

ARTE INDÍGENA

A IMPORTÂNCIA DA
MUSICALIZAÇÃO...

P. 51

A IMPORTÂNCIA DAS
LINGUAGENS ARTÍSTICAS...

P. 309

ARTE INDÍGENA

P. 430



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 83, (Outubro/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

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

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

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

Sumário

ALEXANDRE CHAVES DE OLIVEIRA	7
ARISTÓTELES EDUCAÇÃO MORAL E A FORMAÇÃO DO CARÁTER	
ALINE PRANDO BRITO	18
DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
ANA CAROLINA MILKE REGINATO DE MORAES	29
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	
ANDREIA BISPO FERNANDES	40
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ARIANE TEODORO MICHEL	51
A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL	
ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA	63
AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA	
CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI	74
MULHER NO CÁRCERE	
CLARICE MAIA DA SILVA	85
O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO À DISTÂNCIA	
CRISTIANO FONTOURA CORRALLES	99
PRISÃO E ACESSIBILIDADE	
DANIELLE SANTOS LIMA	109
A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	
DEBORA RODRIGUES CAPUANO	120
A DIVERSIDADE E O BULLYING	
DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS	134
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO	146
OS PROBLEMAS DO SISTEMA PRISIONAL DEVIDO À FALTA DE VAGAS	
DIOGO ROSA DE ALMEIDA	157
TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE	
ELAINE MARTINS DE FARIA	168
A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ELAINE ROSA DA SILVA	180
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS	

ERICA PRISCILA SEVERNINI	193
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRITA E LEITURA	
EVERTON ADRIANO HERMES	206
A FAMÍLIA COMO PRINCIPAL REABILITADOR DO DETENTO PRIVADO DE LIBERDADE	
FABIANA HELENA DOS SANTOS	217
O NEUROPSICOPEDAGOGO E A COMUNIDADE ESCOLAR	
ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS	229
FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA	229
FREDERICO PEREIRA MOURA	229
SUZE DO AMARAL OLIVEIRA	229
USO DE ARDUINO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE EM13CNT308 DO NOVO ENSINO MÉDIO	
FERNANDA LARISSA FERNANDES	240
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	
GABRIEL MOREIRA MARTINS	251
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO PÓS-PANDEMIA: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	
KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER	265
A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO	
LUCIANA DE ALBUQUERQUE BARROS	276
MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO DE NEURODESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	
LUCICLEIA DOS PASSOS SANTOS	288
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO	
MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO	298
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA JOSE DO NASCIMENTO	309
A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
MEIRI DE CÁSSIA RAMOS	319
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: POR QUE INVESTIR EM BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS?	
MELISSA MARIA MARQUES	332
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	
PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA	348
A CULTURA DE JORGE AMADO NA CONSTRUÇÃO HUMANISTA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	

RENATA STEFANIA CEREJO	358
O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA	369
PLANEJAMENTO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
SÔNIA QUEIROZ DA SILVA	383
O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	
TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS	397
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O AUXÍLIO DAS ARTES VISUAIS	
TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS	408
AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA A CRITICIDADE	
TATIANE DA SILVA MARQUES	418
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS	
VIVIANE CARDOZO DE DAMIÃO	430
ARTE INDÍGENA	

ALEXANDRE CHAVES DE OLIVEIRA

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter (2014); Pós-Graduação em Gestão de Segurança Pública- Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi (2018).

ARISTÓTELES EDUCAÇÃO MORAL E A FORMAÇÃO DO CARÁTER



RESUMO: Este artigo busca abordar as concepções de Aristóteles sobre o desenvolvimento das virtudes morais por meio da habituação, relacionando-as com a formação do caráter. Segundo o filósofo, a prática repetida de virtudes é essencial para cultivar a disposição para agir de forma correta. Inicialmente serão abordadas as virtudes em si, seguidas de uma análise do método aristotélico para adquirir a virtude moral, resultando na formação e crescimento do caráter virtuoso. Para tanto, este trabalho tem como base, a pesquisa bibliográfica, a qual dará embasamento teórico-metodológico.

Palavras-chave: Aristóteles; Moral; Caráter.

INTRODUÇÃO

Neste texto será abordado um dos pilares da filosofia de Aristóteles, que engloba questões éticas, políticas e educacionais, especialmente no que diz respeito à formação do caráter moral e à motivação por trás das ações virtuosas.

A ética aristotélica visa orientar os seres humanos na busca pela virtude moral e no desenvolvimento intelectual para alcançar a virtude intelectual, porém o foco aqui será na primeira.

Para embasar essa reflexão, serão consideradas principalmente a *Ethica Nicomachea* e a *Política*, duas obras fundamentais do pensamento aristotélico que contribuem significativamente para a compreensão desse tema.

O objetivo da pesquisa é esclarecer a importância da virtude do caráter nas atitudes éticas. Aristóteles não expõe de maneira definitiva o processo de desenvolvimento das virtudes, o que dá margem a diferentes interpretações conflitantes e debatidas.

As questões de interpretação, ao serem analisadas, mostram a abordagem do filósofo para resolver os dilemas éticos examinados em sua vasta obra.

Aristóteles foi o pioneiro no estudo da *Ética*, sendo responsável por sistematizar seus pensamentos em três obras: *Ética Maior*, *Ética a Eudemo* e *Ética a Nicômaco*.

A obra considerada mais relevante é a *Ética a Nicômaco*, na qual o autor se dedica a definir o conceito de felicidade e a explicar os elementos necessários para alcançar uma vida feliz em sociedade.

Aristóteles argumenta que a educação ética é essencial para que o indivíduo possa alcançar o bem-estar e que a política é responsável por promover o bem comum.

Portanto, a formação ética visa naturalmente ao bem-estar coletivo, ou seja, à vida política como o maior bem. Dessa forma, a educação ética busca orientar sobre como deve ser a conduta do cidadão em relação aos outros.

A partir do texto de Aristóteles em "*Ética a Nicômaco*" (1973), especificamente nos livros I, II, VI e X que abordam os temas da felicidade, virtude, sabedoria prática e contemplação, busca-se examinar a ideia aristotélica de felicidade, esclarecer como alcançar a felicidade e identificar o papel da educação ética.

O objetivo é mostrar que a chave para uma vida feliz está na educação virtuosa. Ou seja, na prática constante da virtude, que é o caminho para uma vida boa (feliz).

Ao destacar a virtude como essencial para a felicidade, é necessário analisar de forma mais profunda o seu conceito, pois é a partir dela que podemos compreender a essência da felicidade, ou seja, que a vida feliz consiste na atividade da alma, conforme a educação orientada para a virtude perfeita.

ARISTÓTELES EDUCAÇÃO MORAL E A FORMAÇÃO DO CARÁTER

É verdade que muitos estudiosos da ética de Aristóteles defendem a importância da razão na determinação dos fins morais pelo agente virtuoso.

Apesar de não haver uma afirmação explícita de Aristóteles sobre esse papel da razão, uma análise mais detalhada revela evidências que apontam a virtude moral como o principal elemento responsável por determinar os fins morais.

A reflexão racional é fundamental para a prática da ação virtuosa, já que Aristóteles estabelece que as ações virtuosas devem atender a três condições: ser realizadas intencionalmente, como um fim em si mesmas, e com base em um caráter sólido e consistente (1105 aC 30-34).

No entanto, esses requisitos são apenas parte do processo de se tornar virtuoso e de praticar ações corretas. Realizar uma ação correta é diferente de ser genuinamente virtuoso e praticar consistentemente ações corretas.

O pensamento intelectual filosófico se concentra intensamente na razão e no raciocínio, os apoiadores da supremacia da razão consideram essencial a atividade racional em todas as questões de filosofia moral.

Qualquer tópico relacionado a esse assunto é definido como o estudo do raciocínio moral, excluindo evidências fundamentais que indicam algo mais amplo no que diz respeito ao desenvolvimento moral do ser humano.

Aristóteles estava familiarizado com o intelectualismo sob a forma da doutrina de Sócrates, que via a virtude como conhecimento. No entanto, sua resposta foi lutar contra esse ponto de vista, enfatizando a importância do progresso gradual dos bons hábitos nas pessoas.

A virtude moral aristotélica está diretamente ligada à formação de bons hábitos no indivíduo e requer um tipo adequado de educação. O "homem bom" aristotélico nasce com a criação de uma disposição moral, ou seja, de um caráter virtuoso.

A evidência clara de que a virtude moral vai além do conhecimento é o homem acrático, que conhece o que é bom, mas nem sempre o pratica.

De acordo com Moss (2011, p.207), podemos chamar de "intelectualistas" aqueles que defendem que Aristóteles atribuiu a responsabilidade de estabelecer os fins morais não ao caráter, mas à inteligência.

Existem duas abordagens intelectualistas: uma delas reconhece que a virtude desempenha um papel crucial na determinação dos fins morais, ao mesmo tempo em que argumenta que isso ocorre porque a virtude é, em parte, um estado intelectual.

A outra abordagem, por sua vez, considera a virtude como não-racional, enquanto refuta a ideia de que ela seja responsável diretamente pela determinação dos nossos fins.

Em uma análise superficial, a ética aristotélica pode parecer contraditória à primeira vista. O conceito de desenvolvimento de virtudes morais através do hábito pode levantar questionamentos, porém, ao considerarmos informações presentes na *Ethica Nicomachea* e na *Política*, percebemos que essa contradição é meramente aparente. Dois trechos da EN são utilizados neste texto para exemplificar que Aristóteles argumenta que a virtude do caráter é fundamental para a prática da ação moral.

Na obra *Ethica Nicomachea* livro II 1103 aC 14-20, Aristóteles explica que as virtudes se dividem em duas categorias: intelectual e moral. A virtude intelectual requer aprendizado e tempo para se desenvolver, enquanto a virtude moral é adquirida por meio do hábito - com o próprio termo (*ēthikē*) derivando de uma leve variação da palavra grega "ethos", que significa "hábito" (1103 aC 14-20).

No que diz respeito à virtude moral, Aristóteles argumenta que elas não são inatas nos seres humanos e ressalta que nada pode se tornar um hábito contrário à sua própria natureza (1103 aC 19-25).

É imprescindível entender como Aristóteles acredita que o envolvimento em condutas corretas pode levar ao desenvolvimento de qualidades virtuosas.

De acordo com a filosofia moral do filósofo grego, as virtudes se manifestam em nós em duas etapas distintas que se complementam, pois uma não pode ser alcançada sem a outra: a educação e a ética estão intimamente ligadas na busca pelas virtudes.

O primeiro passo envolve a educação do caráter, que requer hábito e tempo, enquanto o segundo estágio exige o pleno desenvolvimento das habilidades racionais.

No entanto, neste contexto, o foco recai na formação de um caráter virtuoso ou no desenvolvimento do sujeito moral, visando a conquista da virtude já na primeira etapa.

Diferentemente de diversas visões intelectualistas, pensadores atuais apoiam a abordagem de desenvolvimento das virtudes da forma proposta por Aristóteles, evidenciando que as crenças são moldadas muito antes que alguém consiga identificar claramente o que está correto ou errado.

Conforme Kristjánsson (2007, p.18), Aristóteles não poderia ter incluído emoções nas virtudes morais se não tivesse considerado que as emoções possuem um aspecto cognitivo suscetível de avaliação racional e moral - e, se for necessário (ou seja, se não for formado irracionalmente e /

ou injustificado moralmente), suscetível de crítica e modificação.

Essa teoria cognitiva é, em última análise, a chave para o ideal essencial da integração entre o coração e a mente. O fato de uma questão ser emocional, originada do "coração", não impede o domínio da "mente"; pelo contrário, os sentimentos podem ser racionalmente reflexivos, assim como os pensamentos podem ser emocionalmente apropriados.

Se eles são ou não, é uma questão a ser investigada em cada caso específico; não há motivos válidos para rejeitar as emoções como invasoras no domínio da razão.

O desenvolvimento do caráter, como forma de adquirir virtudes morais, é uma das correntes atuais mais significativas e está baseada na filosofia aristotélica.

Os especialistas argumentam que é essencial cultivar bons comportamentos na mente do aluno e acreditam que, nos estágios iniciais, é fundamental a presença de mentores e modelos morais.

Aristóteles enfatiza a importância de cultivar virtudes desde a juventude, pois se isso não for feito, será tarde demais. O caráter deve ser moldado nos primeiros anos da juventude, sem perder tempo antes de começar a aprender bons hábitos.

O treinamento moral deve ser realizado em parte através da repetição constante, de modo que as virtudes se tornem parte da personalidade do indivíduo, assim como a cor se fixa na lã.

A formação do caráter demonstra que apenas a evolução das habilidades de pensamento crítico nos jovens, que antigamente era considerada a única forma correta, não é o bastante.

Ela também falha em alcançar o objetivo final da educação moral, que é transformar o indivíduo em uma pessoa boa, como aponta o educador Halstead McLaughlin.

Segundo McLaughlin (2005, p.131), a ideia de que o progresso moral e a instrução moral não dependem apenas da aquisição de habilidades cognitivas ou racionais, mas também do cultivo de atributos de caráter e virtude, tem sido uma ideia presente desde os tempos de Platão e Aristóteles, o que tem gerado debates e questionamentos entre os filósofos ao longo dos anos.

A formação do caráter baseado na ética da virtude de Aristóteles é altamente promissora; alguns seguidores de Aristóteles enfatizam a importância da educação sócio moral através da habituação, como uma etapa fundamental antes do desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão dos jovens.

O treinamento do indivíduo moral é um processo intrincado, começando com a prática constante de ações corretas, passando pela formação do caráter e avançando para um entendimento gradual das razões por trás de cada ação.

Ao habituar-se a realizar ações morais, a pessoa passa a sentir satisfação ao fazer o que é certo e desconforto ao cometer ações erradas.

O objetivo final desse processo é alcançar a „virtude moral“. Somente depois, o desenvolvimento do pensamento crítico complementa com êxito a aquisição das virtudes éticas. Para Aristóteles, o simples conhecimento da virtude não é o suficiente para guiar o comportamento humano.

É necessário um esforço árduo para alcançar a excelência descrita pelo filósofo como sendo associada às virtudes, que envolvem fazer e agir da forma correta (1103b p.29-32).

Aristóteles não defende a ideia de que o ser humano seja bom ou mau por natureza, mas sim que a pessoa nasce sem nenhum caráter predefinido (1103 aC 25-26).

No que diz respeito aos indivíduos comuns, ou seja, àqueles que não possuem alguma deficiência natural, é a educação recebida que determina se terão um caráter bom ou ruim.

Aristóteles argumenta em EN livro X 1179 b 20-30 que há diferentes pontos de vista sobre esse assunto; alguns acreditam que a genética influencia o caráter humano, outros defendem que é a repetição de bons hábitos que molda a virtude de uma pessoa e também há quem considere que o ensino é o mais eficaz.

O filósofo, que possui profundo entendimento da natureza humana, não acredita que o caráter seja algo determinado pela natureza, rejeitando essa ideia como origem da virtude moral.

Ele também não acredita que argumentos podem criar virtude em alguém, defendendo que apenas a prática constante de atos virtuosos pode moldar um bom caráter.

Para Aristóteles, é necessário cultivar previamente bons hábitos na alma do indivíduo para que ele se torne virtuoso, da mesma forma que a terra precisa ser preparada para receber e nutrir as sementes. Em 1179b24-26, ele afirma: “[...] mas a alma do estudante deve primeiro ter sido cultivada por meio de hábitos para o nobre prazer e nobre aversão, como a terra para nutrir a semente.”

Aristóteles defende veementemente a importância da prática em questões éticas, comparando a construção de um caráter sólido à aquisição de uma habilidade.

Ele enfatiza que, para adquirir qualquer arte ou habilidade, é essencial receber instruções de um mestre, que irá orientar sobre o que deve ser feito, como deve ser feito e a melhor forma de realizá-lo.

Através da repetição e prática constante, é possível desenvolver habilidades e virtudes, transformando-as em segunda natureza. Enquanto a inteligência pode ser herdada, um bom caráter é desenvolvido somente por meio da experiência e da repetição de bons hábitos.

No livro 1104b 11-14, de acordo com Aristóteles, é mencionado Platão ao discutir que o treinamento correto é mais eficaz do que a coerção. Segundo ele, uma pessoa bem treinada sentirá prazer em agir corretamente e, por outro lado, experimentará angústia ao agir de forma incorreta.

