interferir em situações que envolvam conflitos emocionais entre as crianças e agir de forma a criar um ambiente de segurança, confiança e consideração à individualidade de cada aluno, assim trará liberdade de expressão emocional, física e criativa aos alunos. O objetivo destas ações é formar seres humanos que farão a diferença no mundo.

A Educação Infantil é um período fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Ela precisa brincar para crescer, para haver um equilíbrio com o mundo.

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 fazer 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.

O afeto é muito importante principalmente para a criança, pois ela necessita sentir-se segura para aprender, e o professor deve ter responsabilidade dos seus atos, exemplos, pois são muito significativos para a criança nesse processo. Assim, podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. Acredita-se que o espaço escolar precisa passar credibilidade aos pais e familiares.

# REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares/** Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 107-108.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Cap.1. In: O brincar e suas teorias. Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). São Paulo: Pioneira, 1998, p 19-32.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. 6 ed. São Paulo: Gente, 2001.
- CODO, W., GAZZOTTI, A. A. **Trabalho e afetividade**. In W. Codo (Dir.), Educação, carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DANTAS, H., OLIVEIRA, M K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev., Curitiba, n.36, 2010. Disponível em. Acesso em 05 JUN 2021.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. ed. Olho d'água, São Paulo. 1997, p.188.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- VYGOTSKY, LEV SEMIONOVITCH. **Psicologia, Pedagogia**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70. 1941/ 1995.



# ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Instituto Superior de Educação Alvorada Plus de SP (2008). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Mauricio Simão.

# OS DESAFIOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL



**RESUMO:** O presente artigo enfoca a temática Educação em tempo integral através do Programa Mais Educação integrante do PDE e tendo como marco legal a Portaria Interministerial 17/2007 e o Decreto 7.083/10. Tem por objetivo discutir os desafios e as possibilidades de construção desse novo modelo de ser escola.

**Palavras-chave:** Desafios; Escola; Tempo Integral.

# INTRODUÇÃO

A educação Brasileira passa por um momento de construção e desconstrução de paradigmas. Nesse movimento constante e salutar sobre qual o modelo de escola que atenderá qualitativamente aos alunos do século XXI encontra-se nas agendas educacionais a escola em tempo integral.

Expandir a carga horária de atendimento aos alunos é o primeiro passo para a implantação desta temática. Em seguida, a etapa, e por que não dizer a mais significativa, deste processo de (re)significar a escola como espaço de transformação social conectada aos interesses e necessidades dos alunos.

Segundo Libâneo (2008) as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial.

Coelho e Hora (2004) reportam-se à temática entendendo a Educação Integral como um amplo conjunto de atividades diversificadas inseridas no currículo escolar que possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Ainda complementam que:

Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico e emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

Assim estamos diante de alguns questionamentos urgentes. De que forma os agentes educacionais e o governo, implementador desta política educacional, podem contribuir para sua implantação e eficácia?

O que precisa ser modificado no currículo escolar e na concepção do papel da escola para atender a esta demanda que ora se apresenta às escolas de tempo integral? O professor está preparado para atender a este novo cenário educacional?

Dermeval Saviani (1980) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Antônio Gramsci (1979; 1989) propõe uma escola que não aja de forma imediatista, mas [...] conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair. Inquietos diante destas afirmativas nos propomos a discutir esse tema, que chegará à nossa realidade educacional será constante e crescente. É preciso incluir todos os agentes diante do novo cenário educacional se todos os envolvidos, que esta política não seja vista como mais um benefício assistencialista ao educando, fruto de uma sociedade cada vez mais excludente e capitalista.

Segundo o MEC (2016), uma escola de Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões.

Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças



e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2016).

Segundo Saviani (2007) política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à Educação. Caracteriza-se como um sistema de metas e planos.

Temos que a escola em tempo integral é uma política educacional. Trata-se de uma política, pois coloca em prática medidas planejadas e concebidas por um governo visando a elevação da educação seja numa esfera micro ou macro.

Dotada de planos de metas a serem alcançados paulatinamente, é necessário a colaboração dos entes federados para que se efetive.

Em relação a Escola de Tempo Integral, nas escolas públicas, o Programa Mais Educação é atualmente o fio condutor desta política. Conduzida atualmente pelo governo federal, através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que repassa a Estados e Municípios recursos para a implantação da carga horária mínima de 7 horas/dia.

É válido ressaltar que escolas de tempo Integral de caráter privado já existem há bastante tempo. Elas oferecem aulas de reforço e esportes, por exemplo, no contraturno.

Alunos da rede privada frequentam estas atividades por opção familiar, diferente da escola pública onde é uma medida adotada pelo governo. Para nos aprofundarmos a respeito do tema é importante iniciarmos uma incursão histórica. Durante a Primeira República, no Brasil, a Educação passou a ser vista como necessária ao desenvolvimento do país.

De lá para cá inúmeras interferências ocorreram no sistema educacional brasileiro. Entre estas experiências podemos exemplificar a proposta por Anísio Teixeira, que assumiu as ideias de Dewey (1859-1952) que marcou sua formação e lhe deu base teórica para a construção de um projeto de reforma para a Educação Brasileira, entre as ideias de Dewey.

Teixeira assume seu discurso e práticas de que a escola deveria ser de todos, buscando formar integralmente os indivíduos. Em 1932, tendo encontrado base teórica sólida, junto a outros educadores como Lourenço Filho e Fernando Azevedo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação. Documento que preconizava uma reforma educacional brasileira.

É importante observar que em sua obra Educação não é privilégio (1957) Anísio Teixeira não utiliza a expressão Escola de Tempo Integral, mas, traz à tona este conceito quando se refere à ampliação das funções da escola. Constitui-se como uma de suas preocupações recorrentes a formação do indivíduo, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola de Ensino Fundamental. Para Teixeira (1994, p.63).

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p.63).

No início da história da Educação Integral no Brasil podemos apontar Anísio Teixeira como seu maior expoente. Participou da Escola Nova, movimento que ganhou visibilidade, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação, ele pôde executar ações nas Escolas-Parque na Bahia, fundada por ele, em 1950, onde defendia a ideia de que a experiência do aluno deve ser a base do aprendizado.



Seguindo modelo parecido com o de Teixeira, na implantação deste modelo de escola outra experiência se dá no Rio de Janeiro.

São os CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública, de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. Implantados nos dois mandatos do governo de Leonel Brizola. Tinha por objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral.

Além de oferecer serviços educacionais também eram constituídos de assistência médica e odontológica, e, adicionalmente, o projeto contemplava tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes pais sociais que deveriam cuidar dessas crianças.

Em relação a legislação brasileira que serve como base para a educação em tempo integral, podemos citar a LDB 9.394/2006, que em seu artigo 34 diz que o Ensino Fundamental deverá ser ministrado progressivamente em tempo integral, a critério de cada sistema de ensino. Já o PNE (2014-2024) nos traz um avanço em relação a esta temática pois prevê na Meta 6 a oferta de Educação em Tempo Integral para no mínimo 50% das escolas públicas, atingindo ao final do decênio o atendimento de no mínimo 25% dos alunos da escola básica. No que diz respeito ao contexto local do RN, a partir da promulgação da PEC 17/2015, de autoria da deputada Márcia Maia, o Estado passa a ter a obrigação de incluir, progressivamente, a Educação em Tempo Integral para os alunos da rede estadual do Ensino Fundamental.

Dentro desse contexto, este artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios da implantação da educação em tempo integral na escola pública brasileira, A seguinte pergunta de partida norteou a pesquisa: Quais os entraves e contribuições que a Educação em Tempo Integral nos suscita enquanto educadores, escola e governo? A partir desses pressupostos iniciais e em busca de responder nossas inquietações.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente fizemos uso da pesquisa bibliográfica e exploratória. De acordo com Gil (2010, p. 29-31): “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: Na introdução trazemos breves reflexões teóricas, e, histórico a respeito da educação em tempo integral, objetivo, justificativa. Na primeira seção, buscamos delinear o programa Mais Educação.

## NO QUE CONSISTE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de Educação Integral.

Para o MEC (2016), o Programa Mais Educação, oferecido às escolas públicas de Ensino Fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

As atividades do Programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Trata-se de uma estratégia indutora para a implantação do Ensino em Tempo Integral nas escolas brasileiras. Entre os principais critérios para seleção das escolas a serem contempladas com o referido programa estão, fato de que apresentam 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família e o IDEB baixo.

A LDB/96 preceitua em seu 34º, inciso segundo que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. O PNE (2014-2024) prevê na Meta 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil ao final de sua vigência.

Concomitante a essas legislações federais os Estados e Municípios, em regime de adesão e colaboração com o governo federal também criaram seus marcos legais. No Estado do Rio Grande do Norte o PEE (Plano Estadual de Educação) no tópico que trata da qualidade da educação básica em sua Meta 2 contempla a Educação em Tempo Integral.

Tendo como marcos legais os artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, no Artigo 34 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com base na meta 6, estabelecida no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, e com base na meta 6 do Plano Estadual de Educação do RN 2015/2024, a implementação desta política no Estado do Rio Grande do Norte foi respaldada através da Portaria nº 211/2016, SEEC. Dispõe que inicialmente em:

Art. 1º - implantar a Educação Integral em Tempo Integral gradativamente na Rede Pública Estadual, assegurando o desenvolvimento humano e social dos estudantes, a ampliação da jornada escolar, a integração das áreas de conhecimento, os saberes e as experiências (SEEC, 2016, p. 1).

A implantação gradativa das escolas em tempo integral nas escolas da rede pública estadual. Se deu a partir de 2016 inicialmente com 10 escolas contempladas (escolas piloto).

Sua carga horária diária é de 8h50 minutos, sendo destes 7h20 minutos destinados às atividades de trabalho escolar e 1h30 minutos dedicado à educação alimentar e nutricional, perfazendo um total de 1.600 h/ aulas anualmente. Ou seja, é acrescido a seu tempo 600 h a mais que na escola de tempo parcial.

A mesma Portaria assegura que as escolas contempladas receberão recursos suficientes. Mas ao tratar-se de insumos para manutenção, equipamentos, recursos pedagógicos e alimentação estes serão providos de projetos e/ou programas do Governo Federal.

Em relação à sua estrutura organizacional deverá ser composta por um professor articulador com carga horária completa ou 10 horas suplementares, dois apoios pedagógicos e horas suplementares para os educadores que desenvolvam extras sala conforme a Proposta Pedagógica da Escola.

É válido destacar também que a Portaria prevê e respalda que as atividades possam ser realizadas na escola, tanto quanto em espaços externos. Contempla que os componentes curriculares sejam ministrados por Professores, mas que gradativamente a Parte diversificada seja também ministrada por Professores.

## PERSPECTIVAS E DESAFIOS FRENTE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

(Re)pensar a educação em tempo integral implica em vários questionamentos, entraves e muita discussão sobre o tema. Elencamos a seguir 4 pontos que consideramos inicialmente preponderantes para a implantação de forma coerente.