Aristóteles também ressalta que o ser humano não nasce bom ou mau, mas é através da repetição de hábitos que nos tornamos bons. Portanto, a disposição de caráter de um indivíduo é o que determinará o sucesso em realizar suas tarefas corretamente,

Muitos acreditam que os indivíduos de bom caráter são oriundos de famílias de bom caráter, assim como os humanos provêm de humanos e as bestas de bestas. Contudo, embora a natureza busque tal padrão, frequentemente não consegue alcançá-lo (REEVE, 1998).

A personalidade, os aspectos persistentes de uma pessoa que se manifestam nas atitudes, sentimentos, convicções, enfim no modo como o indivíduo se comporta e interage na sociedade e que influenciam sua forma de agir e viver têm sido alvo de muita análise.

Opensador se concentrou principalmente na boa personalidade, ou seja, naquela caracterizada por virtudes que orientam para uma vida digna. Ao longo de quatro livros da *Ethica Nicomachea*, Aristóteles examina de forma detalhada as virtudes éticas; a discussão aborda virtudes como a coragem, justiça, generosidade e outras que envolvem desejos, emoções, sentimentos e ações.

Por exemplo, a coragem revela emoções humanas ligadas ao perigo como o medo, a confiança, a incerteza; a generosidade diz respeito à relação com o dinheiro e assim nos livros II a V, Aristóteles analisa minuciosamente ações humanas virtuosas e viciosas.

A qualidade do caráter é o que leva uma pessoa a ter emoções e desejos apropriados, permitindo que ela faça escolhas certas quando necessário.

Por outro lado, um defeito de caráter é uma disposição ruim que impede o comportamento adequado. É fundamental compreender a distinção entre qualidade do caráter (*ethike arete*) e qualidade intelectual (*dianoetike arete*) e como elas se complementam.

As qualidades do caráter, adquiridas por meio da prática, vão além dos hábitos. Nesse sentido, a palavra "estado" em inglês contribui, pois as qualidades do caráter são estados duradouros ou disposições firmes produzidas pelo hábito.

De acordo com Devettere (2002, p.67), o aspecto fundamental para compreender as virtudes do caráter é que elas são principalmente estados mentais desenvolvidos por meio de ações habituais.

Quando os filósofos gregos mencionam as virtudes do caráter - como a justiça ou a coragem, por exemplo - estão se referindo aos estados de caráter que consideram justos ou corajosos, e não necessariamente a ações justas ou corajosas em si.

Embora algumas ações possam parecer justas ou corajosas, não são automaticamente consideradas atos de justiça ou coragem apenas por essa aparência.

Ações que parecem ser de justiça ou coragem, mas são motivadas pela razão errada ou são imprudentes dadas as circunstâncias, não são verdadeiramente virtuosas.

Segundo Aristóteles, a virtude moral não se trata de um sentimento ou habilidade, mas sim de um estado ou disposição para agir ou sentir de uma determinada maneira em certas situações. Para ele, a virtude moral só pode ser adquirida através da repetição de ações corretivas.

Ele menciona o exemplo da coragem, dizendo que é o hábito de enfrentar coisas terríveis que leva uma pessoa a se tornar valente.

Agir de forma correta é essencial para o desenvolvimento moral, sendo, portanto, de extrema importância para aqueles que buscam a moralidade.

A prática virtuosa requer um estado sólido e constante de caráter, o que nos leva a crer que no início do desenvolvimento da virtude, o que ocorre é principalmente uma espécie de imitação do exemplo virtuoso.

Ao longo do treinamento do caráter, o aprendiz moral é moldado e instruído em hábitos positivos.

Apenas quando o estudante desenvolve uma postura ética sólida é que a virtude se torna uma parte intrínseca de sua personalidade; torna-se uma característica essencial do agente moral, da qual ele não consegue se desvencilhar.

Segundo Aristóteles, a virtude é uma qualidade do caráter que nos capacita a agir visando o bem, e ela é inerente ao ser humano, sendo um princípio fundamental que não depende de nada externo para se sustentar.

O filósofo ainda afirma que as virtudes intelectuais estão ligadas à razão, fazendo parte da parte racional da alma, enquanto as virtudes do caráter estão relacionadas com a parte irracional que segue a razão.

As virtudes éticas são dignas de elogio, por isso qualificamos alguém como bondoso ou corajoso, e não apenas como inteligente ou especialista em determinado assunto.

A perspectiva ética de Aristóteles está relacionada à sua concepção de política. Ética e política estão intimamente ligadas, pois visam alcançar a virtude.

Segundo o pensamento aristotélico, para um Estado alcançar a felicidade, é necessário manter a virtude e a prudência. Tanto a ética quanto a política são influenciadas pela ação; agir de maneira ética é fundamental para alcançar a virtude.

A virtude é adquirida por meio da prática de ações virtuosas, sendo inicialmente ensinada na família e depois na cidade-estado, que estabelece leis em prol do bem comum e da educação adequada dos cidadãos.

O legislador precisa se preocupar com o desenvolvimento da virtude nos indivíduos, visando a uma vida em sociedade da melhor forma possível.

A qualidade do caráter está associada à qualidade moral enraizada no espírito humano.

Assim, o ensino é o caminho para as qualidades éticas; quando se trata de crianças, a formação moral ocorre com a orientação adequada do responsável, promovendo bons costumes e preparando para as futuras responsabilidades da vida adulta.

A visão de Antoine Hourdakis sobre Aristóteles é de que ele desempenha o papel de um médico na área da educação, com a preocupação de criar uma teoria reformadora e fisiopedagógica de forma meticulosa e aprofundada, mantendo-se mais pragmático do que o seu mestre Platão.

O autor utiliza o termo "homem culto" para descrever um indivíduo com base em seu envolvimento na política, sua ética moral e habilidade criativa, além de analisar a educação como uma evolução desse ser humano desde a sua condição natural até alcançar o pensamento racional, passando pelos hábitos conforme a concepção de Aristóteles.

De acordo com Hourdakís (2001, p.11), apenas ter conhecimento sobre a virtude não é o bastante para influenciar as ações do indivíduo. É necessário dedicar-se e trabalhar arduamente para alcançá-la.

Dessa forma, a virtude, juntamente com os conceitos de prática e ação, torna-se um dos princípios essenciais da educação dentro de uma abordagem pedagógica ativa, que continua sendo o foco central da reflexão pedagógica contemporânea.

Aristóteles enfatiza a importância do treinamento para o desenvolvimento humano, e supera Platão ao criar um método educacional baseado na prática. Ele discute a limitação dos argumentos que, por si só, não são suficientes para promover a virtude nas pessoas.

De acordo com Aristóteles, as palavras não são capazes de instilar nobreza e bondade na maioria, argumentando que as pessoas comuns não seguem a moralidade naturalmente e só agem corretamente por medo.

Com base nessas reflexões, torna-se evidente a relevância de oferecer educação de caráter para os jovens, por meio da prática e repetição de ações corretas até que se tornem hábitos arraigados em sua personalidade.

Dessa forma, é possível desenvolver uma disposição moralmente virtuosa. Aristóteles enfatiza a importância de cultivar um caráter virtuoso nos seres humanos, pois aqueles dominados pelas paixões não serão facilmente persuadidos por argumentos.

Por isso, há quem defenda que os legisladores devem incentivar as pessoas a serem virtuosas e motivá-las com base em ideais nobres, acreditando que aqueles que foram bem educados por meio de hábitos adequados responderão a tais influências.

Além disso, consideram que punições e penalidades devem ser aplicadas àqueles que desobedecem e possuem uma natureza inferior, enquanto os indivíduos incuravelmente maus devem ser completamente excluídos.

Acreditam que um homem bom, que está focado no que é nobre, será persuadido por argumentos, ao passo que um homem ruim, cujo desejo é puramente o prazer, deve ser corrigido pela dor como se fosse um animal de carga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aristóteles abordou as questões éticas de maneira entrelaçada com as questões educacionais. Ele foi o responsável por identificar a importância de criar um método que pudesse cultivar a virtude no ser humano através da prática.

Isso significa aprender a agir de maneira correta em cada situação da vida por meio do hábito, ou seja, através da prática. Aristóteles logo percebeu que, para saber como agir, é necessário ser instruído nos bons costumes e que não basta ter conhecimento intelectual sobre o que é certo.

Dessa forma, a ética se une à educação. Em sua obra Política, e em seus textos éticos, percebemos que a ética e a política de Aristóteles se tornam uma forma de educar para a conduta apropriada, para a formação do caráter moral dos jovens e para o desenvolvimento das virtudes.

A conexão entre moralidade e ensino é fundamental. Além das disciplinas convencionais de "literatura, música, educação física", percebemos que é necessário controlar nossos impulsos se eles forem inadequados ou injustos.

Não basta apenas ter a disposição ética para agir visando um benefício imediato, mas o objetivo é cultivar uma motivação correta ao longo da vida para agir de forma adequada.

REFERÊNCIAS

- DEVETTERE, R. J. **Introduction to Virtue Ethics. Insights of the Ancient Greeks.** Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2002.
- HORDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- KRISTJÁNSSON, K. **Aristotle, emotions and education.** England: Ashgate Publishing Limited, 2007.
- MCLAUGHLIN, T.H. & HALSTEAD, J.M. **Education in character and virtue.** In Education in morality. New York: Routledge, 2005.
- MCLEISH, K. Aristóteles: **A poética de Aristóteles.** Trad. de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2000.
- REEVE, C.D.C. Aristotle. **Politics. Indianápolis:** Hackett Publishing Company, 1998.

ALINE PRANDO BRITO

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

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

RESUMO: Este artigo explora os desafios e oportunidades da Educação Física inclusiva nas escolas brasileiras, com o objetivo de fornecer uma visão abrangente sobre a implementação e a eficácia das práticas inclusivas no contexto educacional. A Educação Física, como componente integral do currículo escolar, desempenha um papel crucial não apenas no desenvolvimento físico dos alunos, mas também na promoção de uma cultura de respeito e igualdade. No Brasil, a inclusão educacional é respaldada por legislações e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão e o Plano Nacional de Educação, que estabelecem diretrizes para garantir o acesso equitativo a todos os alunos. No entanto, a efetiva implementação dessas políticas enfrenta diversos desafios, incluindo barreiras arquitetônicas, a necessidade de formação contínua para os educadores e a adaptação dos currículos para atender às variadas necessidades dos estudantes. Além dos desafios, o artigo também destaca as oportunidades proporcionadas pela Educação Física inclusiva. Estratégias pedagógicas inovadoras, práticas bem-sucedidas e o engajamento da comunidade escolar são identificados como fatores que podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos. A pesquisa aborda a importância de um compromisso contínuo com a formação de professores e a adaptação de políticas para superar obstáculos e promover a participação plena de todos os alunos. O estudo conclui com recomendações para aprimorar a prática da Educação Física inclusiva, visando a construção de um sistema educacional que valorize e respeite a diversidade, promovendo uma educação mais justa e acessível para todos.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva; Diversidade; Inclusão; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente essencial do currículo escolar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, englobando aspectos físicos, sociais e emocionais. Em um cenário educacional cada vez mais inclusivo, a Educação Física não se limita ao aprimoramento das habilidades motoras e à promoção da saúde física, mas também se configura como um espaço vital para a construção de uma cultura de respeito à diversidade e igualdade. A proposta de uma Educação Física inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, condições físicas ou cognitivas, possam participar de maneira significativa e produtiva das atividades propostas.

No Brasil, o conceito de Educação Física inclusiva tem ganhado destaque à medida que o país se compromete com políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já estabeleciam a educação inclusiva como um princípio fundamental. Contudo, a efetiva implementação desse princípio nas escolas enfrenta uma série de desafios. Barreiras arquitetônicas e pedagógicas, a carência de formação adequada para os professores e a necessidade de adaptação curricular são alguns dos obstáculos que limitam a plena inclusão dos alunos nas atividades de Educação Física. Além disso, a diversidade cultural e étnica do Brasil exige uma abordagem que vá além dos padrões tradicionais e eurocêntricos, promovendo uma prática que valorize e respeite as múltiplas identidades presentes nas salas de aula.

Por outro lado, a prática da Educação Física inclusiva também apresenta diversas oportunidades. A incorporação de estratégias pedagógicas inovadoras, a criação de ambientes de aprendizagem adaptativos e a implementação de políticas públicas eficazes podem transformar a Educação Física em um espaço de inclusão real e efetiva. Exemplos de boas práticas e experiências bem-sucedidas em diferentes contextos educacionais demonstram que é possível superar os desafios e construir um ambiente escolar mais equitativo e acessível.

Este artigo tem como objetivo explorar os principais desafios e oportunidades associados à Educação Física inclusiva nas escolas brasileiras. Através de uma revisão abrangente da literatura, análise das políticas públicas vigentes e discussão de práticas pedagógicas, pretende-se oferecer uma visão detalhada das questões enfrentadas e das soluções potenciais para a promoção da inclusão efetiva. O estudo buscará identificar as barreiras estruturais e culturais existentes, além de destacar exemplos de práticas bem-sucedidas que podem servir como modelo para outras instituições. Ao final, o artigo propõe recomendações para aprimorar a prática da Educação Física inclusiva, com o intuito de contribuir para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível para todos os alunos, refletindo o compromisso com a igualdade e o respeito à diversidade.

REVISÃO DE LITERATURA: Definição e Conceitos de Educação Física Inclusiva

A Educação Física Inclusiva é uma abordagem pedagógica essencial que visa garantir a participação plena e equitativa de todos os alunos nas atividades físicas, independentemente de suas habilidades ou condições. Este conceito vai além da mera inclusão física e busca assegurar que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais, possam participar de maneira significativa nas atividades propostas.

A inclusão não se limita ao ajuste físico das atividades, mas envolve a adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às diversas necessidades dos estudantes. A Educação Física Inclusiva promove um ambiente educacional que celebra a diversidade e valoriza a contribuição única de cada aluno, incentivando a colaboração e o respeito mútuo (PERRENOUD, 1999; FREITAS & DUARTE, 2016).

Além disso, a prática da Educação Física Inclusiva deve considerar as diferenças individuais e adaptar as atividades para permitir a participação ativa de todos os alunos. Isso pode envolver modificações nos jogos, nas regras e nos equipamentos utilizados, bem como a criação de atividades alternativas que sejam igualmente desafiadoras e envolventes. A inclusão efetiva requer um compromisso contínuo com a formação dos educadores e a implementação de práticas que promovam um ambiente de aprendizado acessível e inclusivo.

Histórico e Evolução da Educação Física Inclusiva no Brasil

O movimento pela inclusão educacional no Brasil tem suas raízes na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito fundamental de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou a inclusão como um princípio orientador da educação, estabelecendo diretrizes para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, tenham acesso à educação regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, foi um marco importante que reforçou a necessidade de práticas educacionais inclusivas e adaptativas.

No contexto da Educação Física, essas diretrizes se traduzem na necessidade de criar ambientes e práticas que permitam a participação plena de todos os alunos. A implementação dessas políticas, no entanto, ainda enfrenta desafios significativos. Muitas escolas brasileiras enfrentam barreiras arquitetônicas que dificultam a acessibilidade, e a formação dos professores muitas vezes não inclui uma preparação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. A evolução das políticas públicas têm procurado enfrentar essas questões, mas a prática ainda é desigual e enfrenta obstáculos que precisam ser superados (BRASIL, 1996; ALMEIDA, 2015).

Teorias e Modelos Relevantes para a Prática Inclusiva

O Modelo Social da Deficiência é uma teoria fundamental na compreensão da Educação Física Inclusiva. Este modelo argumenta que a deficiência não é uma característica intrínseca do indivíduo, mas sim uma construção social que resulta das barreiras e das atitudes presentes na sociedade. De acordo com este modelo, a inclusão na Educação Física deve focar na remoção dessas barreiras e na adaptação do ambiente para permitir que todos os alunos participem plenamente. A ênfase está em modificar o ambiente e as práticas para promover a participação de todos, em vez de tentar "curar" ou "corrigir" as deficiências individuais (AZEVEDO, 2004).

A Teoria da Inclusão complementa essa abordagem ao destacar a importância de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade. A prática pedagógica inclusiva deve considerar as necessidades e as características individuais de cada aluno, adaptando as atividades e os currículos para garantir que todos possam participar de maneira significativa. A teoria propõe que a inclusão não deve ser vista como um objetivo isolado, mas como um processo contínuo de adaptação e melhoria que envolve todos os membros da comunidade escolar (DARIDO & RANGEL, 2005).

Legislação e Políticas Públicas Relacionadas à Inclusão na Educação Física

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece diretrizes abrangentes para garantir a acessibilidade e a inclusão em diversos contextos, incluindo a educação. Esta lei reforça a necessidade de adaptações razoáveis e de suporte adequado para permitir que todos os alunos com deficiência participem plenamente das atividades escolares. No contexto da Educação Física,

isso inclui a adaptação das instalações e dos equipamentos, bem como a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência (CARVALHO, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, define metas específicas para melhorar a qualidade da educação para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. O PNE destaca a importância da formação contínua para os professores e a adaptação dos currículos para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A implementação das metas do PNE requer um esforço coordenado entre gestores, professores e especialistas para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivamente aplicadas e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (BUENO, 2012; FREIRE, 2014).

Práticas e Experiências Relevantes

Diversos exemplos de práticas inclusivas bem-sucedidas em contextos escolares e esportivos oferecem insights valiosos sobre como promover a inclusão efetiva na Educação Física. Essas práticas incluem a adaptação de atividades para atender às necessidades específicas dos alunos, a utilização de equipamentos especializados e a promoção de uma cultura de respeito e colaboração. Experiências bem-sucedidas em diferentes instituições demonstram que é possível superar os desafios e criar ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos. Esses exemplos servem como modelos para outras escolas e podem inspirar a adoção de práticas semelhantes em diferentes contextos (GOODWIN, 2012; SOUZA & SILVA, 2018).

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 práticas inclusivas é o primeiro passo para identificar e superar os desafios existentes na Educação Física inclusiva. A inclusão deve ser garantida na prática escolar cotidiana, indo além dos princípios e diretrizes estabelecidos, e refletindo-se efetivamente nas atividades e nas interações diárias dentro da escola:

A inclusão escolar deve ser efetivamente praticada no cotidiano da escola, transcender as diretrizes formais e refletir-se nas atividades e interações diárias entre alunos e professores. Apenas dessa forma será possível construir um ambiente verdadeiramente inclusivo, que acolha e valorize a diversidade (MANTOAN, 2003, p. 47).

No Brasil, há uma constante discussão sobre a implementação de práticas inclusivas dentro da escola. Alguns defendem que a inclusão é uma questão principalmente pedagógica, enquanto outros ressaltam que também envolve aspectos estruturais e organizacionais.

[...] No Brasil, o debate sobre inclusão escolar é amplo e envolve não apenas questões pedagógicas, mas também aspectos estruturais e organizacionais. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário considerar a escola como um todo, garantindo que as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a infraestrutura estejam alinhadas para atender às necessidades de todos os alunos (CARVALHO, 2010, p. 25).

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).

A análise das publicações e documentos legais permitirá identificar lacunas e desafios na implementação das diretrizes e contribuirá para uma compreensão mais profunda de como as políticas educacionais são aplicadas no contexto da Educação Física inclusiva.

A análise das publicações sobre legislação educacional é um aspecto crucial para compreender o contexto das práticas inclusivas. A pesquisa documental incluirá o exame detalhado de documentos legais e regulatórios que orientam a Educação Física inclusiva. Será realizada uma revisão de legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE), para identificar como estas normas são traduzidas em práticas escolares e como influenciam a implementação de políticas inclusivas.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A implementação de práticas inclusivas na Educação Física enfrenta uma série de desafios que vão desde a falta de formação específica dos professores até a inadequação das infra estruturas escolares para receber alunos com diferentes necessidades. Segundo Darido e Rangel (2005), um dos principais obstáculos é a ausência de preparo adequado dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos professores ainda utilizam abordagens tradicionais que não consideram as especificidades de cada aluno, o que acaba por excluir aqueles que apresentam dificuldades físicas, cognitivas ou sensoriais.

Além disso, a falta de recursos materiais e humanos adequados é um fator que dificulta a efetivação da inclusão. Conforme apontado por Bueno (2012), às escolas brasileiras muitas vezes não possuem as adaptações físicas necessárias, como equipamentos esportivos acessíveis ou espaços adequados para todos os tipos de atividade física. Essa carência de recursos limita as possibilidades de participação plena dos alunos com deficiência

nas aulas de Educação Física, perpetuando a exclusão no ambiente escolar.

Por outro lado, há também oportunidades significativas na promoção de práticas inclusivas na Educação Física. Freitas e Duarte (2016) ressaltam que, quando bem implementadas, essas práticas não apenas beneficiam os alunos com deficiência, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo para todos os estudantes. A adaptação de atividades esportivas, por exemplo, pode fomentar a cooperação entre os alunos e incentivar a empatia e o respeito às diferenças.

No contexto brasileiro, a inclusão escolar tem sido impulsionada por políticas públicas e marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas legislações exigem que as escolas se adaptem para garantir o acesso equitativo à educação, o que inclui a obrigatoriedade de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. No entanto, como observado por Almeida (2015), a implementação dessas políticas ainda encontra barreiras significativas, que precisam ser superadas por meio de um esforço coletivo que envolve gestores, educadores e a comunidade escolar.

A análise das publicações sobre legislação educacional revela que, embora o Brasil tenha avançado na formulação de leis que apoiam a inclusão, a prática ainda carece de consistência. É necessário um monitoramento contínuo das políticas educacionais para assegurar que elas sejam realmente aplicadas nas escolas e que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da inclusão.

Em suma, a Educação Física inclusiva enfrenta desafios complexos, mas também oferece oportunidades valiosas para a construção de um ambiente escolar mais justo e igualitário. A superação desses desafios depende de um compromisso firme por parte dos educadores, gestores e da comunidade escolar como um todo, para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade vivida no cotidiano das escolas brasileiras.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A formação continuada dos professores é um fator determinante para a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas na Educação Física. Conforme destacado por Goodwin (2012), a inclusão efetiva exige que os educadores estejam constantemente atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas, adaptando suas estratégias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. A capacitação contínua permite que os professores desenvolvam habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula e adotem abordagens mais flexíveis e inclusivas.

A formação inicial dos professores, por si só, muitas vezes não é suficiente para capacitá-los a enfrentar os desafios da inclusão. Darido e Rangel (2005) enfatizam que os cursos de licenciatura em Educação Física nem sempre oferecem uma preparação adequada para a inclusão, focando principalmente em aspectos técnicos e esportivos, sem abordar de forma aprofundada as questões relacionadas à diversidade e à adaptação curricular. Nesse sentido, a formação continuada surge como uma ferramenta essencial para preencher essas lacunas, proporcionando aos professores oportunidades de refletir sobre suas práticas e de aprender novas abordagens inclusivas.

Além disso, a formação continuada deve ser entendida como um processo dinâmico e colaborativo, que envolve não apenas os professores, mas também gestores, especialistas em educação inclusiva e a comunidade escolar. Almeida (2015) ressalta que a criação de redes de apoio e de espaços para a troca de experiências entre profissionais da educação pode ser um catalisador para a implementação de práticas inclusivas mais eficazes. A formação continuada deve, portanto, ser vista como uma responsabilidade coletiva, que contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a formação continuada dos professores é reconhecida como um elemento central para a promoção da inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE) destacam a necessidade de capacitação contínua dos educadores como uma condição fundamental para a efetivação da inclusão. No entanto, como apontado por Carvalho (2010), a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à oferta de programas de formação continuada que sejam acessíveis e relevantes para os professores.

É crucial que as iniciativas de formação continuada sejam alinhadas com as demandas reais dos professores e das escolas. Programas de formação que considerem as especificidades do contexto escolar e que ofereçam suporte prático para a adaptação das atividades de Educação Física podem ser mais eficazes na promoção de práticas inclusivas. Além disso, a participação ativa dos professores na concepção e avaliação desses programas pode contribuir para que as formações sejam mais aplicáveis e significativas para o cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada dos professores emerge como um pilar essencial para a Educação Física inclusiva, sendo fundamental para garantir que os princípios da inclusão se concretizem na prática diária das escolas. Investir na capacitação dos educadores é, portanto, uma estratégia crucial para a construção de um sistema educacional que valorize e respeite a diversidade, proporcionando a todos os alunos uma experiência educacional equitativa e enriquecedora.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A adaptação curricular é um elemento essencial para a efetivação da Educação Física inclusiva nas escolas. Para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições, possam participar ativamente das atividades físicas, é necessário que o currículo seja flexível e adaptável às diversas necessidades que surgem em sala de aula. Conforme apontado por Freitas e Duarte (2016), a inclusão não deve ser vista apenas como a inserção dos alunos com deficiência em atividades regulares, mas sim como uma transformação das práticas pedagógicas e curriculares para acolher e valorizar a diversidade.

No contexto da Educação Física, a adaptação curricular envolve desde a modificação dos objetivos de aprendizagem até a alteração das atividades e dos recursos utilizados durante as aulas. Bueno (2012) destaca que a adaptação curricular na Educação Física deve considerar as características individuais de cada aluno, promovendo a participação ativa de todos nas atividades propostas. Isso pode incluir a introdução de jogos e atividades que sejam acessíveis a alunos com diferentes níveis de habilidade, bem como o uso de materiais adaptados que facilitem a inclusão.

As políticas educacionais brasileiras reconhecem a importância da adaptação curricular como uma estratégia para a promoção da inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem diretrizes claras para a adaptação do currículo, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação dos professores e à disponibilidade de recursos adequados nas escolas.

A prática pedagógica inclusiva na Educação Física também exige uma mudança na mentalidade dos educadores, que devem adotar uma abordagem centrada no aluno e orientada para a inclusão. Mantoan (2003) enfatiza que a verdadeira inclusão só é possível quando os professores estão dispostos a rever suas práticas e a buscar soluções criativas para superar as barreiras que impedem a participação plena de todos os alunos. Isso inclui não apenas a adaptação das atividades físicas, mas também a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos se sintam valorizados.

Além disso, a adaptação curricular na Educação Física deve ser acompanhada por um processo contínuo de avaliação e reflexão. Carvalho (2010) argumenta que a avaliação das práticas inclusivas deve ir além da simples verificação da participação dos alunos nas atividades, abrangendo também aspectos como o desenvolvimento de habilidades sociais, a promoção da autoestima e a criação de um senso de pertencimento entre os alunos. Essa avaliação contínua permite que os educadores ajustem suas práticas de forma a atender melhor às necessidades de seus alunos e a promover uma inclusão mais efetiva.

Portanto, a adaptação curricular é um componente vital para a Educação Física inclusiva, exigindo tanto mudanças estruturais quanto um compromisso pedagógico por parte dos educadores. A criação de um currículo flexível e adaptável, aliado a práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades físicas, contribuindo para uma experiência educacional mais rica e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, como componente essencial do currículo escolar, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de uma educação equitativa para todos os alunos. Ao longo deste artigo, discutimos os desafios e as oportunidades inerentes à implementação de práticas inclusivas na Educação Física, destacando a necessidade de uma abordagem que transcenda os métodos tradicionais e que valorize a diversidade presente nas escolas brasileiras.

A formação continuada dos professores foi identificada como um elemento-chave para o sucesso da inclusão na Educação Física. Sem a devida capacitação, os educadores podem encontrar dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades variadas de seus alunos, perpetuando assim a exclusão daqueles que apresentam dificuldades físicas, cognitivas ou sensoriais. Portanto, é imperativo que políticas públicas e programas de formação continuada sejam alinhados com as demandas reais das escolas e dos professores, garantindo que estes tenham as ferramentas necessárias para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Além disso, as práticas inclusivas na Educação Física não devem se limitar à adaptação física das atividades. É essencial que essas práticas também considerem as questões culturais e sociais que afetam a experiência educacional dos alunos, especialmente em um país como o Brasil, cuja diversidade é uma característica marcante. A superação das barreiras impostas pelo preconceito e pela exclusão social é fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

O Brasil possui um arcabouço legal que apoia a inclusão escolar, mas a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. A aplicação prática das diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão e pelo Plano Nacional de Educação depende de um esforço conjunto que envolve gestores, professores, especialistas em educação inclusiva e a comunidade escolar. A inclusão deve ser vista não apenas como uma meta a ser alcançada, mas como um compromisso contínuo que permeia todas as dimensões do ambiente escolar.

Em conclusão, a Educação Física, quando abordada de maneira inclusiva e crítica, tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e integrada. Ao promover a adaptação das práticas pedagógicas e ao criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, é possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou culturais, tenham a oportunidade de participar plenamente e de forma significativa das atividades escolares. Assim, a Educação Física inclusiva contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos da diversidade e comprometidos com a construção de um mundo mais equitativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção**. Discriminação Racial, 2005.
- BUENO, José. **Adaptação Curricular na Educação Física Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- CARVALHO, Ana. **Inclusão Escolar: A Educação do Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DARIDO, Suraya C.; RANGEL, R. M. **Educação Física e Inclusão: O Papel do Educador**. Campinas: Papyrus, 2005.
- FREITAS, José A.; DUARTE, João C. **Educação Física e Inclusão: Políticas e Práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GOMES, Marisa; ALMEIDA, Marcos. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- NEVES, Clarissa. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- PARENTE, Camila. **A Inclusão Escolar no Brasil: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- SOUZA, José; SILVA, Maria. **Parcerias Escolares e Comunidade para a Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

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 AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA POSSÍVEL



RESUMO: Este trabalho pretende mostrar como é possível introduzir a educação ambiental nas propostas pedagógicas da educação infantil. Mostrando assim como as atividades lúdicas e práticas, podem fazer parte das vivências dos bebês e crianças, os inserindo de forma correta neste contexto da Educação Ambiental. Sabe-se ainda que educação infantil é à base de toda educação escolar, portanto, deve ser uma educação de qualidade e significativa, para que esses educandos possam se desenvolver plenamente em cada etapa de seu ensino/aprendizado. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é fundamentar por meio de alguns autores renomados no assunto, que é possível sim, propor e realizar atividades de forma lúdica, prática e significativa, para esses bebês e crianças, mediante diversos recursos naturais, que o meio nos oferece. A metodologia usada para realizar este trabalho foi, à prática em sala de aula, a troca de experiência com outros colegas da educação e a pesquisa bibliográfica em artigos, revistas, livros, sites, entre outros. A pesquisa teve como base os seguintes autores: Brasil (1998), Corazza (2002), Hermida (2010), Sarmiento (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Educação de Qualidade; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho pretende-se mostrar como inserir a Educação Ambiental na Educação Infantil trabalhando assim com o lúdico e com atividades práticas e significativas nas propostas pedagógicas. Sabe-se ainda que educação infantil é à base de toda educação escolar, portanto, deve ser uma educação de qualidade e significativa, para que os bebês e crianças possam se desenvolver plenamente em cada etapa de seu ensino/aprendizado. Portanto se buscou também fazer um breve resumo sobre a história da Educação Infantil no país, educação essa que começou a fazer parte recentemente da história do Brasil.

Após pesquisa e revisão feita nos livros e artigos publicados, se mostrou a história da Educação Infantil, como ocorreu sua evolução com o passar dos anos e em consequência, como foram criadas algumas leis que a regem atualmente no Brasil.

Esta pesquisa, mostra ainda, como as práticas pedagógicas podem ser enriquecidas mediante propostas práticas e lúdicas em torno do meio ambiente, tornando assim o ensino/aprendizagem mais significativo para bebês e crianças que estão matriculados nos Centros de Educação Infantil (CEI's) ou nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's).

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa é conhecer um pouco sobre a história da Educação Infantil no Brasil e mostrar como é possível introduzir a educação ambiental nas propostas pedagógicas, qualificando assim essa etapa de ensino.

Sendo assim, ao se trabalhar a Educação Ambiental com os bebês crianças desde a Educação Infantil, iremos contribuir de alguma forma para a conservação do meio ambiente. E, se por meio dessas ações, as crianças poderão se conscientizar e perceber seu papel como agentes transformadores do meio em que vivem.

A metodologia usada para realizar este trabalho tem como base a prática em sala de aula, a troca de experiência com outros colegas da educação e a pesquisa bibliográfica em artigos, revistas, livros, sites, entre outros. A pesquisa tem como pressupostos teóricos, seguintes autores e documentos oficiais: Brasil (1998), Corazza (2002), Hermida (2010), Sarmiento (1997), dentre outros. Encerrando o artigo, discorre-se algumas considerações finais e listam-se as referências bibliográficas.

SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No Brasil, a Educação Infantil está inserida na Educação básica do país. A história recente nos mostra que 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 (CNEI)** 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 dos bebês e 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. Para compreender melhor, abaixo disserta-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no Brasil.

LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nas últimas décadas, a Educação Infantil, no Brasil, e no mundo 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 e 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 atual, as (EMEI's) passaram 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.

Com isso em pauta, nada mais oportuno do que inserir também nas vivências desses bebês e crianças, a Educação Ambiental. Não de maneira formal, mas sim com atividades lúdicas, vivências práticas e ações que façam parte de sua rotina. Sendo assim, no próximo subtítulo, será dito sobre o que é a Educação Ambiental e como se pode trabalhar com os alunos tão pequenos, essa temática.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se trabalhar com convicção a temática da Educação Ambiental na Educação Infantil, primeiro se deve conhecer o conceito de "Meio Ambiente e Educação Ambiental".

Segundo pesquisa feita sobre meio ambiente, o site Portal da Indústria em um artigo intitulado "Meio ambiente: preservação, desafios e soluções", define o meio ambiente da seguinte forma: "Meio ambiente é o conjunto de elementos biológicos (flora e fauna), físicos e químicos organizados em diferentes ecossistemas naturais e sociais em que se insere o Homem num processo de interação que cria condições para manter a vida no planeta".

Entende-se então, que o meio ambiente é tudo que os seres humanos e os animais utilizam para sua sobrevivência. Além disso, a natureza, em geral, como a água, as plantas, os rios, os lagos, o oceano e o ar, fazem parte do meio ambiente e fornecem vida ao planeta Terra.

Por toda relevância que o meio ambiente tem para o planeta Terra, ele se faz um assunto mundial muito importante e imprescindível nos dias atuais. Preservar os recursos naturais, proteger a natureza e os animais, se tornou uma ação urgente para preservação do nosso planeta. Procurar alternativas sustentáveis para o consumo, por exemplo, é uma ótima opção de vida para todos os seres humanos.

Assim, cabe aos educadores nas mais variadas instituições de ensino, trabalhar o tema com os alunos, começando a partir da Educação Infantil. No entanto, sabe-se que a maioria dos educadores demonstram resistência ou falta de habilidade quando se fala em trabalhar a Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas. Entende-se que tal resistência ocorre por falta de conhecimento sobre o tema, possivelmente por poucas referências de práticas ambientais ou até mesmo por não ser uma prática corriqueira nas escolas comuns do Brasil.

No entanto, o país dispõe de algumas leis que respaldam e conceituam essa Educação. Segundo uma de suas leis,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art. 1º).

Entende-se então, que a Educação Ambiental é algo que faz parte da vida coletiva dos indivíduos, é por meio dela que os seres humanos preservarão suas vidas futuras. Ou seja, essa Educação Ambiental deve ser trabalhada com os seres humanos desde a infância. Além disso, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º*,

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Ou seja, sendo a Educação Ambiental uma parte importante da Educação coletiva, nada mais sensato do que inseri-la na Educação Escolar desde de cedo, como uma prática natural e essencial à vida.

É essencial garantir que as instituições de Educação Infantil brasileiras tenham profissionais qualificados, práticas pedagógicas enriquecidas, espaço físico e materiais apropriados.

Atualmente, há uma necessidade latente em preservar e cuidar do meio ambiente e principalmente em propor ações que favoreçam as questões ambientais, como: apreciar as coisas que são provenientes da natureza como a água, as frutas e legumes,

os animais e a própria terra, fazendo assim, com que economizem e cuidem dos recursos naturais.

Afinal o meio ambiente está sofrendo com a falta de cuidados e apreço dos seres humanos e as crianças, desde a Educação Infantil devem ter ciência do desastre que isto está causando no Brasil e no mundo. Atualmente, como dito nos parágrafos acima, se entende que a Educação Infantil é a base de todo e qualquer conhecimento, portanto, é imprescindível que essa questão do Meio Ambiente seja ensinada nessa fase da vida da criança.

Quando se fala em Educação Ambiental na Educação Infantil, se entende que tais vivências educativas sejam feitas de forma lúdica, sem muita teoria e sim na prática. Ou seja, com atividades que façam sentido para o cotidiano das crianças envolvidas nesse processo.

Pois nessa faixa etária não adianta fazer uma atividade que envolva os mares, por exemplo, se a criança nunca conheceu a praia. Não faz sentido falar sobre o garimpo ilegal se a criança não entende o que é um garimpo. Ou ainda, falar sobre o efeito estufa se a criança ainda não atingiu esse nível de conhecimento científico.

O que for referente ao cotidiano das crianças, fará mais sentido para elas e o aprendizado será mais significativo e duradouro. Nesta perspectiva, seguem algumas propostas de trabalho pedagógico que podem ser desenvolvidas dentro das instituições de Educação Infantil.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Proposta 1: HIGIENE PESSOAL E CONSUMO CONSCIENTE DA ÁGUA

Higiene pessoal e consumo consciente é uma proposta de atividade essencial na educação dos bebês e crianças.

O intuito é mostrar a importância da higiene como um todo, porém focar na higiene das mãos, pois ela pode ser o meio mais fácil de contrair várias doenças causadas por vírus e bactérias. Ensinar a forma correta de lavar as mãos, evitando o desperdício de água. Explicar sobre a importância da água para o nosso planeta Terra e como as reservas naturais desse líquido estão se extinguindo.

Nessa proposta acima, sugere-se trabalhar de forma lúdica, usando uma boneca, uma banheira e ensinar como se faz a higiene. Assim, enquanto a criança brinca, ela aprende e ressignifica seu aprendizado. Além disso, mostrar na prática como lavar as mãos corretamente economizando água.

Segundo Piaget (1971, p. 67), "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui". Ou seja, pela brincadeira, a criança acomoda conhecimentos que irão possibilitar ações futuras no meio em que vive.

Ainda se falando em propostas que envolvam a água, pode-se fazer uma atividade que mostre os vários estados da água como: sólido (gelo), líquido e vapor. Para se mostrar o estado sólido da água, uma atividade interessante nessa faixa etária, pode ser fazer com as crianças um sorvete com frutas naturais.

Uma atividade que desperta a curiosidade, pode ser mostrar o resultado da mistura da água natural com outras substâncias como um suco em pó. Além disso, buscar na horta da escola algumas folhas de ervas e preparar um chá para a turminha de alunos, mostrando o vapor da água.

Proposta 2: CONHECENDO OS BICHINHOS DA NATUREZA

Pode-se começar fazendo uma roda de conversa, mostrando algumas de pequenos insetos ou bichinhos do jardim/parque da escola. Após despertar a curiosidade da criança, convidá-las para um passeio no jardim ou parque da escola, com o intuito de procurar esses bichinhos como: Borboleta, Formiga e Minhoca. Pode-se ainda levar algumas lupas, tornando assim a vivência mais dinâmica.

Após esse momento mais prático, é interessante trazer uma curiosidade sobre cada bichinho ou inseto. Também é possível confeccionar um livrinho coletivo com a descrição de cada um deles.

Uma sugestão de livro para se trabalhar esse tema, são os livros da coleção Mundinho. A coleção é dividida em cinco volumes: Ética e Cidadania, Saúde e Relações Afetivas, Letras e Números, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente. Na coleção que trata da temática do meio ambiente, a autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, leva os leitores e ouvintes a pensar em conscientização ambiental. Um de seus trechos diz assim: “Era uma vez um MUNDINHO. Nele plantas e animais de todas as espécies viviam em harmonia. Um dia, porém, O MUNDINHO recebeu uma visita muito especial: UM HOMENZINHO.”

Outra sugestão são os vídeos da Coleção Tecnologia para Crianças – Educação Infantil exploram os mais variados campos da experiência presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e trabalham em conjunto com os livros didáticos e recursos digitais, que exploram e inserem a cultura digital, pensamento computacional e a lógica de programação, no dia a dia dos estudantes desde pequenos.

Sendo assim os estudantes da Educação Infantil trabalham a disciplina de tecnologia de forma lúdica, interativa e interdisciplinar, utilizando um livro didático impresso e um APP (aplicativo) com Músicas, e-books interativos, jogos e softwares educacionais. OS BICHINHOS DO JARDIM | Editora Krieduc.

Proposta 3: ESTIMULAR O CONSUMO DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS

Uma boa estratégia para estimular o consumo de frutas, legumes e hortaliças, é por meio da colheita e degustação dos mesmos. Mediante atividades práticas, os bebês e crianças matriculados na Educação Infantil irão adquirir hábitos de alimentação saudável.

Afinal o espaço escolar é um local muito apropriado para a promoção da saúde, formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação saudável. Sabe-se que a rotina da Educação Infantil é bem extensa e dinâmica.

Com isso, os educadores podem planejar e dinamizar as vivências com as crianças de várias maneiras, inclusive intercalando com atividades na sala de referência ou nas áreas externas. Levando em consideração que o CEI já oferece em seu cardápio diário diversas frutas, além de se trabalhar com elas de forma lúdica, pode-se ofertar outras variedades de frutas que não fazem parte desse cardápio.

Na sala de referência, a roda de história é um momento lúdico, muito importante e significativo para os bebês e crianças. Pode-se usar este momento para contar uma história sobre alimentação e fazer o link com a alimentação saudável. No caso, sugere-se a leitura ou contação de história do livro: “O Ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Durante a leitura pode-se perguntar sobre a fruta “morango”, qual sua cor, sabor e textura. Após esse momento, pode-se apresentar a fruta (da qual trata o livro) para que as crianças conheçam pessoalmente e degustem a mesma, saboreando tal alimento.

Em outro momento sugere-se a leitura ou contação de história do livro “A cesta da Dona Maricota” e o “Sanduíche da Maricota”, após a leitura a proposta é que eles juntamente com a educadora, façam um patê coletivo com ingredientes naturais, passem no pão ou bolacha integral e degustem um delicioso sanduíche.

Também se pode planejar um evento coletivo, ou seja, um momento de piquenique no parque externo do Centro de Educação Infantil e contar com a participação das famílias, que dentro das suas possibilidades, trarão algumas frutas e também poderão participar com os seus filhos.

Esta proposta, pode ser uma opção para se fazer com as famílias de alunos e assim contemplar o dia da “Família na Escola”. Proposta essa que é uma normativa da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo. Inclusive, esse ano de 2023, foi publicada no Diário Oficial da Cidade em 17/07/2023. Segue o que consta: § 4º - Nas Unidades de Educação Infantil – CEI, CEMEI e EMEI - haverá no dia 05/08/2023 o “Sábado em Família”, dia de acompanhamento do desenvolvimento, das aprendizagens e da frequência.

Além disso, segundo um artigo publicado dia 23/05/2016 no site Educação Integral, para a nutricionista Vanessa Manfre “A escola tem o papel de fornecer a refeição baseada nas recomendações nutricionais de cada criança, considerando o tempo em que elas estão naquele espaço. E também promover ações capazes de introduzir novos alimentos e fazer com que os estudantes conheçam, manipulem e mastiguem novos alimentos”, afirma ela.

Ou seja, as propostas citadas acima, vão de encontro ao que a nutricionista citada recomenda, afinal segundo ela, as instituições educacionais são um espaço privilegiado, uma vez que acompanham as diversas fases do desenvolvimento desde a primeira infância, etapa em que começam a se moldar os hábitos alimentares que repercutirão por toda a vida.

Ainda, segundo um site, Good Lanche que fala sobre alimentação, em um artigo de 6 de maio de 2022 que trata sobre a importância da alimentação saudável na rotina escolar, alguns trechos dizem o seguinte:

“Ter uma alimentação saudável na educação infantil contribui para o crescimento e desenvolvimento da criança, bem como para a prevenção de doenças.”

“Crianças bem alimentadas têm maiores chances de ficar mais interessadas nas atividades educativas. Além de mais concentradas, com mais energia para brincar e se divertir.”

“Promover bons hábitos alimentares na infância é benéfico também para a fase adulta. Pois, muitos dos hábitos alimentares adquiridos na infância perpetuam-se com a idade.”

DISCUSSÃO COM OUTROS EDUCADORES

Ao conversar com alguns educadores da área que atuam na Educação Infantil, conheci atividades inovadoras e tive convicção em buscar o melhor direcionamento para uma educação significativa e de qualidade. Nessas trocas de experiências pedagógicas, conheci trabalhos maravilhosos e dinâmicos que me ajudaram a melhorar minhas práticas educativas com os bebês e crianças.

Esta pesquisa mostra que, embora nem todas as escolas de Educação Infantil, insiram no currículo as práticas inovadoras, lúdicas e significativas como a questão ambiental, aventuras pelo parque, utilização de materiais não estruturados, ou estruturados como a lupa, pode-se acreditar que esse método de ensino é melhor caminho para uma aprendizagem de qualidade.

No entanto, percebe-se ainda que muitos educadores, estão se atualizando e buscando novos conhecimentos para melhorar de maneira efetiva suas práticas pedagógicas. Assim, este trabalho de pesquisa, procura mostrar que essa busca contínua por uma educação de qualidade é um desejo inerente dos verdadeiros profissionais da educação, que sentem prazer em ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa e reflexão sobre o assunto abordado no trabalho, é possível concluir que a Educação Infantil é essencial para o bom desenvolvimento das crianças, que essa modalidade de ensino não era reconhecida e nem tão pouco legalizada em nosso país, durante décadas.

No entanto, após estudos, debates e ações com vistas na melhoria dessa educação, foram ocorrendo mudanças no cenário político, na sociedade e ela passou a ser finalmente reconhecida em todo o país.

Conclui-se ainda que todo educador, principalmente os educadores da Educação Infantil, necessitam do embasamento teórico para facilitar e melhorar as práticas pedagógicas. Com isso, os educadores precisam adquirir conhecimento por meio de vários cursos, pesquisas bibliográficas e trocas de experiências com colegas de profissão, para qualificar e inovar seu trabalho pedagógico.

Ao término da pesquisa, se conclui que materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA), dentre muitos materiais relevantes para a Educação no Brasil, direcionam o trabalho do professor dentro e fora da sala de referência, melhorando assim sua metodologia de ensino.

Neste trabalho, fica claro a importância da Educação Ambiental para os alunos desde a Educação Infantil. No entanto, reitero que essa aprendizagem deve ser lúdica, inovadora e significativa para as crianças. Afinal se entende que tais vivências educativas na Educação Infantil devem ser realizadas com ludicidade, sem muita teoria, pois as crianças são muito pequenas, portanto, precisam de vivências concretas para significar suas aprendizagens.

Conclui-se também que por meio dessas vivências ambientais, as crianças exprimem a sua criatividade e imaginação, e conseguem explorar de maneira prática as experiências educacionais. Ou seja, essas vivências pedagógicas se tornam mais atraentes e interessantes para as crianças que estão matriculadas na Educação Infantil.

Enfim, sabe-se que atividades inovadoras, significativas e planejadas, oportunizam as melhores aprendizagens para as crianças, portanto, os educadores como principais agentes desse processo, precisam incutir valores ambientais nos alunos. Somente assim, pode-se transformar e melhorar o meio ambiente desde a Educação Infantil.

Conclui-se finalmente, que diversas transformações ocorreram e ainda estão ocorrendo em tempo real no Brasil e no mundo em relação a diversos assuntos e isso inclui, pensar na preservação dos recursos naturais, na não degradação do meio ambiente e também em inserir a Educação Ambiental desde muito cedo no currículo da Educação, oportunizando uma educação adequada, fazendo assim com que haja uma educação de qualidade para as crianças desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. PARECER CNE/CP N°: 14/2012.** Brasília: MEC, CNE, 2012.

_____. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, 13 jul. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, de 27 de abril de 1999, Art. 1º,** Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASÍLIO, Ana Luiza. **A alimentação escolar é parte do processo de aprendizagem. Educação Integral.** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/alimentacao-escolar-e-parte-do-processo-de-aprendizagem/#:~:text=%E2%80%9CA%20escola%20tem%20o%20papel,mastiguem%20novos%20alimentos%E2%80%9D%2C%20afirma>. Acesso em: 22 de set. de 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação – era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

OS BICHOS DO JARDIM: Disponível em: <https://youtu.be/T6vH0APJuaM?si=3vw1Ypju9CjnOglw>.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REDAÇÃO. **Conceitos de Educação Ambiental.** IMASUL-Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.imasul.ms.gov.br/conceitos-de-educacao-ambiental/>. Acesso em: 13 de set. de 2023.