O primeiro aspecto a ser observado é que a comunidade escolar reunida deve ter o direito de escolha, aderindo a este novo modelo. Se quer desenvolver suas atividades em tempo integral ou não. E não ser apenas “contemplada”.

Escola democrática, eis uma boa oportunidade de prática. E esta iniciativa, claramente deve partir do órgão mantenedor. Vejamos que no caso da escola pesquisada não se tratou de uma opção, mas da opção viável que chegava à escola num momento em que a vida funcional de professores e funcionários estava em um limiar.

Ou seja, defendemos que a escola reunida através de seu Conselho Escolar ou mesmo em reunião de pais, mestres, gestores e Dired levem a toda a comunidade escolar a proposta de Educação em Tempo Integral e o que significa esta proposta. Obviamente isto demanda bastante diálogo e reflexão e infelizmente ainda, em Educação carecemos muito disso. Além da falta de cultura, por diversos motivos, onde os órgãos que têm poder de decisão ordenam e pouco dialogam, ainda que se diga que a escola tem autonomia (relativa).

Não se pode esquecer que a infraestrutura é também fator primordial nesse processo. Estar num ambiente que não atende as necessidades deste novo modelo de educação. Por exemplo, sala de leitura aconchegante, organizada, ou seja, um espaço convidativo para receber os alunos. Nos acrescenta Viñao Frago que: Toda atividade humana pressupõe um espaço e um tempo determinados e também a educação, pois “a educação possui uma dimensão espacial” e que “o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico constitutivo, da atividade educativa (VIÑAO FRAGO,1998, p.61).

O espaço, nesse sentido, ganha status de promotor das interações sociais que colabora para o universo do aluno contextualizando saberes e conhecimentos a partir de um ambiente estimulante.

Podemos a isto acrescentar também professores em regime de dedicação integral à Unidade. Pode parecer utópico num país como o Brasil vislumbrar isto. Enquanto o Poder público não detiver o olhar para esta questão corremos o grande risco do ensino se dar de forma fragmentada.

Sabemos que isso perpassa por vários entraves históricos da Educação Brasileira, entre elas a formação pedagógica do professor nos cursos de graduação e sua valorização financeira.

E por fim e talvez, o ponto chave, um currículo integrador de saberes e práticas. Pode até parecer trocadilho, mas, é essencial. As práticas pedagógicas ainda oferecem um ensino fragmentado, é preciso um novo olhar para este aspecto. O aumento da carga horária

só terá eficácia se estiver aliada a um Projeto Político Pedagógico articulado entre seus agentes.

Na escola, já mencionada, pudemos constatar que não houve adesão voluntária ao projeto de Educação Integral. O que houve foi uma “solução” para um antigo problema da instituição com baixa demanda de alunos.

O que implica inegavelmente em seu corpo funcional não ter ainda uma noção concreta do que estar numa escola de tempo integral. Pois como a quantidade de matrículas era pequena e não havia onde alocar todos os professores e funcionários caso a escola encerrasse suas atividades.

Um dos critérios para contemplação da escola com ensino de tempo integral é o fato de uma parcela significativa dos alunos serem beneficiários de programas de inclusão social.

É inegável que uma série de políticas educacionais atualmente existentes tentam fazer um compensatório entre a educação e o assistencialismo, haja vista as disparidades sociais e conseqüentemente educacionais do país.

Consideramos ser justamente esse o grande desafio para a educação pública em tempo integral, que não se configure como assistencialista, mas, que busque efetivos resultados no processo de educação das crianças brasileiras. Não podemos deixar de registrar que aqueles que conduzem a política macro deste país tentam aliar as duas funções: educação e assistência social.

Há uma linha tênue entre assistencialismo e o projeto educacional de tempo integral na escola. Devemos buscar refletir se: É possível unir as duas vertentes (educação e assistência social) para elevar a qualidade educacional do país?

Ou apenas estamos acostumando nossos educandos a sempre esperar do governo ações de promoção social não estimulando a autonomia do sujeito? Cavaliere no artigo Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública (2007) no qual a autora delinea quatro concepções que se formam no entorno da proposta de educação integral nos diz que:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A mesma autora afirma que:

Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. [...] já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio para proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas [...] (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Podemos então ver que as discussões em torno do papel que a Educação Integral pode ter na vida de cada indivíduo que por ela perpassa, ainda são bastante contraditórias. Do assistencialismo à educação emancipadora, seja qual viés se pretenda tomar não podemos mais estabelecer esse ponto como uma discussão inflexível, polarizando uma única verdade.

Cavaliere ainda nos traz à reflexão de que se a educação em tempo integral for vista e concebida pelos personagens envolvidos (em escala macro e micro) como uma possibilidade de renovação do currículo, de práticas, tempos e espaços escolares adequados a uma realidade atual que exige do educando uma outra perspectiva de formação, poderemos obter êxito. Porém, enquanto for vista como apenas um modismo ou mais uma política de governo (e não de Estado) provavelmente estaremos fadados ao insucesso.



Garantir acesso, permanência e aprendizagem não são tarefas fáceis a serem cumpridas pela escola. Conceber o processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla que o modelo atual das escolas de tempo parcial, é tarefa mais difícil ainda pois isto implica em repensar currículo flexível e que atenda aos anseios das expectativas dos alunos, objetivos e metas a serem alcançadas como declara Moysés Kuhlmann (2013, p 64), “não é possível obter resultados imediatos em políticas educacionais. Têm que se pensar a médio e longo prazo”.

Percebemos que no Brasil há cerca de uma década há políticas sociais e educacionais que investem e estimulam a diminuição do abismo social entre as classes menos/mais favorecidas.

É importantíssimo que o país tenha esse olhar com os grupos menos favorecidos, porém, em face de das necessidades de um mundo globalizado e digital faz-se necessário e urgente dar oportunidade de emancipação e autonomia aos indivíduos menos favorecidos social e economicamente.

Para que a política de Educação em tempo integral se efetive qualitativamente é necessário um esforço conjunto e a continuação de um projeto educacional não de governo, mas, de Estado. Ou seja, deve ser um movimento crescente, pontual e efetivo.

## A QUEM SERVE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Paro (1988) afirma que, como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das classes populares, ainda que estes problemas não tenham "natureza propriamente pedagógica".

O autor evidencia o fato de que a ideia de formação integral, no Brasil antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu status quo (PARO, 1988).

Segundo Arroyo (apud LUNKES, 2004), os internatos particulares funcionavam em espaços isolados, com tempos integrais, métodos específicos e nos moldes das instituições totais que, de acordo com Goffman (1974, p. 16), são caracterizadas por um maior fechamento do que outras, ou seja, [...] seu 'fechamento' ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais.

Com a crescente urbanização e industrialização, essas escolas de elite deixaram de atender aos anseios da classe mantenedora. "Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados" (PARO, 1988, p. 207). Essa proposta de segregação da "ameaça social", pode ser vista nos "reformatórios de menores e as entidades 'filantrópicas' subvencionadas pelos órgãos oficiais" que, além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade (PARO, 1988, p. 207).

Em São Paulo, o maior exemplo dessa segregação é a antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), criada no ano de 1974. Esta fundação foi amplamente criticada pela mídia, pelos diferentes organismos e instituições de proteção aos direitos humanos, enfim, pela população em geral, por abrigar muitos adolescentes em um espaço reduzido, em regime fechado, nos mesmos moldes de uma prisão para adultos e com todas as suas mazelas.

Com o título "O pacote FEBEM" (2005), o editorial da Folha de S. Paulo explica bem a situação:

Apesar do longo atraso, é bem-vindo o pacote anunciado pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, para reestruturar a FEBEM. Sintomaticamente, o plano veio a público em meio a uma onda de revoltas

na instituição. Desde janeiro, ocorreram 20 rebeliões, com fuga de 881 internos. Para efeito de comparação, no ano passado contaram-se 28 motins e 993 fugitivos [...].

Assim, diante das críticas recebidas, o governador Geraldo Alckmin, que pleiteava, nas eleições de 2006, alçar à presidência da República, optou pelo desmonte da FEBEM, cujo início foi dado pela demolição, no dia 29 de março de 2006, do Complexo do Tatuapé, com capacidade para 1200 adolescentes. Para substituí-la, o governo inaugurou, em 27 de março de 2006, em Campinas, as duas primeiras unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), ligada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Paro (1988, p. 206-207), ao analisar a função educativa dessas instituições assistenciais, afirma que: se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram "ressocializar" as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de "reintegrá-las" à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel.

Podemos, então, inferir que o projeto Escola de Tempo Integral foi criado, nesse contexto, como uma outra possibilidade, para além da CASA, de cercear o grave problema do ato infracional cometido por adolescentes, com ações preventivas, educativas e de tutela. Quase todos os entrevistados perceberam este viés da função da escola, conforme demonstramos abaixo, com o excerto de uma entrevista:

Por que você acha que a Escola de Tempo Integral foi criada? para sanar uma situação social, de certo abandono das crianças em certo período do dia. A criança que estudava à tarde, de manhã não tinha o que fazer. O pai precisava sair para trabalhar. Eu creio que tenha sido isso, um problema social, que trouxe a escola de tempo integral [...] mas eu acredito que seja um problema social que está sendo, não sanado, mas existe

um certo paliativo aí social com a Escola de Tempo Integral (Professora e Coordenadora).

Lunkes (2004, p. 6) conclui que a escola de tempo integral "se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora", uma vez que antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há, também, escolas de tempo integral que são públicas e visam à educação das classes populares.

Tanto a função educativa como a de guarda, do projeto Escola de Tempo Integral, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático.

Temos nos defrontado, em vários momentos e espaços, com certa visão de políticas públicas, especialmente as sociais, que imediatamente nos remete a uma concepção de política 'reparadora', 'de ampliação de acesso', que interferiria no campo das desigualdades e divisões sociais e cuja aplicação provocaria transformações sociais e criaria um mundo melhor.

Propomos a definição desse conceito a partir de um referencial teórico e histórico, dentro de uma concepção materialista, que parametrize o contexto geral do Estado capitalista democrático (LOPES, 1999).

Uma das questões centrais na análise do Estado contemporâneo é a que se refere à compreensão da gênese das políticas públicas - no nosso caso, com maior foco, das políticas sociais - a partir das estruturas econômicas e políticas institucionais existentes. No Estado capitalista, baseado na valorização privada do capital e na venda do trabalho enquanto forma-mercadoria, em que essas estruturas têm intrinsecamente caráter classista, quais são as funções que competem àquelas políticas?

Os Estados capitalistas democráticos podem ser entendidos como formas institucionais de poder público que, em sua relação com a produção material,

se caracterizam basicamente por três determinações funcionais: privatização da produção, dependência estrutural do processo de acumulação e legitimação democrática.

Está submetido à dupla determinação do poder político: do ponto de vista do conteúdo, é determinado pelo desenvolvimento e requisitos do processo de acumulação; já enquanto forma institucional está sujeito às regras do governo democrático-representativo, através do mecanismo de eleições periódicas (LOPES, 1999).

Assim, as políticas do Estado capitalista podem ser definidas como o conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e reproduzem constantemente o acordo e a compatibilidade entre as determinações estruturais do Estado capitalista. Entretanto, a estratégia geral de ação do Estado consiste em criar as condições segundo as quais cada cidadão seja incluído nas relações de troca.

Criadas essas condições, todas as determinações funcionais são igualmente consideradas (Offe; Ronge, 1984). Esta definição indica a estratégia que deve nortear a concepção daquelas políticas, para que se cumpram as determinações do Estado capitalista, até como condição da continuidade de sua existência. Portanto, os dirigentes eleitos terão que governar dentro dos limites de autopreservação do sistema (LOPES, 1999).

Para muito além disso, contudo, as políticas emanadas do Executivo terão que ser articuladas e 'implementadas' dentro e a partir do sistema de instituições políticas do Estado que, possuindo, em princípio, grande estabilidade temporal, é o guardião mais interno e eficaz do status quo.

Em sua estrutura interna deveremos, em consequência, buscar os elementos que, ao exercer um poder de filtragem, impedindo a efetiva concretização de eventos potencialmente nocivos à continuidade do processo de acumulação, possam assegurar que apenas serão executadas estratégias que o preservem, garantindo, ao mesmo

tempo, o equacionamento dos seguintes três problemas, para tal essenciais: a integração dos interesses resultantes do processo de valorização, isto é, a conciliação das arestas internas entre os vários setores do capital, inerentes à própria lógica de competição, com o estabelecimento de um denominador comum global; a proteção do capital contra interesses e conflitos anticapitalistas; a ocultação destas duas ações, pois são necessários, nos processos de legitimação democrática, os votos dos indivíduos de todas as classes sociais e não apenas os daqueles pertencentes à classe dominante (Offe, 1984).

Essas considerações remetem a duas questões, conforme nos indica Lopes (1999):

1) O caráter da dominação de classes do Estado capitalista. Para nós, as classes sociais do capitalismo agem sobre um sistema de instituições políticas que delinea o universo dos eventos potencialmente realizáveis. Em consequência, as ações dessas classes apenas delimitam, ao refletirem a resultante da correlação de forças entre os vários segmentos do capital e entre o capital como um todo e os demais atores da sociedade capitalista, em que região - entre as estruturalmente permitidas - se dará o equilíbrio dinâmico do sistema, em dado momento e conjuntura.

2) É necessário que se conceitue a dominação de classe implícita no Estado capitalista e suas instituições políticas como um sistema de regulamentação seletiva, gerador de processos de seleção. O capital não pode, ele próprio, realizar a síntese de seus interesses mais gerais; é o aparelho estatal que deve apresentar seletividades que destilem o cerne desses interesses, neguem e restrinjam o espaço de concretização de eventos conflituosos de natureza anticapitalista e implementam operações divergentes que preservem a aparente neutralidade estatal.

Disto decorre, também, a importância da análise e da avaliação de políticas públicas, e dentre estas as políticas sociais, especialmente como instrumentos de democratização (LOPES, 1999).

A avaliação da efetividade de um determinado programa ou proposta pode disponibilizar para o cidadão instrumentos que o capacitem a exercer o controle sobre a ação dos governos, seja do uso de recursos públicos, de ações eleitoreiras, de relação entre racionalização (escassez) de recursos, universos e direitos; para o gestor público, pode oferecer instrumentos para melhor direcionar suas ações em direção às suas opções políticas e também para controle das agências executoras das políticas governamentais (ARRETCHE, 1999).

Para os entrevistados, a dupla função da Escola de Tempo Integral, guarda e educação, é clara. A primeira coibiria, de acordo com os depoimentos, a ociosidade que pode gerar marginalidade das crianças e adolescentes que estão fora do mercado de trabalho por força de lei, e a segunda serviria ao mercado com a formação de futuros trabalhadores, por meio da instrução básica.

Para os alunos, a educação integral estava vinculada à extensão da jornada diária de permanência na escola, com o "aprender mais" os conteúdos, tirando as dúvidas. Com relação aos professores, depreende-se que a educação integral não estava vinculada à extensão da jornada do discente, mas à integração com as famílias. A tônica é a educação dos valores, a socialização e, em um segundo plano, ela seria uma educação que integraria as habilidades cognitiva, social e emocional.

Nas falas dos professores, percebe-se que a educação integral visaria a contribuir com a criança ao fornecer-lhe a alimentação, a educação sobre higiene e o bem comportar-se, para sua inserção na sociedade, coisas que seu meio social, desprovido e hostil, lhe negaria, acarretando um empobrecimento da função primeira da escola: a transmissão cultural.

Essas tendências produzem reflexos nas práticas docentes. Os professores acreditavam que os alunos eram carentes, também culturalmente, e, para aprender, eles necessitavam de um conteúdo mais simples e aligeirado, avalizando assim, mesmo sem

consciência, o projeto político e econômico dominante.

Consoante com Paro (1988), percebemos nas falas dos entrevistados que a escola seria uma instituição salvadora que protegeria as crianças da sociedade, da família e da rua como entidades corruptoras, havendo, mesmo que subjetivamente, nos depoimentos, uma ligação muito forte entre a pobreza e a marginalidade, como causa e efeito.

Para os responsáveis pelos alunos, a educação integral visaria à cultura geral e à educação para a convivência em sociedade, mas, conforme uma mãe entrevistada, ela "não faz isso de jeito nenhum" e continua apenas como um ideal.

Enquanto para a Secretaria de Estado da Educação a justificativa da criação do projeto era a melhoria da qualidade do ensino, havia uma quase unanimidade entre os diferentes sujeitos entrevistados, ao afirmarem que o governo instituiu a escola "para tirar as crianças da rua, com certeza".

Percebe-se, nitidamente, a partir dos depoimentos, que a intenção do governo teria sido resolver paliativamente, problemas sociais gerados pela ausência de políticas sociais, de acordo com a Resolução SE nº 89 (SÃO PAULO, 2005), que previa que o projeto fosse implantado preferencialmente em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Econômico. A escola, assim, além da transmissão cultural, garantiria refeições para os alunos com a segurança necessária para que os pais pudessem, efetivamente, trabalhar. A Escola de Tempo Integral acaba não atendendo aos anseios da classe que dela faz uso.

Contrariando as mães entrevistadas, acreditamos na importância dos alunos permanecerem na escola por um período maior de tempo, além das costumeiras 4 horas da escola de tempo parcial, porque a educação de que necessitamos não poderá ser desenvolvida por si só e num curto espaço de tempo, mas demanda um intenso e organizado trabalho escolar que unifique a aprendizagem dos conhecimentos formais com momentos de atividades de livre escolha discente.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, a partir da base teórica, dos relatos e observações feitos para esta pesquisa concluímos, momentaneamente, fazendo as seguintes conclusões: Compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

Aprendendo a respeitar-se, explorar os sentidos, estimular a cultura corporal como forma de expressão, respeitando a diversidade cultural dos espaços e indivíduos.

Serão estas oportunidades educativas que servirão de enriquecimento cultural conectado ao cotidiano escolar, pois, promove o fortalecimento das relações entre instituição e sociedade, desse modo a ela devolveremos esses educandos.

Se pensamos em realmente torná-los cidadãos conscientes e críticos é preciso utilizar os espaços extra escolares, de modo a gerar sentimento de pertença à comunidade e coparticipação como cidadão nestes lugares.

É fundamental que em toda atividade esteja presente uma intencionalidade educativa clara para os educandos e que atenda aos interesses e necessidades. Entendemos que políticas públicas educacionais, como a escola de Tempo Integral ou Programas como o Mais Educação (na prática) reconfigura o modelo tradicional de escola.

Para isso, gestores e professores precisam repensar práticas da rotina escolar. Incluindo de forma incisiva no seu currículo a transdisciplinaridade como eixo de seu trabalho pedagógico. O que significa rever/avaliar/assumir conceitos e práticas.

Estruturar a proposta pedagógica da escola através de ações da educação integral, ampliar tempos e espaços, propiciar aos educandos competências, para que estes se vejam e assumam o papel de cidadão, rever práticas pedagógicas, nos faz vislumbrar a certeza de que ainda temos muito a avançar. Falta muito tanto em escala macro (governo) quanto micropolítica (escola) para que ações /estratégias de implantação da Educação em Tempo Integral se efetive qualitativamente.

Não podemos deixar de mencionar que aos profissionais desta nova escola também deve se oportunizar a docência em tempo integral. À escola, bem como sua valorização financeira. Mudar um currículo, e, não estimular ou prover o profissional e a estrutura física da escola, de nada adianta, continuaremos com um ensino fragmentado. Alertando para o fato de que a política educacional não se torne mais um capítulo que se distancie da proposta inicial de ser emancipadora, integradora e integral.

Em virtude de ser uma pesquisa local não conseguimos momentaneamente apresentar dados comparativos com outras realidades/experiências escolares pelo Brasil. Realizando um comparativo se na prática a experiência de escola em Tempo Integral se dá desta ou de diferente maneira nas práticas cotidianas. Pouco que conhecemos se baseia em sites que apresentam experiências isoladas de projetos desenvolvidos em escolas de tempo integral. Por enquanto não é possível, através da nossa pesquisa verificar/analisar teoria e prática cotidiana delas.

Vivemos numa sociedade do conhecimento. Os saberes se tornam mais complexos a cada dia. A escola não é o único espaço de conhecimento, mas ainda é um espaço apropriado para a construção/apropriação desses saberes.

É nela que direitos básicos garantidos pela Constituição Federal, por exemplo, como ler, compreender textos e estão dispostos, como também aprender a conviver, respeitar as diferenças. Ampliar o tempo de permanência implica, inevitavelmente, em reinventar a rotina/tempos/espços escolares.

Além da relação com a família e a articulação/colaboração da sociedade para a escola. Tarefa bastante desafiadora para um país de lacunas educacionais imensas, mas não impossível numa perspectiva de Estado.

Sabemos não ser tarefa fácil, estamos ainda nas primícias deste novo jeito de ver/ser personagens desta escola. É preciso (e urgente) que todos os agentes em escala macro ou micro estejam envolvidos.

Daí, acreditamos que somente como política de Estado e não de governo isso realmente se efetivará. Também sabemos que isso demanda um tempo considerável para podermos avaliar qualitativamente essa política.

A priori percebemos que começa no caso do recorte de nossa pesquisa, com muitas lacunas a serem preenchidas seja por ser a experiência inicial da escola ou pelo fato da implantação da política se dar de forma fragmentada.