_____. **Meio ambiente: preservação, desafios e soluções.** Portal da Indústria. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/meio-ambiente/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20meio%20ambiente,mant%C3%AAm%20a%20vida%20no%20planeta>. Acesso em: 19 de set. de 2023.

_____. **Instrução Normativa SME nº 16** (DOC de 17/07/2023, páginas 12 e 13). **SINPEEM.** Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=14550#:~:text=%C2%A7%204%C2%BA%20%2D%20Nas%20Unidades%20de,das%20aprendizagens%20e%20da%20frequ%C3%AAncia. Acesso em: 23 de set. de 2023.

_____. **A importância da alimentação saudável na rotina escolar.** Cantina Good Lanche. Disponível em: <https://cantinagoodlanche.com.br/2023/01/29/a-importancia-da-alimentacao-saudavel-na-rotina-escolar/#:~:text=Ter%20uma%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20saud%C3%A1vel%20na,para%20brincar%20e%20se%20divertir>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

ANDREIA BISPO FERNANDES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2011); Segunda Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2023); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Três Pontes.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho buscou discutir a avaliação na educação infantil e suas contribuições para o trabalho do professor com vistas a promover o desenvolvimento da criança. Para tal, utilizou-se como perspectiva teórico- metodológica a pesquisa bibliográfica com aprofundamento nos estudos/pesquisas, de Jussara Hoffmann (2007) em suas abordagens referentes à avaliação na educação infantil. De forma geral, buscou-se conhecer a função da avaliação na educação infantil. As práticas avaliativas foram trazidas de modo a confirmar como as concepções de criança, infância e avaliação podem interferir e influenciar nessa prática. Foram identificados alguns dos instrumentos avaliativos utilizados no trabalho pedagógico do professor. O valor pedagógico da avaliação tornou-se evidente ao levar o professor na busca de novos caminhos para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Através desse trabalho foi percebido que embora muitas práticas avaliativas na educação infantil ainda não romperam com os modelos do ensino fundamental, os professores de educação infantil, começaram a modificar seus conceitos sobre educação infantil, infância, criança entre outros; o que tem contribuído para perceberem como a avaliação pode auxiliar a própria prática e favorecer o trabalho docente com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Percebe-se, de um modo geral, que não é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil, a importância e relevância que merece. Esta prática, muitas vezes, acontece informalmente entre pais e professores durante conversas na porta da sala de aula sem preocupação de registro ou acompanhamento da criança. Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

Observa-se também, na educação infantil, a concepção de um ideal de criança, ou seja, a concepção de que todas as crianças se desenvolvem de forma idêntica e ao mesmo tempo, desconsiderando as características e ritmo individual de cada uma delas.

Assim o professor acaba por avaliar a criança de acordo com este ideal e com o comportamento que se espera dela em cada idade, deixando de considerar o contexto cultural e social em que está inserida. O problema de pesquisa foi: Como a avaliação na Educação Infantil pode contribuir para o trabalho do professor em sua ação educativa com vistas ao

desenvolvimento da criança?

O objetivo geral procurou discutir a avaliação no contexto da educação infantil e suas contribuições para o trabalho pedagógico do professor com vistas a promover o desenvolvimento da criança. Os específicos nortearam conhecer a função da avaliação na educação infantil; identificar as diferentes práticas avaliativas no contexto da educação infantil e analisar as práticas avaliativas e suas contribuições para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil orientam que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Dessa forma, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a forma que a criança aprende e o valor do papel do adulto mediador para que possa através de suas observações, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa prática avaliativa reflexiva e inclusiva.

Para realizar um estudo mais detalhado sobre a avaliação na educação infantil foi feita uma pesquisa bibliográfica, a fim de elaborar um trabalho de pesquisa com explicações fundamentadas em autores/pesquisadores das abordagens da avaliação na educação infantil, nas quais tenham como objetivo, proporcionar maiores fontes de estudo, para enriquecimento do tema.

AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pode-se observar que nem sempre é dada a avaliação no contexto da Educação Infantil a importância e relevância que merece desconsiderando suas reais funções. Algumas práticas, ainda trazem raízes de uma avaliação escolar cujos padrões estão baseados em instrumentos de medida que servem para o exercício de classificação, seleção e exclusão.

Acontece também, muitas vezes, de maneira informal; conversas entre pais e professores nas portas das salas de aula, sem uma preocupação maior de registro ou acompanhamento da criança.

Outras vezes, cumpre uma função meramente burocrática através de fichas ou boletins, para que a escola possa informar aos pais o que a criança alcançou ou não alcançou, numa visão classificatória sem valor pedagógico.

Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002) dá ênfase à avaliação formativa por considerar o processo do desenvolvimento infantil, criticando as práticas avaliativas utilizadas como instrumentos classificatórios.

[...] Outras práticas de avaliação conferem as produções das crianças: notas, conceitos, estrelinhas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima da criança (RECNEI, 2002 vol.I, p.59).

A avaliação, considerada como processo, contempla a criança de forma global em todos os aspectos de seu desenvolvimento, diferente de considerar o resultado final de uma produção ou de um comportamento, através de instrumentos rígidos, o que, quase sempre, desqualifica as crianças em seu potencial.

Se pensarmos que a avaliação tem a importante função de diagnosticar e apontar rumos para a prática, o professor deverá

assumir seu papel de mediador do processo de aprendizagem; apresentando as diversas possibilidades que a criança tem de conhecer o mundo em que vive e interagir nele. Neste sentido a mediação pode ser entendida, segundo o Pró-infantil, Módulo II (2006), como:

A função de estabelecer a relação entre dois termos ou situações. Para a psicologia sócio-histórica, da qual Vygotsky é um dos autores mais conhecidos, a relação entre os seres humanos e o mundo é mediado pelos outros seres humanos com os quais convivemos e pela cultura onde estamos inseridos (PRÓ-INFÂNCIA, 2006 Mod.II, Unid. I, V.2.)

Nessa relação, o professor como mediador da aprendizagem, vai intencionalmente construindo um espaço de interações e descobertas, através de várias situações que promovam desafios.

Através dessa mediação será capaz de observar a criança e propor novos caminhos em busca de uma educação plena e de qualidade.

NOVOS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação somente tem valor pedagógico quando impulsiona a prática docente na busca de novos caminhos e/ou para reafirmar o sucesso do trabalho realizado. Ou seja, a avaliação deve estar sempre a favor do professor, mas para isso o professor da Educação Infantil, deve ter claro o que deseja observar e o que fará a partir dessas observações. O Módulo IV Pró infantil (2006) afirma que:

Isso significa que somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando selecionamos criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem comparar avanços, analisar as intervenções que fizemos e definir o que é necessário para impulsionarmos

a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (COLEÇÃO PRÓ INFANTIL, 2006, mod. IV uni.3, vol.2 p.12)

Mediante este entendimento tornou-se relevante verificar como os professores pesquisados têm tratado os dados recolhidos após a observação dos alunos e dos registros através dos relatórios descritivos, já que, “comparar avanços”, “analisar as intervenções” e “definir o que é necessário”, segundo o Proinfantil (2006, p. 45) são ações fundamentais para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar os seguintes aspectos:

- Transforma-se em autoavaliação e o repensar do planejamento;
- Verificação do alcance das metas planejadas;
- Busca de estratégias para o desenvolvimento das crianças;
- Revisão da prática para ajudar aos alunos a superar suas dificuldades;
- Possibilidade de mostrar aos pais o trabalho realizado pelo professor;
- Relatar (registrar) o que foi observado para não esquecer e ajudar aos alunos;
- Intervenções necessárias para atender às necessidades reais dos alunos;
- Acompanhamento dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos na escola;
- Possibilidade do acompanhamento da Orientação Pedagógica sobre o desenvolvimento de cada aluno;
- Trabalho de equipe, integração: professor, escola e família em prol da superação da dificuldade do aluno (PROI-NFANTIL, 2006, p. 45).

Percebe-se que os aspectos contemplam um olhar da avaliação como processo onde o professor deve se preocupar em ajudar as crianças em suas dificuldades tendo em vista, a complexidade do trabalho docente e do desenvolvimento da criança; buscando apoio dos pais e da escola. Além da percepção da

necessidade da retomada do planejamento e da autoavaliação em busca de melhores resultados.

Observa-se que a concepção de avaliação na educação infantil por parte das professoras entrevistadas está coerente com as instruções legais do país, e com as novas pesquisas teóricas referentes ao assunto; podendo ainda avançar na utilização de estratégias e instrumentos utilizados para possibilitar uma visão ainda mais detalhada do processo educativo das crianças nas instituições de ensino.

As orientações do Módulo IV Pró infantil (2006, p. 14) nos ajuda a pensar quando afirma que:

São recentes os estudos que apontam para uma avaliação que se diferencie dessa perspectiva de julgar resultados e que, ao invés disso, busque a análise dos processos de ensinar e de aprender, considerando os fatores que determinam esses processos. Nas perspectivas atuais, a avaliação analisa uma situação ou uma ação como ela é e o que pode ser feito para transformá-la, ou seja, o professor busca definir estratégias para diagnosticar o que as crianças sabem sobre determinado assunto e analisar os avanços alcançados por elas em determinado período. Essa forma de avaliar inclui, ao invés de excluir em função de uma medida padrão, uma vez que não compara a criança com esse padrão, mas valoriza as suas conquistas, elevando sua autoestima. Nessa perspectiva, avaliar implica proceder a uma análise individualizada das aprendizagens das crianças, levando em consideração o processo, bem como os contextos em que elas se realizam (PRÓ INFANTIL, 2006, mod. IV uni.3, vol.2 p.14).

Fica claro que os avanços na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, devem ser o objetivo maior da avaliação escolar, e dessa forma, serão cada vez mais significativos quando os professores estiverem empenhados em diagnosticar o que seus alunos sabem, propondo a partir daí,

estratégias de avanços, envolvendo também pais e escola nesse compromisso.

Não seriam esses os novos caminhos? Conhecer seus alunos, sua forma de interagir e aprender, seu contexto familiar e cultural, para criar novas possibilidades de avanços?

Portanto, torna-se mais eloquente o que vem sendo afirmado nos estudos e pesquisas sobre a avaliação no contexto da educação infantil; numa proposta voltada para a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada criança.

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Algumas considerações serão pertinentes para que se possa compreender como se dá a avaliação na Educação Infantil e a função que a mesma desempenha no trabalho educativo com as crianças.

Lançar mão da legislação vigente é um bom caminho para nortear este trabalho, uma vez que alguns conceitos devem estar bem claros para que o aprofundamento bibliográfico seja orientado por senda segura e pertinente. É importante primeiro pensar no que vem a ser educação infantil, onde ela ocorre, a quem compete, quem são seus sujeitos.

No diagnóstico do Plano Nacional de Educação de 2001 é ressaltado que:

A educação infantil inaugura a educação da pessoa e que essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições, sendo que as instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001, p. 56).

Compreende-se que cada vez mais se faz necessário as escolas de educação infantil para vida das crianças menores, sobretudo

com a função de complementar a ação educativa das famílias.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos artigos 29 e 30 estabelece que:

Art. 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, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30: a educação infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (LDB 9394\96, p. 67).

Dessa forma, entende-se que a partir da LDB a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica, que é direito de todo cidadão brasileiro, compreendendo que todas às crianças de 0 a 6 anos de idade têm o direito de serem atendidas em estabelecimentos de ensino, anunciando um grande avanço, no sentido de fomentar o atendimento adequado a essas crianças, devendo garantir professores com formação mínima, de acordo com a legislação, como também espaços e materiais que atendam as necessidades do desenvolvimento infantil.

Diferente do que acontecia anteriormente, quando as crianças em idade de creche, de 0 a 3 anos, estavam predominantemente sob a responsabilidade da assistência social que tinha uma característica mais assistencialista, como exemplo, cuidados básicos de saúde e alimentação, com a preocupação de atender prioritariamente às necessidades das mães, aquelas que precisavam estar no mercado de trabalho.

Grande parte dessas crianças eram atendidas por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação

pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA.

No que se refere, especificamente, a avaliação na educação infantil a LDB 9394\96 no seu Art. 31. Diz que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (LDB 9394\96)

Contudo, a avaliação na educação infantil privilegia o acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem preocupação em classificar ou reter o aluno, mesmo para o ingresso no ensino fundamental.

Sendo reafirmada na Resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil quando orienta: “Que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (RESOLUÇÃO nº 5\2009, p. 36)”

Dessa forma, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, a forma que a criança aprende e o valor do papel do adulto mediador para que possa através de suas observações, acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos numa prática avaliativa reflexiva e inclusiva.

Após contextualizar a educação infantil no cenário educativo nacional e como essa avaliação deverá acontecer, é necessário pensar sobre a função da avaliação neste segmento de ensino, que passa a fazer parte da educação básica e portanto, deve pressupor intencionalidade educativa, devendo ser, a avaliação, uma ação pedagógica orientada e planejada.

De acordo com Hilda Micarello (2010, p. 1) contribui ao afirmar que:

Na educação infantil a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as

quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a (MICARELLO, 2010, p.1).

Nesse contexto, a avaliação pressupõe conhecer de forma criteriosa os alunos, penetrando no universo individual e cultural em que estão inseridos. A observação no cotidiano da sala de aula, a aproximação com a família e com a instituição escolar passam a ser elementos fundamentais para que a avaliação cumpra sua função.

No entanto, Hoffmann (2007, p.15) nos ajuda a pensar que a avaliação não deve ter o caráter sentenciante e constatativo, quando afirma que:

Um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente investigativa e não sentenciante, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto\criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer (HOFFMANN, 2007, p. 15).

Essa forma de pensar a avaliação diminuiria seu valor formativo e transformador já que constatar não implica compromisso de promoção e mudança, elementos indispensáveis para que os avanços da criança aconteçam. Por outro lado, buscar novas intervenções e desafios, para possibilitar melhores resultados, pode favorecer uma prática pedagógica mais dinâmica.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998, Vol. 2, p.

59 quando se refere a avaliação, afirma que:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento

indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (RECNEI, 1998 v. 2, p. 59).

É imprescindível a avaliação para o processo educativo. Através da avaliação que o professor poderá saber se o aluno está atingindo os objetivos propostos, se está superando suas dificuldades, se está avançando em suas conquistas. E será através da mesma que o professor poderá retomar de forma reflexiva, suas ações.

Para possibilitar condições reais de avaliação, a ação reflexiva do professor deverá ser exercida no sentido de pensar se o ambiente que se tem oferecido a criança é suficientemente desafiador, se as atividades proporcionam situações de interação e atendem ao interesse e às necessidades das crianças, se alguma criança, em especial, necessita de estímulos individualizados para que supere suas condições dificuldades. Não se trata de avaliar somente a criança, mas as situações de aprendizagens que foram oferecidas.

Sendo a educação infantil um direito da criança, compromisso da família e dever do Estado, cabe a cada segmento da sociedade responsabilizar-se pelo que lhe compete.

No entanto, a prática avaliativa para o desenvolvimento integral da criança é função da escola, desde o momento que exige profissionais com conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, cabendo aos mesmos o acompanhamento e o favorecimento de avanços e conquistas, neste sentido.

Dessa forma, definir as funções da avaliação na educação infantil, pode propiciar uma prática consciente e de qualidade nas instituições de ensino, respeitando e resguardando os direitos fundamentais das crianças.

A avaliação torna-se uma ação indissociável do processo educativo por possibilitar ao professor que reúna um conjunto de elementos para que possa refletir sobre sua prática, tendo em vista, as experiências que oferecem às crianças na busca de promover desafios e estratégias adequadas que criem os avanços necessários para a aprendizagem. Portanto, a avaliação deve ser compreendida como processo educativo por exigir acompanhamento sistemático, orientação e retomada do processo como um todo.

É necessário pensar quais instrumentos de avaliação poderão ser utilizados para este segmento de ensino, uma vez que traz em si especificidades que devem ser consideradas; sob pena de descaracterizar o trabalho pedagógico com crianças nessa faixa etária.