Por ora concluímos que se a União junto aos entes federados não assumir seu papel dando condições e instrumentos para que a Educação em Tempo Integral possa acontecer em sua forma plena, estaremos mais uma vez, irremediavelmente apenas fazendo uma transferência de responsabilidade do Estado para a escola, enquanto que pelo contrário, todos devem ser corresponsáveis por uma educação pública em tempo integral e de qualidade.

# REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em Acesso em 01 de maio de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Portaria normativa interministerial nº 17,** de 24 de abril de 2007. Disponível em: Acesso em 29 de abril de 2016.
- CAVALIERE, A.M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral.** Paideia: São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>> Acesso em 04 de abril de 2016.
- CAVALIERE, A.M. **Educação Integral uma nova id** **ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação.** In: RICO, E. M. Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.
- BORGES, L. F. F. **A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas.** 1994. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. **Decreto no. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.** 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.
- CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação brasileira em tempo integral.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.
- EM ABERTO. **Brasília, DF, v. 21, n. 80, abr. 2009.** Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/105>>. Acesso em: dez. 2009.
- FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Perfil municipal. São Paulo, 2008.** Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>>. Acesso em: 2008.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos São Paulo:** Perspectiva, 1974.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,** 2004. v. 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, 2006, p.15-24.

- INEP. **O que é o SAEB**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: set. 2009.
- LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional**. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- LUNKES, A. F. **Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível**. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.
- MANACORDA, M. A. O princípio educativo em Gramsci, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- OFFE, C. **Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas**. In: \_\_\_\_\_. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- \_\_\_\_\_; RONGE, V. **Teses sobre a fundamentação do conceito de Estado Capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista**. In: OFFE, C. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.
- O PACOTE FEBEM. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2005. Editorial. Disponível em: <http://arquivoetc.blogspot.com/2005/03/folha-de-spaulo-editoriais-o-pacote.html>. Acesso em: nov. 2008.
- PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.
- SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação. Construção de uma proposta ciclos I e II**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório Pedagógico do SARESP 2007**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2008. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Relatório SARESP 2005 São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 89**, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2011.
- TEIXEIRA, A. S. Educação não é privilégio 4. ed.. São Paulo: Nacional, 1977.



# TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Senac (2023); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Eva.



# ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O LÚDICO



**RESUMO:** Este artigo explora a aplicação do lúdico no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Historicamente, as metodologias de ensino utilizadas eram passivas e desempenhavam um papel secundário na aquisição de conhecimentos. Para esses estudantes, o atendimento frequentemente era segregado ou complementar ao ensino regular. Com o tempo, essas abordagens se mostraram inadequadas para atender às novas necessidades da sociedade, dando origem a metodologias inovadoras, como a Educação Especial. Assim, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, visa identificar as vantagens e possibilidades que o uso do lúdico oferece no desenvolvimento das capacidades e autonomia desses estudantes. Os resultados indicam que a ludicidade, quando incorporada desde a Educação Infantil, promove o desenvolvimento de crianças com deficiência, aumentando sua autonomia e motivação para aprender.

**Palavras-chave:** Pessoas; Deficiência; Ludicidade; Educação Especial; Inclusão.



# INTRODUÇÃO

**A** Educação Especial foi estabelecida para abordar as diferenças e promover a inclusão dos estudantes que anteriormente eram excluídos. O modelo de escola tradicional foi criado para um perfil específico de estudantes, mas atualmente não atende mais às necessidades da sociedade como um todo.

Diante dessa problemática, esta situação gerou a necessidade de uma reformulação e inovação no sistema educacional, com estratégias de ensino que incluam e respeitem todas as diferenças. Assim, esta pesquisa se justifica ao discutir os processos que facilitam a inclusão de estudantes com deficiência.

Hoje, a sociedade valoriza a dignidade como um direito fundamental do ser humano. No entanto, para pessoas com necessidades especiais, houve um longo caminho a ser percorrido para garantir seus direitos.

No Brasil, a Lei nº 5.692/71 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, definindo um “tratamento especial” para estudantes com “deficiências físicas, mentais, aqueles que estão significativamente atrasados em relação à idade regular de matrícula e os superdotados”, encaminhando-os para classes e escolas especiais. Embora isso garantisse algum atendimento, não promovia a inclusão efetiva como entendemos hoje.

Desde então, diversos órgãos e políticas públicas foram criados para assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais. Apesar de a educação inclusiva estar em evidência nas discussões políticas e educacionais, ainda enfrenta vários desafios quando aplicada. Problemas como a responsabilidade da gestão pública, a disponibilidade de materiais e recursos didáticos, e a falta de preparo de muitos professores são obstáculos significativos.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é discutir como garantir o acesso e a permanência de crianças com deficiências na escola, desde a Educação Infantil, e transformar uma escola excludente e discriminadora em uma escola inclusiva.

Quanto aos objetivos específicos, incluem a análise da importância do desenvolvimento desses estudantes, a revisão de conceitos e práticas, e a consideração das políticas que legitimam essa proposta pedagógica, com atenção para os desafios potenciais, como a imprecisão dos conceitos atuais e o uso de tecnologias assistivas, as dificuldades de acesso aos recursos e a falta de formação dos profissionais envolvidos.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada na coleta de dados e na revisão bibliográfica sobre o tema.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA COM BASE NA LUDICIDADE - O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial no Brasil surgiu formalmente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Na década de 1970, foi criado o CENESP, vinculado ao MEC, para centralizar as políticas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiências. Desde então, diversos órgãos foram estabelecidos, substituídos ou extintos, refletindo a evolução das políticas na área.

Inicialmente, no século XIX, a preocupação com a educação de pessoas com deficiências começou a ganhar destaque. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, dedicado ao atendimento de deficientes visuais. Em 1857, surgiu o Instituto dos Surdos Mudos, voltado para pessoas com deficiência auditiva.

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, destinado a atender deficientes mentais. Em 1954, foi estabelecida a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), que se tornou conhecida pelo atendimento a deficiências múltiplas e pelo apoio fundamental de amigos e familiares.

A partir desse momento, diversos órgãos e políticas públicas foram criados para assegurar os direitos das pessoas com deficiências. Segundo Araújo (1997), a verdadeira transformação na proteção dos direitos dessas pessoas começou com a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967. No entanto, o marco definitivo foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garantiu direitos fundamentais através dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, IV e V; 208, III; e 227, inciso II, parágrafos I e II.

No entanto, a inclusão de pessoas com deficiências na Educação, conhecida como Educação Especial, só se concretizou mais tarde. A Lei nº 5.692/71 alterou a LDB de 1961, definindo "tratamento especial" para educandos com "deficiências físicas,

mentais, atrasos significativos em relação à idade regular de matrícula e superdotados", encaminhando-os para classes e escolas especiais. Embora essa abordagem garantisse atendimento, não promovia a inclusão efetiva como entendemos atualmente.

Vários órgãos e políticas públicas foram criados para garantir os direitos das pessoas com deficiências. Araújo (1997) destaca que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967 marcou o início de uma revolução nos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

O marco definitivo veio com a Constituição de 1988, que assegurou direitos a esses indivíduos nos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, IV e V; 208, III; e 227, inciso II, parágrafos I e II.

A Educação Especial foi fundamentada em lutas, organizações e leis favoráveis, ganhando força com a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994 e a LDBEN de 1996. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, em 1994, destacou a importância da inclusão de indivíduos com deficiências em classes regulares e uma pedagogia centrada no aluno.

Em São Paulo, a Secretaria de Educação Especial criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, alinhada às premissas da Conferência de Salamanca. Esta política visava atender às necessidades reais dos educandos, como acompanhar o ritmo dos demais alunos e garantir acesso aos espaços de ensino regulares.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca celebrou os direitos das pessoas com necessidades especiais, discutindo a inclusão de educandos em classes regulares e a necessidade de metodologias pedagógicas centradas nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).



A Rede Municipal de Ensino desenvolveu diversas leis, normativas e decretos para atender os estudantes com necessidades especiais com deficiência. A inclusão no ambiente escolar é um tema amplo e complexo, que abrange não apenas estudantes com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas, mas também todos os estudantes no processo educacional (NETO et al., 2018).

De acordo com Nascimento (2014), apesar da legislação existente, muitas escolas ainda não garantem uma educação de qualidade, excluindo mais do que incluindo.

## AS DIFICULDADES PARA MANTER A QUALIDADE DO ENSINO

Conforme apontado por diversos autores, muitas escolas ainda não possuem as condições estruturais ou didático-pedagógicas adequadas para atender aos alunos com necessidades especiais. É fundamental transformar essas instituições com a colaboração de funcionários, professores e familiares, para que todos os educandos sejam acolhidos e respeitados.

A inclusão no ambiente escolar é um tema vasto e complexo, que vai além dos alunos com deficiências motoras, sensoriais ou cognitivas, abrangendo todos os educandos no processo educacional. Segundo Nascimento (2014), apesar da legislação existente, muitas escolas não oferecem uma educação de qualidade e acabam excluindo em vez de incluir.

É crucial garantir que todos os estudantes participem de diferentes tipos de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as múltiplas inteligências de cada um. Os professores têm o papel de promover interações entre estudantes que não apresentam deficiência e aqueles que apresentam, garantindo que a inclusão não se restrinja apenas ao conteúdo curricular, mas também à socialização.

Além disso, é necessário proporcionar autonomia aos estudantes com deficiência, fundamental para sua integração social.

Atividades lúdicas podem ser uma ferramenta valiosa para permitir que esses alunos participem e interajam, o que pode fazer uma grande diferença em suas vidas.

O Brasil, assim como outros países, possui leis, normas e decretos voltados para a Educação Especial. No entanto, ainda são frequentes os desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, abrangendo questões de acessibilidade e contextos pedagógicos.

Nascimento (2014) observa que muitas escolas ainda não garantem uma educação de qualidade e acabam excluindo mais do que incluindo. A Portaria Normativa nº 13 de 24/04/07, que institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e o artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, estabelecem que as escolas devem dispor de materiais, mobiliário, espaços, equipamentos e tecnologias adaptadas para facilitar o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2007).

Contudo, muitas escolas não têm salas adequadas ou recursos apropriados, e mesmo aquelas que possuem tais recursos frequentemente carecem de profissionais especializados. É crucial que a escola conte com especialistas e que aqueles que ainda não são capacitados recebam formação continuada. O principal objetivo deve ser o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo que se integrem na sociedade com facilidade e sintam-se acolhidos.

Os professores devem continuamente refletir sobre suas práticas e o uso de abordagens lúdicas na Educação Infantil, que são particularmente úteis para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Coll (1989) sugere que esses estudantes necessitam de acompanhamento especializado, incluindo orientação psicossociológica e apoio de psicólogos com formação educacional.

Em 2014, o MEC/SECADI/DPEE publicou a Nota Técnica nº 04/2014, que trouxe avanços significativos ao eliminar a exigência de laudo médico para incluir alunos com necessidades especiais em atividades direcionadas e atendimento especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa mudança visou ampliar o acesso dos estudantes aos direitos garantidos pela Constituição.

O psicopedagogo deve observar as limitações e necessidades reais dos alunos, especialmente aqueles sem diagnóstico formal, e orientar o trabalho do professor para adaptar o currículo às necessidades individuais.

Ainda, este profissional também tem a responsabilidade de orientar os professores e demais profissionais da escola. Com base na compreensão da realidade do educando, o psicopedagogo deve criar planos individuais que atendam às necessidades específicas de cada estudante, facilitando seu desenvolvimento e autonomia.

O trabalho preventivo realizado pelo psicopedagogo contribui para a prática docente, já que metodologias inadequadas e a falta de especialização específica frequentemente levam à exclusão em vez de promover a inclusão. Portanto, é essencial que o psicopedagogo acompanhe todo o processo, monitorando continuamente os resultados.

O levantamento, a compreensão, a análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem. Junto com os demais profissionais da escola promoveria a construção de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem [...] (WEISS, 1994, p. 97).

Infelizmente, muitos profissionais nas escolas ainda resistem às mudanças, o que acaba prejudicando o processo de inclusão de forma geral.

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo que vem se desenvolvendo

como ação preventiva de muita importância, mas é vista como ameaçadora, pois tem por objetivo fortalecer a identidade do grupo e transformar a realidade escolar.

Torna-se ameaçadora, pois em muitos casos, o psicopedagogo poderá propor mudanças para que determinadas crianças aprendam, mas, infelizmente, muitos educadores resistem a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem (VERCELLI, 2012, p.3).

De acordo com o autor, as intervenções do psicopedagogo começam a ganhar relevância quando o trabalho é orientado por uma perspectiva inclusiva, criando um ambiente acolhedor e propício para uma educação eficaz. O psicopedagogo deve fornecer orientação ao professor para escolher e desenvolver as melhores estratégias de intervenção, sendo fundamental para promover a autonomia dos educandos.

No contexto escolar, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo serve como um exemplo relevante, apresentando uma sólida legislação e práticas voltadas para a inclusão. A Portaria nº 8.764/2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, estabelece a Política Paulista de Educação Especial e inclui diversos artigos cruciais.

Além disso, a Rede Municipal utiliza Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para facilitar o aprendizado dos estudantes. Conforme Valente (1997), o uso de computadores como recurso didático é benéfico para alunos com diferentes graus e tipos de deficiência, permitindo que o professor adapte seu trabalho de acordo com as necessidades de cada criança.

Portanto, a Rede em especial demonstra um compromisso efetivo com a legislação e os direitos dos estudantes com deficiências, oferecendo uma educação de qualidade e adequada durante todo o processo de inclusão.

A Educação Especial nessas escolas se apresenta como uma área de grande importância e relevância, voltada para garantir o direito à educação inclusiva de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao longo dos anos, a cidade de São Paulo tem desenvolvido políticas e práticas que buscam promover a inclusão escolar, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas.

São Paulo tem adotado uma política educacional alinhada com as diretrizes nacionais e internacionais de educação inclusiva, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A rede municipal tem se esforçado para garantir que as escolas sejam ambientes acolhedores e acessíveis para todos os estudantes, com ênfase na inclusão daqueles que têm necessidades educacionais especiais (NEE).

Uma das principais estratégias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços equipados com materiais e recursos pedagógicos específicos para atender as necessidades dos estudantes com deficiência (SÃO PAULO, 2016).

Essas salas funcionam como apoio às atividades desenvolvidas nas salas de aula comuns, oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno escolar. O objetivo é complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

A formação continuada dos professores é outro pilar fundamental da educação especial na Rede Municipal de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação promove cursos, oficinas e capacitações para os educadores, com o intuito de prepará-los para trabalhar de forma eficaz com a diversidade presente em sala de aula (SÃO PAULO, 2016).

Porém, apesar dos avanços, a Educação Especial na Rede ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de ampliar a formação dos professores, melhorar a infraestrutura das escolas para torná-las mais acessíveis e garantir que todas as escolas tenham recursos adequados para atender os estudantes com NEE. Além disso, a conscientização e a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão são aspectos fundamentais para o sucesso das políticas de educação especial.

Em suma, a Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é uma área que tem avançado significativamente, mas que ainda enfrenta desafios importantes. Com políticas de inclusão, investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores e parcerias estratégicas, a rede tem se esforçado para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

## COMPREENDENDO AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Crianças com deficiência muitas vezes são vistas como incapazes de aprender, de desenvolver conhecimentos e de participar plenamente na sociedade. Por serem erroneamente consideradas dependentes e "sem inteligência", elas frequentemente são submetidas a métodos mecânicos e repetitivos que prejudicam seu desenvolvimento cognitivo, aprendizado e autonomia.

É crucial que as escolas se reestruturarem para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades, prevenindo a segregação e o isolamento desses estudantes. A Educação está passando por uma transformação para assegurar que todos sejam atendidos sem distinção, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com suas necessidades individuais.

O processo de inclusão pode ser significativamente favorecido com a preparação e dedicação dos profissionais, o suporte especializado necessário e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

Além disso, Santos (2000) ressalta que a prática do brincar é registrada desde os primórdios da humanidade e continua sendo relevante na Pedagogia contemporânea. O lúdico é uma prática escolar que deve ser utilizada para estimular a construção do conhecimento e o desenvolvimento de diversas habilidades, servindo como uma importante ferramenta educacional. As possibilidades de integrar atividades lúdicas são vastas, relacionando-se ao prazer e à convivência, fundamentais para o desenvolvimento humano.

De acordo com Oliveira (2004), as atividades lúdicas promovem o envolvimento dos alunos durante as atividades, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e psicomotor.

Nhary (2006) reforça que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento de crianças com limitações, pois, ao brincar, todas as crianças são vistas como capazes de participar de atividades coletivas, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. O lúdico, portanto, não só inclui esses alunos, mas também desperta o desejo de interagir com os outros, promovendo alegria, prazer e aprendizado.

O uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem serve como um motivador e facilitador, permitindo que esses alunos aprendam conteúdos e vivenciam valores e atitudes de forma mais engajadora e eficaz.

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brincar e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade. Nesse sentido:

Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; o jogo é essencial para a saúde física e mental; o jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000 p. 20).

O conhecimento pode ser adquirido através das relações estabelecidas e não apenas pela exposição a fatos ou conceitos isolados. A participação das crianças nas brincadeiras oferece dados valiosos sobre seu desenvolvimento, sua forma de aprender e sua autonomia.



Brinquedos incentivam as crianças a reconhecerem as limitações dos elementos competitivos. Independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, todas as crianças nascem com o desejo de brincar e frequentemente ignoram as limitações de suas deficiências (RESENDE, 2018).

Além disso, qualquer atividade lúdica, como brincadeiras, jogos e uso de brinquedos, promove o processo de inclusão ao proporcionar integração entre as crianças.

Durante as brincadeiras, elas aprendem a compartilhar, cooperar e respeitar os limites estabelecidos pelos próprios participantes: "a ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é uma atividade social significativa para o ser humano" (NHARY, 2006).

## PENSANDO EM ATIVIDADES LÚDICAS

O uso do lúdico no processo educativo de estudantes com deficiência é uma abordagem que traz diversas vantagens e possibilidades para o desenvolvimento das capacidades e autonomia desses estudantes.

O lúdico, ao envolver atividades recreativas, jogos e brincadeiras, torna o processo de aprendizado mais agradável e estimulante. Isso promove maior engajamento e motivação dos estudantes, que passam a se interessar mais pelas atividades propostas. Essa motivação é essencial para a construção de conhecimentos e habilidades de forma natural e prazerosa.

Atividades lúdicas são poderosas ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, pois estimulam o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a criatividade e a memória. Jogos que envolvem desafios e estratégias, por exemplo, ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades de planejamento, tomada de decisão e pensamento crítico (RESENDE, 2018).

O uso de jogos e brincadeiras que envolvem movimento pode ser particularmente benéfico para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. A interação com objetos e a prática de atividades físicas lúdicas permitem que os estudantes desenvolvam suas habilidades motoras de forma natural e integrada.

Atividades lúdicas frequentemente envolvem interação entre os alunos, o que promove o desenvolvimento de habilidades sociais como comunicação, cooperação, respeito às regras e empatia. Essas interações são cruciais para que os estudantes com deficiência desenvolvam a capacidade de se relacionar com os outros, melhorando sua integração no ambiente escolar e social (TAKAHASHI et al., 2014).

Ao participarem de atividades lúdicas, os estudantes têm a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas por conta própria. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que eles se sintam mais confiantes em suas capacidades. Além disso, o sucesso em atividades lúdicas pode elevar a autoestima, já que os estudantes percebem que são capazes de realizar tarefas e superar desafios.

O lúdico oferece grande flexibilidade, permitindo que as atividades sejam adaptadas às necessidades e capacidades de cada estudante. Isso é fundamental para garantir que todos os alunos possam participar e se beneficiar do processo educativo, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

Pode ser utilizado como uma ferramenta para facilitar a compreensão de conceitos complexos, ao transformar conteúdos abstratos em experiências concretas e tangíveis. Através do jogo, os estudantes podem explorar e internalizar conceitos de forma mais efetiva, o que favorece o aprendizado (TAKAHASHI et al., 2014).

Seu uso também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, têm a oportunidade de participar e aprender de forma significativa. Isso reforça o sentido de pertencimento e inclusão na escola (NETO et al., 2018).

Em resumo, o lúdico é uma estratégia pedagógica poderosa que, quando bem implementada, pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência. Ao estimular o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras e sociais, e ao promover a autonomia e autoestima, o lúdico se revela uma abordagem fundamental para o sucesso educativo desses estudantes.

## Procedimentos Metodológicos

O objetivo deste artigo foi apresentar os fundamentos da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, considerando a legislação pertinente e discutindo suas implicações para uma Educação Especial pública, igualitária e de qualidade.

A pesquisa foi qualitativa e baseou-se em um levantamento bibliográfico sobre o tema, além da análise de um estudo de caso realizado em escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Os principais autores consultados incluíram Nhary (2006), Soares (2010), Nascimento (2014) e Resende (2018), que abordam os processos de Educação Especial e o uso da ludicidade no ensino, tanto para crianças consideradas “normais” quanto para aquelas com deficiências, a partir da Educação Infantil.

Para conduzir a discussão, a pesquisa focou em três critérios principais: a importância das atividades lúdicas para crianças com deficiências, as perspectivas para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e os desafios enfrentados pelas escolas durante o processo de inclusão.

Os resultados indicaram que a ludicidade, quando aplicada a crianças com deficiências, contribui significativamente para seu desenvolvimento e promove um ambiente harmonioso de convivência com outras crianças.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado revela que a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil tem avançado gradualmente, favorecendo sua aprendizagem e convivência com outras crianças. As atividades lúdicas têm se mostrado particularmente benéficas para o desenvolvimento desses educandos dentro do ambiente escolar.