Relatar a história da criança em seu processo de descobertas e conquistas, de modo que ela seja compreendida em sua individualidade, tornará a prática avaliativa inclusiva; entendendo que cada criança tem seu jeito próprio de percorrer o caminho na construção dos seus conhecimentos.

Os relatórios individuais de avaliação podem ser considerados a “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem”, de que trata as DCNEI (2009, Art. 10 parag. IV), considerando que as famílias têm o direito de participar do processo educativo dos seus filhos nas escolas de educação infantil, acompanhando suas conquistas e apoiando nas dificuldades. Muitas vezes, as famílias através deste instrumento, passam a conhecer aspectos do desenvolvimento da criança que desconheciam e também do trabalho da instituição.

Outro instrumento que tem subsidiado o trabalho avaliativo dos professores é o portfólio individual do aluno. Este instrumento também deve ser compartilhado com a família e construído com a participação da criança. Nele devem estar agrupadas as produções do aluno, fotografias, objetos, coleções, entre outros; com o objetivo de registrar diferentes

momentos e vivências da criança, de modo que reflita o processo vivido através de produções e atividades significativas.

A criança deve ter a oportunidade de participar da seleção do que estará compondo o portfólio, além de poder ter acesso ao mesmo para recordar o que foi vivido e manifestar suas impressões.

Pode ocorrer, também, a falta de compromisso do professor quando este registra sem critério algum, sobre o comportamento e a individualidade da criança. O professor deve compreender que seu registro vai muito além do que ele observa a criança, mas também e principalmente sua forma de conceber e fazer educação.

Algumas instituições também se utilizam de relatórios particulares onde são registradas informações prestadas pelas famílias relativas à saúde da criança, hábitos alimentares e de rotina, preferências, composição familiar, etc. Estes dados deverão estar de posse da instituição e professores para que melhor conheçam seus alunos e possam entendê-los em suas necessidades.

Portanto, o professor de educação infantil poderá lançar mão dos diversos instrumentos que irão auxiliá-lo para realizar uma avaliação criteriosa em favor de sua prática. No entanto, esses instrumentos só se tornarão eficazes quando utilizados para dar suporte ao professor, sem desconsiderar a importância maior do processo vivido, junto aos alunos – o de compreensão e acompanhamento da criança para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno de seu desenvolvimento.

Podemos dizer que a observação é uma relação dinâmica entre a realidade e como a mesma está sendo interpretada. Vai além do que os olhos podem constatar.

É o estabelecimento de um diálogo, onde perguntas devem ser feitas, sem deixar de duvidar das próprias respostas, no intuito de conhecer cada vez mais os alunos e a forma como eles aprendem.

Conhecer também para avaliar e planejar as ações educativas já que através dessas ações serão organizados ambientes, situações de aprendizagem e atividades que atendam aquele grupo em especial, e contemplem as diferenças individuais dos alunos.

Ainda voltando o entendimento para uma observação crítica, criativa e criteriosa; é fundamental que o professor tenha claro o que quer observar na criança, ou seja, sua forma de interagir com o grupo, sua forma de interagir com os espaços, sua forma de comunicar-se, sua forma de explorar os brinquedos, sua forma de brincar e resolver conflitos, entre outras. Sem este compromisso, a observação se torna vazia e sem objetivo, visto que, não traz elementos de reflexão e conhecimento para a própria prática.

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos através da observação exige, além de tudo, a organização de documentação específica que sirva de apoio ao professor, como exemplo; os relatórios descritivos, os portfólios com as produções das crianças, fotografias, entrevistas com as famílias, enfim – um diversificado o número de instrumentos que reúnam e apreendem os diferentes momentos do cotidiano na instituição, e possibilite a comprovação dos avanços e dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

Um planejamento organizado, com objetivos bem definidos, de forma que preveja o que será proposto às crianças também estará colaborando com o processo avaliativo; desde que sejam observados os resultados do que foi planejado, promovendo reflexões sobre o trabalho, podendo ou não ser modificado.

As reflexões sobre o que foi planejado após os resultados e as reações das crianças deverão ser anotadas para que sirvam de suporte e apoio para novas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços legais, hoje a educação infantil integra a educação básica e passa a ser direito de toda a criança de 0 a 6 anos. Garante que as crianças sejam atendidas em instituições educativas, por professores; em espaços adequados, com objetivo de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades na primeira infância.

Neste trabalho, através da pesquisa bibliográfica, buscou-se aprofundar conhecimentos sobre a avaliação na Educação Infantil e como esta avaliação contribui para o trabalho do professor em sua ação educativa com vistas ao desenvolvimento da criança.

Desse modo, este trabalho busca compreender melhor o papel da educação infantil no cenário da educação nacional e a função da avaliação neste segmento de ensino. Através da avaliação o professor terá parâmetros para refletir sobre sua prática, bem como, se os alunos estão avançando em suas conquistas ou se ainda necessitam de intervenções que garantam efetivos avanços.

A compreensão da avaliação como processo possibilita retomadas de ações e garante a promoção de uma prática reflexiva e dinâmica, onde não há um momento pré-determinado para verificar o resultado de algo, mas a observação sistemática no cotidiano da escola sobre o comportamento, interesse e necessidade de cada criança ou do grupo; numa percepção de que a criança está em constante mudança.

Fica claro que as práticas avaliativas vêm sendo aprimoradas através das orientações legais, estudos científicos e das mudanças de concepções sobre criança, infância, educação infantil e, sobretudo, sobre a própria avaliação.

Portanto, a discussão entre teoria e prática e o aprofundamento desses conhecimentos, confirmam que um trabalho sério voltado para a qualidade da educação infantil, onde a avaliação passa a ser considerada um instrumento de grande valor pedagógico, pode garantir mudanças significativas no cotidiano da sala de aula e, sobretudo, no cenário educativo do nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. 1998. Brasília.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Introdução. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília. 2002.

_____. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. 2009. Brasília.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre. Editora Mediação. 2007.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; FARIA,

Coleção Proinfantil, mod. II, unid.1, vol. 2. Brasília, 2005.

_____. **Coleção Proinfantil**, mod. IV, unid.4, vol. 2. Brasília, 2006.

MICARELLO, Hilda. Texto **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Domínio Público. 2010.

ARIANE TEODORO MICHEL

Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Capela Prefeitura de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL



RESUMO: O presente estudo aborda a importância da musicalização no desenvolvimento cognitivo infantil, destacando suas contribuições para o aprendizado e a formação integral das crianças. A pesquisa teve como hipótese que a musicalização, quando implementada de forma sistemática nas práticas pedagógicas, promove melhorias nas habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças. A justificativa para o estudo reside na escassez de investigações que integrem a musicalização à educação infantil, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento global das crianças. O objetivo foi analisar como a musicalização pode ser efetivamente utilizada nas escolas e quais impactos ela gera no aprendizado infantil. A metodologia envolveu a revisão de literatura sobre teorias do desenvolvimento cognitivo, especialmente as de Piaget e Vygotsky, e a análise de práticas de musicalização em instituições de ensino. Os principais resultados indicaram que a musicalização não apenas facilita a aquisição de habilidades cognitivas, mas também favorece a socialização e a expressão emocional das crianças. As conclusões apontaram para a necessidade de uma maior valorização da musicalização no currículo escolar, propondo que educadores integrem práticas musicais de forma intencional e sistemática, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Musicalização; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A musicalização é um componente essencial no processo educativo, especialmente na infância, onde as experiências sensoriais e artísticas desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Segundo Tavares e Pereira (2019) a relação entre música e desenvolvimento cognitivo tem sido amplamente discutida em pesquisas que evidenciam como a prática musical pode influenciar positivamente áreas como a linguagem, a memória e o raciocínio lógico.

A musicalização não se limita ao ensino de música em si, mas abrange um conjunto de experiências que favorecem o desenvolvimento global da criança, proporcionando um ambiente rico em estímulos sensoriais e emocionais.

Este estudo tem como tema a importância da musicalização no desenvolvimento cognitivo infantil, com o objetivo de investigar de que maneira as práticas de musicalização contribuem para a construção de habilidades cognitivas nas crianças em idade pré-escolar.

A problemática central que orienta este estudo diz respeito à falta de um entendimento claro sobre como a musicalização pode ser efetivamente implementada nas escolas e seu impacto no aprendizado e na socialização das crianças.

A hipótese que orienta este estudo é de que a musicalização, quando integrada de forma sistemática ao currículo escolar, potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para melhorias nas suas habilidades de comunicação, concentração e resolução de problemas. Assim, os objetivos deste trabalho são analisar as práticas de musicalização em instituições de ensino e avaliar seu impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças, buscando identificar quais metodologias se mostram mais eficazes.

Justifica-se a relevância deste estudo a partir da necessidade de evidenciar a musicalização como uma prática pedagógica que vai além do simples ensino de música, sendo um vetor importante para o desenvolvimento integral da criança. Autores como Souza e Freitas (2019) ressaltam que a música tem um papel fundamental na formação da identidade e na socialização, promovendo competências que são essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a pesquisa se justifica pela escassez de estudos que abordem a implementação efetiva da musicalização nas escolas, o que limita o entendimento sobre seu real impacto na aprendizagem infantil. Portanto, esta investigação não apenas contribuirá para o campo da educação musical, mas também fornecerá subsídios para que educadores e gestores escolares possam repensar suas práticas e políticas educacionais, visando a formação de crianças mais completas e preparadas para os desafios do futuro.

Fundamentos da Musicalização

Segundo Pacheco (2019), a musicalização é um caminho que permite às crianças não apenas aprenderem sobre música, mas também vivenciá-la, expressando emoções e ideias por meio de sons. Esse processo é fundamental na educação infantil, pois proporciona uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Os fundamentos da musicalização se baseiam na interação entre o indivíduo e o ambiente sonoro, onde a criança é incentivada a explorar, criar e se relacionar com a música de maneira significativa. Essa prática é importante, pois reconhece a música como uma linguagem universal que pode ser utilizada para promover a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Além disso, a musicalização fomenta o desenvolvimento da percepção auditiva e a construção de habilidades sociais, como a empatia e a cooperação, ao realizar atividades em grupo (CASAMAYOR, 2020).

Historicamente, a musicalização na educação infantil tem raízes profundas em diversas culturas. Desde os tempos antigos, a música foi utilizada como ferramenta de ensino e socialização. Na Grécia Antiga, por exemplo, a música era considerada um pilar da educação, integrando-se aos ensinamentos sobre ética e filosofia. Com o passar dos séculos, a musicalização continuou a evoluir, adaptando-se aos contextos sociais e culturais. No século XX, a abordagem de Zoltán Kodály e a metodologia Orff ganharam destaque, propondo métodos que priorizavam a vivência musical em detrimento do ensino formal tradicional (SOUZA; LIMA, 2020).

No Brasil, a musicalização começou a ser incorporada nas práticas pedagógicas nas últimas décadas, refletindo uma mudança de paradigma na educação infantil. O reconhecimento da música como parte essencial do currículo escolar levou à criação de programas e projetos que visam promover a musicalização nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância da arte, incluindo a música, como componente fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Esse movimento tem impulsionado educadores a integrar práticas de musicalização em suas abordagens pedagógicas, reconhecendo o potencial da música para estimular a criatividade e a aprendizagem (LEÃO; BROOCK, 2023).

Diante disso, a musicalização se apresenta como um aspecto vital na educação infantil, distinto da educação musical formal, ao focar na experiência sensorial e criativa da música. A sua evolução histórica, marcada por influências culturais e metodológicas, reafirma a relevância da música no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A inclusão da musicalização no currículo escolar representa não apenas uma valorização da arte, mas também um compromisso com a formação integral dos indivíduos, preparando-os para se tornarem cidadãos mais conscientes e criativos (MOREIRA, 2023).

Desenvolvimento Cognitivo na Infância

O desenvolvimento cognitivo na infância é um aspecto fundamental do crescimento humano, envolvendo mudanças nas habilidades de pensar, aprender e entender o mundo. Diversas teorias têm sido propostas para explicar como essas habilidades se desenvolvem ao longo da infância, com destaque para as contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Ambas as teorias oferecem uma compreensão profunda dos processos cognitivos, embora com abordagens distintas, refletindo a complexidade do aprendizado infantil (CRESPY, 2019).

Jean Piaget, psicólogo suíço, é amplamente conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que propõe que as crianças passam por quatro estágios distintos à medida que crescem: o estágio sensório-motor (do nascimento até cerca de 2 anos), o estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), o

estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e o estágio das operações formais (a partir dos 12 anos).

No estágio sensório-motor, as crianças exploram o mundo por meio de seus sentidos e ações, desenvolvendo habilidades de permanência do objeto. No estágio pré-operacional, elas começam a usar a linguagem e a formar conceitos, mas ainda têm dificuldade com a lógica e a manipulação mental de ideias. Já no estágio das operações concretas, a lógica começa a se desenvolver, permitindo que as crianças realizem operações mentais em situações concretas. Por fim, no estágio das operações formais, os adolescentes se tornam capazes de pensar de maneira abstrata e lidar com hipóteses (NORO; NOBILI, 2021).

Por outro lado, Lev Vygotsky, psicólogo russo, trouxe uma perspectiva diferente ao enfatizar a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da interação com os outros, especialmente através da linguagem.

Ele introduziu o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a orientação de um adulto ou de pares mais capazes. Isso significa que o aprendizado é maximizado quando as crianças são desafiadas a resolver problemas que estão um pouco além de suas capacidades atuais, com o suporte necessário (QUEIROGA, 2022).

Relação entre Música e Cognição

A relação entre música e cognição tem sido objeto de pesquisa nas últimas décadas, revelando como a experiência musical pode influenciar e aprimorar diversos processos cognitivos. Estudos têm demonstrado que a música não apenas provoca reações emocionais, mas também desempenha um papel significativo em funções cognitivas essenciais, como atenção, memória e linguagem. Além disso, a prática musical tem mostrado uma correlação positiva com habilidades como resolução de problemas e criatividade, sugerindo que a musicalização pode ser uma ferramenta valiosa no desenvolvimento cognitivo (ROSAL, 2023).

Em termos de atenção, a música pode servir como um poderoso estimulante cognitivo. Pesquisas indicam que a exposição à música, especialmente durante atividades de aprendizagem, pode aumentar a capacidade de concentração das crianças.

Um estudo realizado por Siqueira (2019) demonstrou que crianças que participavam de aulas de música apresentaram melhorias significativas em tarefas de atenção em comparação com aquelas que não tinham essa experiência. Essa melhora é atribuída à necessidade de se manter atento a diferentes elementos da música, como ritmo, melodia e harmonia, promovendo assim o desenvolvimento da atenção seletiva.

A memória também se beneficia da musicalização. A música possui uma estrutura rítmica e melódica que facilita a memorização de informações. De acordo com Brito, Brito e Almeida (2020), crianças que aprenderam a tocar um instrumento musical mostraram um desempenho superior em testes de memória verbal e não verbal. A musicalização ativa áreas do cérebro associadas à memória, e a prática de tocar um instrumento pode melhorar a capacidade de reter informações e recordar eventos. Assim, as habilidades de memorização adquiridas por meio da prática musical podem se transferir para outras áreas do aprendizado acadêmico.

Além disso, a música está intrinsecamente ligada à linguagem. A aprendizagem musical pode facilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a compreensão da estrutura gramatical e o aumento do vocabulário. Um estudo conduzido por Muszkat (2019) revelou que crianças expostas a atividades musicais regulares apresentaram melhores habilidades de leitura e fonologia. Isso ocorre porque a música envolve padrões rítmicos e melódicos que são similares à estrutura da linguagem, permitindo que as crianças desenvolvam um senso mais aguçado de sons e ritmos que são cruciais para a aquisição da linguagem.

Os benefícios da musicalização se estendem também à resolução de problemas e à criatividade. A prática musical incentiva o pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções inovadoras. Bertissolo (2021) sugeriu que músicos experientes apresentam habilidades superiores em resolução de problemas em tarefas não relacionadas à música, o que pode ser atribuído ao treinamento musical que estimula a flexibilidade cognitiva e a capacidade de improvisação. A prática de improvisar e compor músicas exige que os indivíduos pensem de maneira criativa, explorando novas possibilidades e abordagens.

Dessa forma, Moreira (2023) aponta que a relação entre música e cognição se revela uma área rica de investigação que destaca a importância da musicalização no desenvolvimento das habilidades cognitivas. As evidências sugerem que a música não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um poderoso meio de promover o desenvolvimento cognitivo nas crianças. Ao integrar a música no currículo escolar e nas atividades de aprendizagem, educadores podem potencializar a atenção, memória e linguagem, além de estimular a criatividade e a resolução de problemas, contribuindo para uma formação mais completa e integral dos alunos.

Integração da Musicalização com Outras Disciplinas: Um Caminho para o Aprendizado Interdisciplinar

A musicalização se configura como uma ferramenta poderosa no processo educativo, especialmente quando considerada a sua integração com outras disciplinas. A relação entre a música e áreas como artes, matemática e ciências não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove um desenvolvimento mais holístico dos estudantes. Neste contexto, a integração das diferentes áreas do conhecimento se torna essencial para a formação de indivíduos mais críticos e criativos.

A conexão entre musicalização e artes é evidente, uma vez que a música é uma forma de expressão artística que permite aos alunos explorarem suas emoções e criatividade.

Segundo Valente e De Santis (2021), a musicalização não só potencializa a apreciação artística, mas também estimula o desenvolvimento da sensibilidade estética. Ao trabalhar com canções, ritmos e melodias, os alunos aprendem a valorizar a diversidade cultural e a expressar-se de maneira autêntica. Essa prática também pode ser utilizada em outras formas de arte, como dança e teatro, criando um ambiente de aprendizado interativo que favorece a expressão pessoal e coletiva.

Além disso, a musicalização pode ser um recurso valioso na educação matemática. Em um estudo de Pereira e Souza (2023), os autores destacam que a música pode facilitar a compreensão de conceitos matemáticos, como ritmos e padrões, que estão intrinsecamente ligados à matemática. Através de atividades que envolvem a contagem de tempos musicais, os alunos desenvolvem habilidades de raciocínio lógico e de resolução de problemas. A associação entre notas musicais e frações, por exemplo, pode ser uma maneira eficaz de ensinar proporções e relações numéricas, tornando o aprendizado mais lúdico e engajador.

A integração da musicalização com as ciências também apresenta benefícios significativos. Como afirmam Lima e Costa (2022), a música pode ser utilizada para explicar fenômenos científicos de forma mais acessível. Experimentos que exploram o som e suas propriedades, como frequência e amplitude, podem ajudar os alunos a compreenderem conceitos físicos de maneira prática e envolvente. Além disso, a musicalização pode promover uma maior apreciação das ciências naturais, despertando o interesse dos estudantes por temas como a acústica e a biologia, ao explorar a relação entre os sons produzidos por diferentes instrumentos e a anatomia humana.

A integração da musicalização com outras disciplinas não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao promover uma abordagem interdisciplinar, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais dinâmicos, onde os alunos são encorajados a fazer conexões entre os diferentes saberes. Nesse sentido, a musicalização se apresenta como uma ponte entre as disciplinas, facilitando o aprendizado e estimulando a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

A musicalização é uma ferramenta poderosa para a educação, que, quando integrada a outras áreas do conhecimento, pode potencializar o aprendizado dos alunos de maneira significativa. A partir da conexão com as artes, a matemática e as ciências, é possível criar um ambiente educacional mais rico e diversificado, onde os estudantes são estimulados a explorar, experimentar e expressar-se de forma livre e criativa (PEREIRA; SOUZA, 2023).

Benefícios da Musicalização no Desenvolvimento Infantil

A musicalização é uma prática educativa que traz uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Entre os principais ganhos estão a melhoria da memória e da concentração, o estímulo à criatividade e à imaginação, o desenvolvimento da linguagem e das habilidades de comunicação, e o aumento da autoestima e autoconfiança.

A memória e a concentração são aprimoradas por meio da prática musical, que exige que as crianças memorizem letras, melodias e ritmos. Segundo Costa e Oliveira (2022), a atividade musical ativa diversas áreas do cérebro responsáveis por processos de memorização, resultando em uma melhora significativa na capacidade de reter informações. Além disso, a musicalização exige foco e atenção, contribuindo para o aumento da concentração, habilidade essencial no processo de aprendizado.

Outro benefício relevante da musicalização é o estímulo à criatividade e à imaginação. A música oferece um espaço para que as crianças experimentem e expressem suas ideias de forma livre. Conforme afirmam Santos e Almeida (2021), atividades como composição musical e improvisação incentivam a originalidade, permitindo que os pequenos explorem sua criatividade de maneiras diversas. Essa exploração é fundamental para o desenvolvimento de soluções inovadoras em outras áreas do conhecimento.

A musicalização também desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e das habilidades de comunicação. A interação com a música, seja por meio do canto, da audição ou da execução de instrumentos, favorece a aquisição de vocabulário e o aprimoramento da pronúncia. Segundo Lima e Martins (2023), essa prática auxilia na construção de frases e facilita a expressão emocional, promovendo uma comunicação mais eficaz e rica.

Além disso, a participação em atividades musicais contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança. Aprender a tocar um instrumento ou cantar em grupo

proporciona uma sensação de realização que pode elevar a autoconfiança das crianças.

De acordo com Ferreira e Ribeiro (2024), o reconhecimento dos pares durante apresentações musicais fortalece a autoestima, incentivando os pequenos a enfrentarem novos desafios e a se expressarem de forma mais segura.

A musicalização também é um potente agente de desenvolvimento social e emocional. Através da interação em grupos, como bandas e corais, as crianças desenvolvem habilidades de colaboração, empatia e respeito. Conforme afirmam Rodrigues e Silva (2022), essas interações não apenas promovem a socialização, mas também oferecem um espaço saudável para a expressão de emoções, contribuindo para o bem-estar emocional dos alunos.

Além dos aspectos sociais e emocionais, a musicalização estimula o raciocínio lógico e matemático. A relação intrínseca entre música e matemática, evidenciada em padrões e ritmos, ajuda as crianças a compreender conceitos matemáticos de forma lúdica e acessível. Pereira e Souza (2023) destacam que a música pode facilitar o entendimento de frações e simetrias, integrando assim diferentes áreas do conhecimento de maneira harmoniosa.

A prática musical também valoriza a cultura e a diversidade. A exposição a diferentes estilos musicais e tradições culturais promove o respeito e a valorização das expressões artísticas diversas. Conforme ressaltam Valente e De Santis (2021), essa apreciação é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com as diferenças culturais.

A musicalização é uma prática educacional que vai além do desenvolvimento das habilidades musicais. Seus benefícios abrangem áreas cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. À medida que educadores e pais reconhecem a importância da musicalização, é fundamental que busquem integrá-la de maneira significativa no processo educativo, potencializando assim o aprendizado e o crescimento dos pequenos.

Desafios e Oportunidades na Implementação da Musicalização em Ambientes Educacionais

A implementação da musicalização em ambientes educacionais apresenta diversos desafios e oportunidades que podem influenciar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. De um lado, os desafios podem envolver questões logísticas, de formação de professores e de adequação curricular.

De outro, as oportunidades são vastas e se relacionam ao enriquecimento da experiência educacional, ao desenvolvimento integral dos alunos e à promoção da inclusão.

Um dos principais desafios na implementação da musicalização é a falta de formação adequada dos professores. Muitos educadores podem não ter a formação específica ou o conhecimento necessário para ensinar música de maneira eficaz.

Segundo Oliveira e Silva (2020), a ausência de cursos de formação continuada em musicalização limita a capacitação dos docentes e pode resultar em uma abordagem superficial da música no currículo escolar. Além disso, a resistência à inclusão de novas disciplinas na grade curricular, devido à sobrecarga de conteúdos já existentes, pode dificultar a inserção da musicalização como uma prática regular (GOMES, 2021).

Outro desafio significativo é a falta de recursos materiais e estruturais nas escolas. Muitas instituições enfrentam limitações orçamentárias que impossibilitam a aquisição de instrumentos musicais e materiais didáticos adequados para a prática musical (LIMA, 2022). Essa carência pode reduzir as oportunidades de experiências práticas para os alunos, comprometendo o aprendizado e a apreciação da música.

Por outro lado, a musicalização oferece uma ampla gama de oportunidades para enriquecer o ambiente educacional. Através da musicalização, os alunos têm a chance de

desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira integrada.

Conforme destacam Santos e Almeida (2023), a música promove a colaboração entre os estudantes, já que muitas atividades musicais são realizadas em grupo, fortalecendo a convivência e a empatia.

Além disso, a musicalização pode contribuir para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. Segundo Ferreira e Ribeiro (2024), a música é uma linguagem universal que pode ser adaptada para atender às diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Essa adaptação permite que todos os estudantes participem das atividades musicais, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Outra oportunidade importante é o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico. A musicalização estimula os alunos a expressarem suas emoções e ideias de forma criativa, o que pode ser transferido para outras áreas do conhecimento. De acordo com Costa e Oliveira (2022), a prática musical incentiva a exploração, a experimentação e a inovação, habilidades que são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de base bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e descritiva. O foco da investigação é compreender a importância da musicalização no desenvolvimento cognitivo infantil por meio da revisão de literatura existente sobre o tema.

A escolha por uma pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de explorar teorias e evidências já consolidadas que conectam a música às habilidades cognitivas das crianças, permitindo uma análise aprofundada das contribuições e implicações da musicalização na educação infantil.

Os principais aportes teórico-metodológicos desta pesquisa são fundamentados nas obras de diversos autores que discutem a intersecção entre música e cognição. Entre eles, destaca-se o trabalho de Pacheco (2019), que introduz a teoria das inteligências múltiplas, ressaltando a inteligência musical como uma das formas de inteligência que pode ser desenvolvida e utilizada no processo educativo.

Outro autor relevante é Crespi (2019), cuja pesquisa aponta as relações positivas entre a prática musical e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Além disso, as contribuições de Moreira (2023) foram fundamentais para compreender as dinâmicas da musicalização e seu impacto na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nesta pesquisa, foram analisados artigos, dissertações, teses e outros trabalhos científicos que abordam as temáticas de musicalização e desenvolvimento cognitivo. A análise qualitativa dos dados coletados permitiu identificar padrões e correlações entre a prática musical e o aprimoramento de habilidades cognitivas, como atenção, memória e linguagem.

Os resultados indicaram que a musicalização não apenas facilita a aquisição dessas habilidades, mas também favorece aspectos emocionais e sociais, como a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, a pesquisa revelou a necessidade de integrar a musicalização de forma intencional e sistemática nas práticas pedagógicas, contribuindo para um aprendizado mais significativo e completo na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da musicalização no desenvolvimento cognitivo infantil, revelando que a prática musical é uma ferramenta poderosa que pode enriquecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da pesquisa, constatou-se que a musicalização contribui significativamente para a melhoria de habilidades como atenção, memória e linguagem, além de estimular a criatividade e a resolução de problemas.

O que se aprendeu com este trabalho é que a musicalização não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas sim como um componente essencial no currículo escolar que pode impactar positivamente várias áreas do desenvolvimento infantil. Essa integração pode promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz, favorecendo a socialização e a expressão emocional das crianças.

Entretanto, é importante reconhecer algumas limitações do estudo. A pesquisa foi restrita a uma análise bibliográfica, o que pode não abranger todas as variáveis envolvidas na prática musical e seu impacto no desenvolvimento cognitivo. Para futuros estudos, recomenda-se a realização de pesquisas de campo que explorem a implementação de programas de musicalização em diferentes contextos educacionais, permitindo uma avaliação mais prática e diversificada dos resultados.

REFERÊNCIAS

- BERTISSOLO, Guilherme. **Forças musicais: composição, cognição e cultura compondo entendimentos.** Germano; Nayana G.; Rinaldi, Arthur (Org.). *Música, Mente e Cognição: A Pesquisa em Cognição Musical no Brasil*, p. 73-110, 2021.
- BRITO, Luciana Matos Pereira; BRITO, Rogério; ALMEIDA, Severina Alves. **Neuroplasticidade e música: emoção estética, harmonia e cognição promovendo aprendizagem.** *Revista Facit de Negócios e Tecnologia*, v. 12, 2020.
- CASAMAYOR, Regina Márcia. **A musicalização na educação infantil.** SEIDEL, C. de CS et al.(org.). *Aprendizado Real*. São Paulo: SP, p. 126-152, 2020.
- COSTA, A.; OLIVEIRA, M. **A música como estímulo cognitivo na infância. Educação e Desenvolvimento**, v. 15, n. 2, p. 23-34, 2022.
- FERREIRA, L.; RIBEIRO, T. **Autoestima e música: uma relação transformadora.** *Revista Brasileira de Psicologia Infantil*, v. 10, n. 1, p. 45-59, 2024.
- GOMES, R. **Desafios na educação musical: uma análise crítica.** *Revista de Música e Educação*, v. 11, n. 1, p. 30-45, 2021.
- LEÃO, Silene; BROOCK, Angelita. **Reflexões a partir da Abordagem PONTES em aulas de musicalização infantil.** In: XXVI Congresso Nacional da ABEM. 2023.
- LIMA, J. **Recursos na educação musical: desafios e perspectivas.** *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2022.
- _____. MARTINS, R. **Musicalização e linguagem: contribuições para a comunicação infantil.** *Linguagem e Educação*, v. 8, n. 3, p. 67-79, 2023.
- MOREIRA, Gabriela. **Princípios da musicalização infantil e da aprendizagem.** Editora Buqui, 2023.
- MUSZKAT, Mauro. **Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva.** *Literartes*, v. 1, n. 10, p. 233-243, 2019.
- NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **Estudos sobre neurociências e educação.** Porto Alegre: Editora Academia, 2021.
- PACHECO, R. **Musicalização: Teoria e Prática na Educação Infantil.** Belo Horizonte: Editora DEF. 2019.
- PEREIRA, T.; SOUZA, L. **Ritmos e números: a musicalização na educação matemática.** *Educação Matemática em Foco*, v. 9, n. 3, p. 75-88, 2023.
- QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. **Desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas em pré-escolares.** Rio de Janeiro: Editora Infância, 2022.
- RODRIGUES, F.; SILVA, P. **Desenvolvimento social e emocional por meio da música.** *Psicologia e Educação*, v. 12, n. 4, p. 102-115, 2022.
- ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. **Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo em pré-escolares.** Belo Horizonte: Editora Crescer, 2023.
- SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Criatividade musical na infância: um estudo interdisciplinar.** *Revista de Artes e Educação*, v. 5, n. 2, p. 25-40, 2021.
- SIQUEIRA, Verônica Penteado. **Linguística, música e cognição humana: da representação estática à interação dinâmica.** *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 1, pág. 384-403, 2019.
- SOUZA, Daniela Rezende; LIMA, Laís Leni Oliveira. **Práticas de trabalho com Musicalização na**

Educação Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 69142-69156, 2020.

SOUZA, João; FREITAS, Maria de Fátima Queiroz. **Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e construção de identidade.** Revista de Música, 2019.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Práticas Musicais de Jovens e Vida Cotidiana: Socialização e Construção de Identidade.** Revista de Música, 2019.

TAVARES, Carlos Brandão de Brito; PEREIRA, Zélia Ferreira. **Musicalização na educação infantil: contribuições teóricas ao desenvolvimento integral da criança.** In: Anais do Congresso Nacional de Educação, 2019.

VALENTE, L.; DE SANTIS, R. **A musicalização na educação: entre a arte e a educação.** Revista de Artes e Educação, v. 5, n. 2, p. 25-40, 2021.

ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA

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

AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA

RESUMO: Este artigo tem como finalidade analisar as penas alternativas que fazem parte do sistema jurídico, especificamente à luz da lei 9.714/98 em sua redação atual. Inicialmente, será discutido o surgimento das penas alternativas no contexto global, assim como sua adoção e implementação no sistema penal no Brasil. Em seguida, serão explorados os conceitos que englobam as penas alternativas, sua natureza legal e as distinções em relação às penas restritivas de direitos, conforme tratado na doutrina. Também serão abordados os requisitos necessários para a aplicação dessas penas e suas características únicas. Por último, será feita uma reflexão sobre a eficácia das penas alternativas no Direito Brasileiro, com a intenção de conscientizar a sociedade, juízes, promotores, advogados e, principalmente, a população sobre as deficiências do sistema prisional atual, fomentando um maior entendimento, uso e efetividade das penas alternativas.