É notável que, quando envolvidas nesse processo, as crianças com deficiências participam das atividades juntamente com seus pares, muitas vezes sem qualquer problema, sem distinções e, por vezes, demonstrando habilidades comparáveis ou até superiores.

A utilização de práticas lúdicas na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento dessas crianças e para o processo de inclusão, sempre respeitando suas limitações e condições.

O ambiente escolar deve ser acolhedor, proporcionando um espaço onde essas crianças se sintam aceitas e incluídas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, essencial para sua integração na sociedade. A escola, como principal ambiente social para as crianças, deve permitir que elas aprendam a conviver com os outros, independentemente de suas deficiências.

A verdadeira inclusão é definida como “fazer parte da sociedade, conviver com o outro, ter a oportunidade de estar em um espaço comum e não ser excluído ou tratado de forma diferente” (SOARES, 2010).

A participação em atividades com outras crianças e a interação entre elas, independentemente das limitações, são facilitadas pelo lúdico, que promove respeito e aceitação das pessoas como são.

Os dados obtidos através do levantamento bibliográfico e do estudo de caso nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo indicam que, embora exista uma legislação específica e uma preocupação significativa com a inclusão e a Educação Especial, a prática nas escolas muitas vezes não reflete essas intenções, variando conforme a localização da escola.

Finalmente, é importante reconhecer que nem toda a sociedade apoia essas discussões. Há pesquisadores que defendem a segregação dos demais estudantes em relação aos com deficiência, argumentando que estas últimas deveriam frequentar escolas especiais ou classes de ensino regulares destinadas exclusivamente a elas.

# REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 13**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content & view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- CARVALHO, R.E. **O Direito de Ter Direito**. In: BRASIL. Ministério da Educação, SEEP, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais. Brasília, 1999.
- COLL, C. **Conocimiento psicológico y práctica educativa**. Barcanova, Barcelona. 1989.
- NASCIMENTO. L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.
- NETO, A. O.S.; ÁVILA, E.G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A.K.; SANTOS, V.M. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Santa Maria.
- NHARY, T.M.C. **O que está em jogo no jogo**. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.
- OLIVEIRA, P.S. **O que é Brinquedo?**. (2), São Paulo, Brasiliense, 2004.
- RESENDE, D.C.P. **A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.
- SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro**. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.
- SÃO PAULO. **Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- SOARES, E.M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2010, 33f.
- TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.
- VERCELLI, L. C. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. Revista Espaço Acadêmico. São Paulo. 2012.
- WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites**. In: SARGO, Claudete (org). A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: ABPp, 1994.



## Valéria Soares da Fonseca

Unisantana, Graduada em Pedagogia pela Unisant'anna; Pós-Graduação - Lato Sensu em Educação e Sociedade pela Unicid e Pós-Graduação - Lato Sensu (Uso Indevido de Drogas) pela UNIFESP. [valeriasoares@gmail.com](mailto:valeriasoares@gmail.com)

# A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DA CRIANÇA E COMPREENSÃO DA SOCIEDADE



**RESUMO:** A educação infantil valoriza atividades lúdicas para desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o papel do professor como mediador. BNCC destaca importância do lúdico no currículo. Estudo busca fornecer insights para práticas pedagógicas eficazes. A revisão de literatura, baseada em palavras-chave específicas, selecionou 11 artigos que fundamentam a importância de que atividades lúdicas sejam desenvolvidas em sala de aula, buscando assim auxiliar a criança no desenvolvimento pessoal e na compreensão do dia a dia dentro da sociedade. O foco principal desta pesquisa se encontra na compreensão da importância do lúdico no desenvolvimento individual e social da criança desde sua primeira infância. Diversos autores destacam a importância do lúdico na educação infantil, evidenciando sua relevância histórica, social e pedagógica. O brincar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizado significativo, interação social, inclusão e construção do conhecimento. O papel do professor como mediador é crucial para implementar atividades lúdicas e estimular a criatividade, socialização e autonomia das crianças. Compreende-se que a educação infantil valoriza atividades lúdicas para desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo o papel do professor como mediador. Apesar dos benefícios, os desafios incluem resistência a métodos tradicionais e necessidade de abordagem pedagógica eficaz e inclusiva.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil; Lúdico; Sala de Aula; Educação Infantil.

# INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo um período no qual a exploração, a descoberta e a brincadeira desempenham papéis fundamentais.

Nessa fase inicial da jornada educacional, as metodologias adotadas pelos professores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizado estimulante e eficaz. Uma abordagem pedagógica amplamente reconhecida por seu potencial de promover o desenvolvimento infantil é a utilização de atividades lúdicas.

O termo "lúdico" está intrinsecamente ligado à ideia de brincadeira, jogos e atividades recreativas. Na educação infantil, o lúdico é considerado uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de engajar as crianças de forma significativa em seu processo de aprendizado. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, criar e interagir com o ambiente ao seu redor de maneira espontânea e prazerosa.

A relação entre o lúdico e o aprendizado na educação infantil tem sido amplamente estudada e documentada na literatura educacional. Estudos mostram que as atividades lúdicas não apenas proporcionam momentos de diversão e entretenimento, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras nas crianças (PIAGET, 1962; VYGOTSKY, 1978).

Jean Piaget, renomado psicólogo do desenvolvimento, destacou a importância do jogo simbólico na construção do conhecimento infantil. Segundo Piaget, as crianças constroem suas compreensões do mundo por meio da assimilação e acomodação de informações durante o jogo imaginativo e criativo (Piaget, 1962).

Essa visão é complementada pela teoria sociocultural de Lev Vygotsky, que enfatiza o papel do brincar e da interação social na formação da cognição infantil (VYGOTSKY, 1978). Além disso, pesquisas contemporâneas têm demonstrado que o uso de metodologias lúdicas na educação infantil está associado a benefícios acadêmicos e socioemocionais significativos. Estudos mostram que as crianças envolvidas em atividades lúdicas apresentam maior motivação intrínseca, desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, melhor desenvolvimento da linguagem e maior autoestima (BJORKLUND & PELLEGRINI, 2000; SINGER et al., 2006).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil destaca a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A BNCC reconhece o brincar como uma das principais formas de expressão e aprendizado das crianças nessa fase, incentivando a integração de atividades lúdicas em todas as áreas do currículo (BRASIL, 2017).

Portanto, este estudo tem como objetivo explorar a relação entre o lúdico e o aprendizado na educação infantil, examinando o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e a eficácia dessas metodologias na promoção de um ambiente educacional estimulante e enriquecedor. Através de uma revisão abrangente da literatura e análise de estudos empíricos, busca-se fornecer insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas interessados em promover práticas pedagógicas eficazes na educação infantil.



Assim, este artigo tem como objetivo principal apresentar e pontuar a importância do lúdico desde a educação infantil no desenvolvimento pessoal da criança e em como será a visão que essa criança terá da sociedade. E, como objetivos específicos: Investigar como a percepção da brincadeira mudou ao longo do tempo, desde uma atividade desvalorizada até seu reconhecimento como essencial para o desenvolvimento infantil; Examinar como atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças; Avaliar a relevância do brincar para a construção de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e criatividade; Discutir as contribuições de teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky sobre o papel do lúdico na formação cognitiva e social das crianças; Examinar como as suas teorias sustentam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Como também, analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes educacionais recomendam a integração do lúdico no currículo da educação infantil; Investigar a eficácia da integração de atividades lúdicas nos livros didáticos e práticas pedagógicas; Identificar desafios e resistências enfrentados pelos educadores ao integrar metodologias lúdicas nas práticas pedagógicas; Explorar a resistência a métodos tradicionais e a dificuldade em adaptar o lúdico às necessidades de todos os alunos; Analisar como as atividades lúdicas podem promover a inclusão e atender às necessidades de crianças com deficiências e outras necessidades especiais;

E ao Avaliar o impacto dos estereótipos de gênero nas brincadeiras e identificar estratégias para promover uma educação mais igualitária, avaliar a importância da formação contínua dos professores para a implementação eficaz de metodologias lúdicas; Investigar como a capacitação dos educadores pode influenciar a prática pedagógica e a integração do lúdico no ensino. E finalmente, propor recomendações para a melhoria das práticas pedagógicas com base na análise dos desafios e na eficácia das metodologias lúdicas, discutindo como a evolução das práticas pedagógicas pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.



## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sousa Lima, et al. (FACIMP), aborda a importância do brincar na história da humanidade e seu papel fundamental no desenvolvimento infantil. Inicialmente, destaca-se que, historicamente, a brincadeira era vista de forma negativa pela sociedade, mas gradualmente passou a ser reconhecida como essencial para o aprendizado e desenvolvimento

das crianças.

O contexto social influencia as brincadeiras, que são fundamentais desde a infância, estimulando a imaginação e as relações sociais. O termo "lúdico" deriva de "ludus", que significa jogo, e vai além do simples ato de brincar, sendo reconhecido como um aspecto essencial do comportamento humano. Nas atividades lúdicas, não há competição, mas sim motivação para alcançar objetivos de forma prazerosa. Profissionais da educação destacam que o trabalho com o lúdico em sala de aula contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a criatividade, sociabilidade e aprendizagem significativa (SOUZA LIMA, et al. FACIMP).

Seguindo essa linha de raciocínio, Oliveira, et al. (2022), afirma que a ludicidade tem se tornado um tema cada vez mais relevante na prática educacional infantil, refletindo em uma crescente valorização do brincar como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças, e, assim como Souza Lima, Oliveira, et al. (2022), aborda o conceito de ludicidade que abrange diversas formas de brincadeiras, jogos e brinquedos, todos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, e tendo em sua pesquisa o objetivo principal de investigar os impactos causados pelo lúdico no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.

Silva e Nascimento (2022), explora o papel do lúdico como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem das crianças, destacando sua importância para o

desenvolvimento integral. Enfatiza-se que o lúdico vai além de simples brincadeiras, sendo essencial para a construção de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Ressalta a necessidade de os educadores entenderem a importância da brincadeira na educação infantil e de como ela contribui para o crescimento saudável das crianças. Aborda-se também a influência dos jogos e brincadeiras na motivação e no interesse dos alunos pela aprendizagem, além de destacar a importância da participação da família e do psicopedagogo no processo educativo. No entanto, observa-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre o lúdico de maneira eficaz e significativa, proporcionando aprendizado prazeroso e enriquecedor.

Com base nos estudos de Sousa Lima, et al. FACIMP, as brincadeiras são consideradas positivas para o desenvolvimento infantil, proporcionando socialização, interação e aprendizado. O professor desempenha um papel crucial ao utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica, planejando atividades adequadas às características e necessidades das crianças. O trabalho lúdico permite ao professor ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem, promovendo reflexão, responsabilidade e desenvolvimento integral dos alunos.

Jorge Pessanha (2021), discute o papel do lúdico na educação atual, destacando a mudança de paradigma em relação ao interesse do aluno como fundamental para a aprendizagem. Antigamente, os interesses das crianças não eram considerados, mas hoje, pesquisadores como Piaget e Vygotsky enfatizam a importância do brincar para diferenciar o mundo real do imaginário, socializar-se e aprender de forma mais autônoma. O lúdico é essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, sendo uma forma de comunicação com o mundo, expressão de sentimentos e conhecimento do próprio corpo. A introdução do lúdico no contexto escolar permite que a criança se envolva ativamente no processo de aprendizagem, construindo relações com o ambiente e outras crianças.

A ludicidade é vista como uma prática de ensino que contribui para novas descobertas e permite ao professor ser um mediador estimulador da aprendizagem. Jorge Pessanha (2021), destaca ainda a importância do brincar conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), enfatizando que as atividades lúdicas não devem ser confundidas com simples passatempos, mas sim como oportunidades para as crianças recriarem e estabilizam conhecimentos de forma espontânea e imaginativa.

Dessa forma, Oliveira, et al. (2022) questiona a forma como a ludicidade, quando aplicada de maneira apropriada, cria um ambiente de aprendizagem onde as crianças não apenas assimilam conteúdos de forma mais eficiente, mas também se desenvolvem de maneira mais completa. O brincar oferece uma dimensão de liberdade que promove uma aprendizagem constante e envolvente, o que levanta a questão central do estudo: qual é a relevância do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no ensino infantil?

Ferreira, et al. (2022), destaca a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Ele explora diferentes perspectivas sobre o termo "lúdico", indo além da associação apenas com jogos e brincadeiras. O lúdico é entendido como a vivência positiva dos recursos lúdicos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias no processo educativo.

O texto também apresenta a visão de renomados educadores, como Piaget, Leontiev, Vygotsky, Elkonin e Kishimoto, sobre o papel do lúdico no desenvolvimento infantil. Destaca-se que as atividades lúdicas vão além dos jogos e brinquedos, incluindo atividades como desenho, pintura, música, dança, entre outras. Além disso, o texto aborda a inserção do lúdico nos livros didáticos para a Educação Infantil, discutindo críticas e perspectivas sobre o uso desses materiais no ensino de Ciências.

Ferreira, et al. (2022), analisa uma coleção de livros didáticos para a Educação Infantil, intitulada "1,2,3 [...] É tempo de aprender", e um guia de escolha de livro didático para o ano de 2022. A coleção, distribuída pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2022, é composta por dois volumes, destinados a crianças de 4 e 5 anos, respectivamente. Os livros foram estruturados de acordo com diretrizes legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A análise de Ferreira, et al. (2022), destaca a importância do aspecto lúdico na educação infantil, conforme preconizado pelas diretrizes legais, que enfatizam o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades que envolvem brincadeiras, jogos, música, dança, entre outros recursos. A coleção e o guia destacam a relevância de atividades lúdicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Além disso, é abordada a questão da educação inclusiva no ensino de Ciências na Educação Infantil, evidenciando a necessidade de alternativas e recursos que atendam às diferentes necessidades dos alunos, como alunos com deficiência visual, síndrome de Down, autismo, entre outros. No entanto, observa-se que a abordagem da educação inclusiva nos livros didáticos ainda é limitada, embora haja uma demanda por sua implementação.

Assim como Oliveira, et al. (2022), que obteve em seus resultados indicadores de que a implementação de práticas lúdicas na educação infantil é crucial para estimular a criatividade e a formação integral das crianças. As atividades lúdicas ajudam a desenvolver habilidades sociais e cognitivas, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e da capacidade de interação das crianças com o mundo ao seu redor.

Silva, et al. (2021), relata uma pesquisa realizada com 10 professores da educação infantil em Novo Oriente, Ceará, para avaliar seu conhecimento e utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora todos os entrevistados afirmem conhecer a

BNCC, apenas 60% a conhecem na íntegra. Apesar disso, 100% reconhecem a importância da BNCC para sua prática docente. A pesquisa também revela que 80% dos professores consultam a BNCC ao planejar suas aulas, mas 20% não o fazem.

Embora haja concordâncias sobre a eficácia das metodologias lúdicas na educação infantil, alguns professores preferem uma abordagem mais tradicional de ensino. A pesquisa indica que 60% dos entrevistados consideram o lúdico uma metodologia eficaz, enquanto 40% preferem um mix de metodologias. Além disso, 80% dos professores acreditam que a BNCC propõe mais metodologias lúdicas do que as tradicionais. Conclui-se que o conhecimento e uso adequado da BNCC são essenciais para os professores da educação infantil, destacando a importância das metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Apoitia, et al. (2022), explora o conceito e a história da ludicidade, destacando como as crianças eram marginalizadas ao longo dos séculos. Antigamente, não se reconhecia a infância como período distinto e as crianças eram tratadas como mini adultos. A cultura lúdica infantil surge da capacidade da criança de dar novos significados ao mundo por meio das interações e do brincar. Os jogos, brincadeiras e brinquedos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, proporcionando aprendizado, expressão e satisfação das necessidades da criança. O ato de brincar é essencial para a criança, não apenas como entretenimento, mas como uma forma de linguagem e expressão que contribui significativamente para seu desenvolvimento e aprendizado.

Oliveira, et al. (2020), aborda a relação entre pensamento e linguagem na Educação Infantil, destacando a importância das propostas pedagógicas lúdicas. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento ocorre a partir do socializado para o individual, sendo mediado por signos e instrumentos culturais.

Ele introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o professor atua para promover o crescimento

cognitivo dos alunos. A relação harmoniosa entre professor e aluno é crucial para o processo de ensino e aprendizagem. Evidenciando a importância do lúdico nas atividades educativas, destacando que o ambiente de ensino deve ser organizado e direcionado para favorecer a aprendizagem.

As brincadeiras e atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a autoestima, a socialização e a exploração do mundo. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem priorizar as interações, a brincadeira e a diversidade de linguagens. O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, permitindo a internalização de modelos de adultos e a construção de conhecimento. O lúdico fortalece a autoestima e a criatividade das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Lamb e Coenga (2020), aborda a Sociologia da Infância como um campo de estudo em desenvolvimento, destacando a importância de considerar as crianças como atores sociais e protagonistas de sua própria história. Discute-se a influência de pensadores como Émile Durkheim e Marcel Mauss nesse campo, bem como a resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte confiável de pesquisa. Também são abordados temas como a relação entre sociedade, infância e escola, a evolução das práticas de letramento e os desafios enfrentados pelas crianças na sociedade contemporânea, especialmente devido aos avanços tecnológicos. O que evidencia a necessidade de pesquisas e reflexões sobre a Sociologia da Infância e sua relação com a alfabetização e o letramento, visando estimular novas práticas educacionais.

Por fim, menciona-se a metodologia da pesquisa exploratória utilizada para investigar essas questões. Oliveira, et al. (2020), discute a evolução do conceito de infância ao longo da história e sua relação com a sociedade. Desde a colonização do Brasil, as crianças foram muitas vezes exploradas pelo trabalho, mas também houve iniciativas legais para protegê-las, como o Decreto de 1927. Destaca-se a importância do brincar na infância para o



desenvolvimento das crianças e como isso reflete aspectos culturais e históricos. A legislação brasileira reconhece a importância da educação infantil e estabelece diretrizes para sua implementação, dessa forma, enfatizando a necessidade de promover múltiplas linguagens na educação infantil, como forma de estimular a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças. Também destaca o papel do professor como mediador nesse processo, ressaltando a importância da formação contínua para aprimorar suas práticas educativas.

Souza e Cardoso (2022), revisa algumas pesquisas sobre gênero e ludicidade na educação infantil. Revela que há poucos estudos recentes sobre o tema. As pesquisas identificam que as interações das crianças no brincar e nas brincadeiras refletem estereótipos de gênero, com meninas sendo direcionadas a brinquedos e atividades domésticas e os meninos para atividades relacionadas ao trabalho e esportes. As escolas reproduzem esses estereótipos, perpetuando desigualdades de gênero. Conclui-se que é necessário um maior debate e ações nas escolas para desconstruir esses estereótipos e promover uma educação mais igualitária desde a infância.

Além disso, Oliveira, et al. (2022), explora como o brinquedo e a brincadeira ajudam as crianças a criar significados reais e a interagir com conteúdos culturais, dessa forma, a ludicidade não deve ser vista apenas como um passatempo, mas como uma ferramenta pedagógica significativa que contribui para a formação cultural e social das crianças, afinal, através das atividades lúdicas, as crianças aprendem a respeitar regras, desenvolver habilidades sociais e cognitivas e expressar suas emoções e criatividade.

Silva e Nascimento (2022), aborda a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil contemporânea, criticando métodos ultrapassados que não favorecem o pleno desenvolvimento das crianças. Destaca-se a necessidade de incorporar o lúdico no ambiente escolar para promover aprendizado significativo, interação social e inclusão. Além disso, ressalta-se o papel do professor em

utilizar jogos e brinquedos como ferramentas educacionais para estimular a criatividade e o prazer no processo de aprendizagem. A interação das crianças por meio dos brinquedos é vista como fundamental para a construção

do conhecimento, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica reflexiva e inclusiva.

Silva e Nascimento (2022), também aborda sobre a importância do brincar na educação infantil de forma inclusiva, destacando que as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento completo das crianças. Argumenta-se que o lúdico na educação é respaldado por leis como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, cita-se o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) como uma ferramenta que promove a inclusão e a qualidade educacional para as crianças.

Destaca-se que o lúdico é uma ferramenta motivadora da aprendizagem, contribuindo para tornar o ensino mais atrativo e prazeroso. A aprendizagem significativa é enfatizada como um processo no qual as crianças constroem saberes práticos e concretos, com o apoio da interação social e cultural, ressaltando a importância da família e da sociedade como um todo na formação das crianças, destacando que a responsabilidade pelo processo educativo não deve recair apenas sobre os professores, mas deve ser compartilhada por todos os envolvidos.

Oliveira, et al. (2022), também destaca a importância da formação continuada dos professores, que deve incluir a utilização do lúdico como uma estratégia pedagógica efetiva, contudo, a formação inicial e a contínua devem preparar os educadores para integrar atividades lúdicas de maneira que enriqueça o processo de ensino e estimule o desenvolvimento das crianças, dessa forma, a presença de conteúdos lúdicos nos cursos de formação é crucial para que os futuros educadores compreendam a importância do brincar e estejam aptos a aplicar essas práticas de maneira eficaz em sala de aula.



Silva, et al., destaca a mudança de foco na Educação ao longo dos séculos, destacando uma tendência recente em direção a abordagens mais ativas e lúdicas de aprendizagem. Ele explora os princípios das metodologias ativas, enfatizando a importância do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, com o professor atuando como mediador. A diferença entre abordagens ativas e passivas é ilustrada pela citação de Glasser, que ressalta a importância do envolvimento do aluno na construção do conhecimento. O texto também destaca a ligação entre jogos e metodologias ativas, destacando como as atividades lúdicas na educação infantil contribuem para o desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças. Por fim, enfatiza-se que as atividades lúdicas devem ser realizadas com um propósito educativo, buscando o aprendizado a partir da realidade vivenciada pelas crianças.

Os benefícios do lúdico no desenvolvimento infantil são ressaltados por Jorge Pessanha (2021), assim como o papel do professor como mediador desse processo, oferecendo materiais, participando das brincadeiras e estimulando a criatividade e socialização das crianças. A introdução do lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil é vista como essencial para o desenvolvimento integral das crianças e requer um esforço conjunto da comunidade escolar. O professor é encarado como um facilitador da imaginação e criatividade infantil, não apenas um transmissor passivo de informações.

## DISCUSSÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento inicial das crianças, e a utilização de atividades lúdicas surge como uma abordagem pedagógica de grande relevância. Este ensaio discute a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, examinando a teoria e a prática relacionadas ao tema, assim como os desafios e as implicações de sua implementação na educação infantil.

A importância das atividades lúdicas na educação infantil é amplamente reconhecida por teóricos e praticantes da área. O termo "lúdico" refere-se a todas as formas de brincadeira e jogos que têm um propósito educativo, além de seu caráter recreativo. Estudos históricos e contemporâneos demonstram que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Piaget (1962) e Vygotsky (1978) são dois dos principais teóricos que destacam o valor do lúdico. Oliveira, et al. (2022), também discute a evolução do conceito de ludicidade, que começou como um simples sinônimo de jogo e divertimento, mas agora é reconhecido como um aspecto essencial da psicofisiologia humana. O trabalho de Vygotsky, um importante psicólogo histórico-cultural, é destacado para enfatizar que a brincadeira é uma atividade essencial para a formação do sujeito, transcendendo a visão tradicional que a considera apenas uma satisfação instintiva. Vygotsky argumenta que o brincar permite à criança desenvolver uma nova forma de percepção e desejo, que posteriormente moldará suas ações e moralidade.

Jean Piaget argumenta que o jogo simbólico é fundamental para a construção do conhecimento infantil, permitindo que as crianças assimilem e acomodem novas informações em suas estruturas cognitivas. Esse processo é facilitado pelo brincar, que permite a exploração criativa e a resolução de problemas.

Lev Vygotsky, por sua vez, introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando a importância da interação social e do brincar na formação cognitiva das crianças. As atividades lúdicas proporcionam um espaço onde as crianças podem experimentar e internalizar conceitos através de interações mediadas por adultos e pares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil reafirma a relevância do lúdico na educação infantil, incorporando-o como uma das principais formas de expressão e aprendizado. A BNCC recomenda a integração de atividades lúdicas em todas as áreas do

currículo, reconhecendo que essas práticas contribuem para um ambiente educacional estimulante e enriquecedor.

Pesquisas contemporâneas corroboram essa abordagem, indicando que crianças envolvidas em atividades lúdicas apresentam melhor desenvolvimento da linguagem, maior motivação intrínseca, e habilidades aprimoradas de resolução de problemas e autoestima (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Singer et al., 2006). Silva e Nascimento (2022) exploram a importância do lúdico como facilitador do processo de aprendizagem e argumentam que ele é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, não apenas cognitivamente, mas também socialmente e afetivamente.

O papel do professor na implementação do lúdico é crucial. O professor atua como um mediador, planejando atividades que sejam adequadas às características e necessidades das crianças, e criando um ambiente que estimule a criatividade e a socialização. A pesquisa de Silva et al. (2021) mostra que, apesar do reconhecimento da importância da BNCC e das metodologias lúdicas, a resistência a métodos tradicionais ainda é um desafio significativo. A resistência pode se manifestar na forma de preferência por métodos de ensino mais tradicionais ou na dificuldade em integrar o lúdico de maneira eficaz.

Além disso, a formação contínua dos professores é essencial para garantir que eles possam utilizar o lúdico de maneira eficaz. A prática pedagógica deve ser constantemente refletida e ajustada para atender às necessidades das crianças e às diretrizes curriculares.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos das atividades lúdicas, há desafios que precisam ser enfrentados. Entre eles, destaca-se a resistência a métodos tradicionais de ensino e a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva e eficaz. A pesquisa de Souza e Cardoso (2022) revela que ainda há uma reprodução de estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis, o que aponta para a necessidade de um maior debate e ações para promover uma educação mais igualitária desde a infância.

A análise crítica dos livros didáticos, como a feita por Ferreira, et al. (2022), mostra que, embora haja uma ênfase nas atividades lúdicas, ainda existem limitações na implementação da educação inclusiva e na adaptação das práticas pedagógicas para atender a todas as crianças de maneira equitativa.

A utilização de atividades lúdicas na educação infantil é essencial para promover um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, e o papel do professor como mediador é fundamental para a implementação eficaz dessas atividades.

No entanto, a resistência a métodos tradicionais e a necessidade de uma abordagem inclusiva são desafios que devem ser enfrentados. Reconhecendo e valorizando o potencial do lúdico, educadores, pesquisadores e formuladores de políticas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação infantil, portanto, deve continuar a evoluir e se adaptar para garantir que todas as crianças tenham acesso a um aprendizado de qualidade que valorize e integre o brincar como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento.

Assim como bem pontuado por Oliveira, et al. (2022) em seu estudo, que não deixou de reiterar que a ludicidade é um elemento essencial para o desenvolvimento infantil na educação, dessa forma, a autora afirma que as brincadeiras, jogos e atividades lúdicas proporcionam uma aprendizagem significativa e prazerosa, que é vital para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.

É certo que os educadores compreendam e integrem o lúdico em suas práticas pedagógicas, aproveitando o potencial do brincar para promover uma educação mais completa e transformadora. A ludicidade, portanto, deve ser valorizada e implementada de forma estratégica, garantindo que a educação infantil seja um espaço de crescimento e descoberta contínuos para as crianças.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil representa uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, onde a exploração, a descoberta e a brincadeira desempenham papéis fundamentais. Nesse contexto, as metodologias adotadas pelos professores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizado estimulante e eficaz. Uma abordagem pedagógica amplamente reconhecida por seu potencial de promover o desenvolvimento infantil é a utilização de atividades lúdicas.

O lúdico, entendido como brincadeira, jogos e atividades recreativas, é reconhecido como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de engajar as crianças de forma significativa em seu processo de aprendizado. Estudos e teorias, desde os trabalhos de Jean Piaget até as contribuições contemporâneas de pesquisadores como Silva, Nascimento, Jorge Pessanha e outros, destacam a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças.

A relação entre o lúdico e o aprendizado na educação infantil tem sido amplamente documentada, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, que reconhece o brincar como uma das principais formas de expressão e aprendizado das crianças.

A integração de atividades lúdicas em todas as áreas do currículo é incentivada, visando promover um ambiente educacional estimulante e enriquecedor. Além disso, diversos estudos exploram a importância do lúdico no contexto escolar, destacando o papel do professor como mediador desse processo.

O professor não apenas oferece materiais e participa das brincadeiras, mas também estimula a criatividade, socialização e autonomia das crianças. A introdução do lúdico no processo de aprendizagem é vista como essencial para o desenvolvimento integral das crianças, requerendo um esforço conjunto da comunidade escolar.

No entanto, apesar do reconhecimento dos benefícios do lúdico, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a resistência a métodos tradicionais de ensino e a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre o lúdico de maneira eficaz e significativa. Além disso, questões relacionadas à inclusão, gênero e diversidade devem ser consideradas para garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educacional igualitário e enriquecedor.

Em suma, a utilização de atividades lúdicas na educação infantil é fundamental para promover um ambiente de aprendizado estimulante, onde as crianças possam explorar, experimentar e criar de forma espontânea e prazerosa. Ao reconhecer e valorizar o potencial do lúdico, educadores, pesquisadores e formuladores de políticas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

# REFERÊNCIAS

APOITIA, IF; Souza, ML; et al. **A importância do lúdico na educação infantil.** Revista Ibero- Americana de humanidades, ciências e educação. São Paulo, v. 8, n. 3, 2022.

DA SILVA, DJB; da Luz, AM; da Silva, RC. **A importância das atividades lúdicas na educação infantil: um olhar para as metodologias ativas.** Conedu. VII Congresso nacional de educação. Acesso em: <TRABALHO\_EV150\_MD1\_SA\_ID1991\_23072021175323.pdf (editorarealize.com.br)> .

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, DC. **O lúdico na educação infantil: a utilização de jogos e brincadeiras de forma inclusiva.** REIN!, v. 6, n. 2, edição especial, 2022.

SOUZA, EV; Cardoso, VA. **Relações de gênero nas abordagens lúdicas da educação infantil: uma revisão integrativa.** Ensino em perspectivas, Fortaleza, v. 3, n.1, p. 1-10, 2022.

FERREIRA, MG; THEINEL, E; et al. **O recurso lúdico na educação infantil: vislumbrando sua aplicabilidade nas atividades propostas dos livros didáticos.** Temas & Matizes, Cascavel, v. 16, n. 27. Especial de 2022. DOI: 10.48075/rtm.v16i27.29991.

JORGE PESSANHA, LS. **O lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** Revista humanidades e inovação, v. 8, n. 34. 2021.

LAMB, LV; COENGA, RE. **Cultura lúdica na educação infantil: contributos do letramento em diálogo com a sociologia da infância.** Rev. Ens. Educ. Cienc. Human, v. 21, n. 4, p. 444-453, 2020.

OLIVEIRA, I; TEIXEIRA, MV; COSTA, N. **A importância da ludicidade na educação infantil.** Campo do Saber, v. 8, n. 1, p. 61-72, jan/junho de 2022.

OLIVEIRA; SILVA, MP; et al. **Professor sem fronteiras: trabalhando o lúdico na educação infantil a partir de múltiplas linguagens de sentido.** Plurais, Salvador, v. 5, n. 3, p. 183-199, 2020.

SILVA, AV; SILVA, CM; et al. Educação infantil: **O lúdico de acordo com a BNCC.** Research, Society and development, v. 10, n. 12, e479101220599, 2021.

SOUSA LIMA, KT; CARVALHO LIMA, SS; NASCIMENTO, VJ. **A importância da ludicidade na educação infantil.** Faculdade FACIMP. Acesso em: <pesquisa em foco-01-1-4.pdf (periodikos.com.br)>

SOUZA, EV; Cardoso, VA. **Relações de gênero nas abordagens lúdicas da educação infantil: uma revisão integrativa.** Ensino em perspectivas, Fortaleza, v. 3, n.1, p. 1-10, 2022.



**FCE**  
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