Palavras-chave: Penas; Alternativas; Direito.

INTRODUÇÃO

Diante da realidade do sistema prisional brasileiro, é evidente que as penas alternativas se tornam imprescindíveis. Quando o Estado assume a função de reintegrar o indivíduo à sociedade, ele também adquire a responsabilidade de cuidar da segurança e do bem-estar dessa pessoa.

As penas alternativas são opostas à detenção, na qual o réu cumpre seu tempo de punição em uma cela. A prisão tem demonstrado sua ineficácia ao longo do tempo, recebendo duras críticas, já que o encarceramento não proporciona a reintegração social dos detentos, nem os afasta da criminalidade.

Atualmente, os próprios criminosos exercem controle sobre os estabelecimentos prisionais. Os eventos ocorridos no Brasil entre fevereiro e março de 2017 evidenciam que o estado não consegue garantir a segurança dos presos, tampouco promover a reintegração de um ex-detento na sociedade.

Em vez de ressocializá-lo, o sistema penal apenas o pune, mantendo-o confinado em celas durante o período de sua pena. As penas alternativas podem ser classificadas em multas, confisco de bens e valores, serviços à comunidade ou instituições públicas, suspensão temporária de direitos e restrição de atividades aos finais de semana.

A introdução dessas penas na reforma do Código Penal de 1984, seguida pela promulgação da Lei 9.714/98, representou um avanço na diminuição do caráter punitivo da pena e na proposta de uma intervenção menos severa do Direito Penal.

Há um consenso entre os profissionais do direito sobre os problemas causados pelo encarceramento em massa, que apenas transforma indivíduos em criminosos de fato, devido à exposição desnecessária ao ambiente prisional, onde acabam convivendo com outros infratores e não recebem o suporte psicológico necessário para sua reintegração à sociedade.

À medida que se adotam sanções diferentes da detenção, o condenado tem a possibilidade de cumprir sua pena sem precisar se distanciar da sua comunidade, de seus familiares e de sua ocupação.

AS PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA

A noção de punição relacional teve sua origem na vingança individual, favorecendo a força bruta, ou seja, quem possuía maior poder.

Não havia preocupação com os limites na imposição da penalidade, nem consideração para a pena capital, servidão, exílio, além da possibilidade de que a punição se ampliasse para os membros da família do infrator.

No início, a sanção por um delito era apenas uma questão de vingança pessoal. A legislação era dominada pela força do mais poderoso, que não conhecia restrições em relação à extensão ou aos métodos de punição que decidia impor, incluindo a morte, a escravidão ou o exílio, e às vezes afetava até mesmo todos os membros da família do transgressor.

Em 1680 a.C., foi instituído o Código de Hammurabi, que continha 282 artigos que estabeleciam penas extremamente severas, as quais hoje seriam impensáveis. No entanto, na época, essas leis eram vistas como um avanço no sistema de justiça penal.

Elas estavam gravadas em uma coluna de pedra escura, que estipulava a seguinte retribuição para quem cometesse ofensas: “se alguém causar dano, deve-se dar vida por vida, olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé, queimadura por queimadura, ferida por ferida e golpe por golpe.”.

A sanção foi criada com o propósito de amenizar a cólera divina e promover a regeneração ou a purificação da alma do infrator, assegurando, assim, a manutenção da paz na sociedade.

O Código de Manu (Séc. XI a.C) estabelecia que a pena servia para purificar o Ofensor, prescrevendo, por exemplo, o corte de dedos para os ladrões, que poderia progredir para a amputação de mãos e pés em casos de reincidência.

Para aqueles que ofenderem um homem honesto, a punição era a mutilação da língua; os adúlteros eram condenados à morte em chamas, enquanto as adúlteras eram entregues a animais ferozes.

Apesar de o princípio filosófico das sanções ter uma intenção altruísta, a história da humanidade passou por um período sombrio, repleto de crueldade. Em nome de Deus, atrocidades e injustiças foram cometidas (FERREIRA, 1995).

A fase subsequente foi dominada pela busca de justiça coletiva, com o Estado exercendo seu poder absoluto, resultando na elaboração de novas regras voltadas para a segurança do mesmo.

As penalidades eram impostas por meio de castigos severos e inumanos, com a intenção de salvaguardar os interesses estatais. Com o surgimento das grandes civilizações, ocorreu a transição para a Idade Média e, posteriormente, para o Renascimento.

Nesse período de maior estrutura social, com a intenção de garantir a estabilidade do Estado, buscava-se a proteção do príncipe ou soberano, utilizando penas duras e severas que tinham como objetivo principal a intimidação.

Sob a influência da religião, o Estado legitimava a defesa do soberano, que, em regiões como a Grécia, governava em nome de Zeus, atuando como seu intérprete e representante (MAGGIO, 2002).

O descontentamento em relação às penalidades se espalhou por toda a sociedade; a brutalidade e o desejo de vingança que antes eram procurados pela população já não faziam sentido, e a empatia pelo sofrimento dos condenados se tornou uma preocupação coletiva.

Havia um esforço para, de algum modo, aliviar o sofrimento daqueles que deveriam ser castigados para garantir a harmonia social.

Durante a execução de penas severas e brutais, a sociedade começou a se manifestar contra as punições físicas aplicadas aos

condenados, recusando-se a aceitar medidas que eram apresentadas ao público como um show de atrocidades.

Na segunda metade do século XVII, começou a se firmar uma linha de pensamento oposta às atrocidades e abusos perpetrados sob a justificativa do Direito Penal Absolutista.

As novas ideias político-filosóficas e jurídicas já não aceitavam o uso frequente e exagerado das punições corporais, das torturas variadas, dos trabalhos forçados e da pena capital (MARTINS, 1999).

Caso a punição seja considerada uma necessidade inevitável, que esta se configure como um mal menos severo para aqueles que precisam cumprir a sentença, sem perder sua efetividade na proteção do que se busca resguardar.

Essa ideia se alinha aos fundamentos iluministas que introduziram o conceito de proporcionalidade. Nessa visão de progresso, a era humanitária introduziu a prisão como um meio de penalização.

A detenção, que antigamente era vista apenas como uma fase transitória para a imposição da punição, muitas vezes dolorosa, degradante ou até letal, atualmente ocupa uma posição central nas normas legais.

Em função da salvaguarda dos bens essenciais para a vida em comunidade, o direito penal retira a liberdade daquele que comete um crime.

No século XVIII, a prisão se firmou como uma sanção permanente, passando a substituir outras formas de punição e levando ao esquecimento das penas de morte e das torturas físicas.

O século XVIII representou um ponto de virada, pois a prisão passou a ser considerada uma pena permanente, em lugar de outras formas de punição.

No entanto, as condições nas prisões e o tratamento oferecido aos detentos ainda eram rudimentares, e a preocupação com a reabilitação e a reintegração desses indivíduos

à sociedade começou a emergir de maneira gradual (MARTINS, 1999).

Embora a prisão seja uma medida comum atualmente, é possível afirmar que ainda não se atingiu o objetivo principal dessa sanção, que é a reabilitação do criminoso.

A transformação do infrator é um objetivo contínuo do sistema prisional. Em uma ocasião, MANDELA manifestou seu descontentamento em relação às prisões ao redor do mundo.

Diz-se frequentemente que é impossível compreender uma nação de forma plena sem ter visitado suas instituições prisionais. O verdadeiro caráter de uma nação não se revela em seu tratamento dos mais privilegiados, mas sim daqueles que se encontram em situações mais vulneráveis (MANDELA, 1994).

As prisões brasileiras surgiram de maneira conturbada, resultando no início da crise carcerária já nos fundamentos do primeiro sistema prisional. No decorrer do século XIX, os modelos de prisão adotados no Brasil ainda refletiam as práticas do período colonial.

As cadeias públicas eram construídas contíguas à Câmara Municipal, no mesmo edifício, dividido em dois andares, sendo o primeiro destinado ao sistema prisional e o segundo à Câmara Municipal. Esse cenário revela uma evidente falta de atenção à infraestrutura das instituições.

Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, muitos moradores foram retirados de suas residências para dar lugar à comitiva. O Senado, por sua vez, ficou sem um local para suas atividades, e os detentos da Cadeia Pública, que funcionava no andar térreo do prédio do Senado, também foram transferidos.

Naquele período, as masmorras das fortificações militares na Baía da Guanabara já estavam superlotadas. O centro de reclusão para prisioneiros sentenciados a trabalhos forçados, localizado no Arsenal da Marinha, na Ilha das Cobras, contava com um número limitado de celas, e o Calabouço destinado

a escravos, no Forte de Santiago, não tinha espaço para novos internos, mas continuava recebendo muitos detidos.

Assim, os prisioneiros da cadeia pública, que foram deslocados, passaram a cumprir suas penas no Aljube, uma prisão eclesiástica propriedade da Igreja, localizada no morro da Conceição (MACHADO, 2012).

Naquela época mencionada, o interior da prisão era composto por divisões que incluíam salas e celas para os detidos, sem qualquer distinção entre homens, mulheres, crianças e idosos.

Para a condução de depoimentos dos detentos, havia um espaço chamado sala de segredo ou muxinga, onde, em determinadas situações, torturas eram aplicadas aos presos que não cooperassem com o interrogatório.

Em relação ao período colonial e ao império, é importante destacar que não ocorreu uma transformação estrutural, mas sim uma significativa revolução na gestão das prisões.

Em decorrência da Independência do Brasil, foi elaborada a primeira Constituição do país, que incluiu a primeira legislação sobre prisões. No artigo 179, § 21, estava escrito: "As prisões devem ser seguras, limpas e bem ventiladas, dispendo de diferentes celas para a separação dos detidos, de acordo com suas situações e a natureza de seus delitos."

Com a introdução do Código Criminal em 1831, que foi influenciado pelas legislações dos Estados Unidos e de várias outras nações, estabeleceu-se que a pena de prisão era considerada a mais eficiente.

Essa percepção acerca da eficácia da punição privativa de liberdade tem raízes nos modelos penitenciários dos EUA, que possuem uma estrutura carcerária consolidada, em contraste com o Brasil, que ainda carrega os traços de negligência herdados do período colonial.

Observa-se que, no que diz respeito à organização do sistema, houve poucas

transformações, o que resultou em um estado de desordem. Em relação à prisão, desde os períodos mais antigos, a prática envolvia a noção de isolamento, a educação religiosa e a formação através do trabalho, com a esperança de que o prisioneiro deixasse a instituição com valores renovados, tornando-se um membro da sociedade com um caráter exemplar.

É importante destacar que a detenção não alcançou e não alcançou os resultados desejados em relação à sua implementação, uma vez que é amplamente aceito que o prisioneiro enfrenta consequências adversas para sua saúde mental e física.

Na busca por soluções para o problema da superlotação nas prisões, o sistema legal brasileiro implementou novas abordagens para punir quem comete crimes de médio potencial ofensivo.

Dessa forma, em 1984, foram introduzidas as penas alternativas, com o objetivo de aliviar a carga do judiciário e promover a reintegração social dos condenados de maneira mais justa e humanizada.

O êxito de uma nova abordagem estará fortemente ligado ao suporte que a sociedade oferece às instituições judiciais, criando assim condições para a reintegração do reeducando. Isso evidencia os desafios do modelo vigente, especialmente pela forma como o indivíduo condenado é visto na comunidade. No entanto, essa é uma estratégia de amplo potencial que, se implementada com discernimento, pode gerar resultados positivos e aumentar a conscientização coletiva (MIRABETE, 1997).

Dessa forma, as "penas restritivas de direito" foram incorporadas e implementadas como alternativas a penas tradicionais, encontrando-se previstas no Código Penal e na Lei 9.714/98.

Considerando essas disposições, o magistrado possui a liberdade de optar pela sanção mais apropriada, levando em consideração a personalidade do infrator e outros fatores mencionados no artigo 59, IV,

do Código Penal. Além disso, cabe ao juiz verificar se os critérios para a substituição estão atendidos.

Ao investigar os aspectos históricos desse período, percebe-se que antes do final do século XIX, a prisão como forma de punição começou a entrar em um significativo declínio, levantando diversas dúvidas sobre sua eficácia e contribuindo para o aumento da reincidência criminal. Diante dessa impotência do sistema, novos modelos de punição começaram a emergir.

Uma das primeiras penas alternativas surgiu na Rússia em 1926, com a implementação da "prestação de serviço à comunidade". Posteriormente, em 1960, o código penal russo estabeleceu a pena de "trabalhos correcionais", que não exigia privação de liberdade.

Em 1953, a Alemanha adotou essa mesma pena para jovens infratores. No ano de 1963, a Bélgica introduziu o "arresto de fim de semana", enquanto em 1967, o Principado de Mônaco implementou uma versão "fracionada" da pena privativa de liberdade.

Finalmente, em 1972, a Inglaterra lançou a "prestação de serviços comunitários", que até hoje se destaca como a alternativa mais eficaz à prisão. No começo da década de 1980, durante os últimos momentos da transição da ditadura para a democracia, começou a debate sobre a implementação de novas sanções, culminando na Reforma Penal de 1984, que introduziu penas alternativas aos crimes.

No Brasil, o direito positivo é sustentado por uma série de normativas que oferecem proteção ao prisioneiro, sendo a Constituição de 1988 sua principal referência. Este documento garante ao preso o respeito à dignidade humana e à integridade física.

Ademais, durante as etapas de investigação e julgamento, a Constituição garante fundamentos como o contraditório, a ampla defesa, o devido processo legal

e a individualização da pena, entre outras garantias.

Em 1995, o Brasil esteve presente no Congresso da ONU realizado em Viena, um evento que se tornou fundamental para a elaboração das Leis nº 9.099/95 e nº 9.714/98. Durante esse encontro, representantes brasileiros se comprometeram a investigar novas abordagens para lidar com infratores de crimes, visando aprimorar a eficácia do sistema jurídico.

Antes da implementação da Lei 9.099/95, os profissionais do sistema de justiça criminal careciam de confiança e eficiência na utilização de medidas alternativas à pena.

Contudo, com a criação dessa legislação, essa questão foi revisitada, uma vez que a lei trouxe como proposta central a adoção dos princípios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e rapidez, objetivando a rápida aplicação da justiça em casos de menor gravidade, conforme indicado no artigo 2º em conjunto com o artigo 60 da mesma legislação.

Com a introdução da Lei 9.714/98, as penas alternativas adquiriram o status de sanções independentes e que podem substituir as penas de prisão. Esse modelo penal é visto como moderno, uma vez que renomados autores do Direito Penal, como Beccaria, Howard e Bentham, não tiveram conhecimento dessas medidas.

A Lei 9.099/95, datada de 26 de setembro de 1995, trouxe mudanças significativas para o nosso sistema jurídico-penal. Atendendo a um mandato da Constituição (CF, art. 98, I), implementou-se um novo modelo de Justiça Criminal.

Essa mudança representa uma verdadeira revolução, tanto no aspecto jurídico quanto na forma de pensar, pois desmantelou a rigidez do tradicional princípio da obrigatoriedade da ação penal.

No âmbito penal, surgiu um espaço para o consenso. Juntamente com o princípio clássico da verdade material, agora também

é necessário reconhecer a verdade acordada (GRINOVER, 1998).

De acordo com HULSMAN (1984), “privar alguém de sua liberdade é algo significativo”. Assim, a liberdade é um recurso extremamente precioso que deve ser considerado na avaliação de crimes de menor gravidade.

As sanções restritivas de direito constituem penalidades alternativas, não sendo passíveis de suspensão, de acordo com o artigo 80 do Código Penal, uma vez que representam uma modalidade de substituição às penas privativas de liberdade.

A imposição de sanções restritivas de direitos como alternativa à prisão preventiva estabelece uma série de pressupostos (ou condições) – alguns de natureza objetiva e outros subjetiva – que precisam existir ao mesmo tempo (BITENCOURT, 1999).

Os requisitos objetivos se dividem em certos critérios que precisam ser considerados. O primeiro deles diz respeito à duração da pena aplicada; ou seja, a pena não deve exceder 4 (quatro) anos de reclusão ou detenção, independentemente de ser resultante de um ato culposo ou doloso.

O tipo de crime perpetrado é considerado o segundo critério a ser avaliado. Nessa etapa, há uma preferência pelos delitos de natureza culposa, uma vez que, nessa categoria, não se considera a gravidade da pena privativa de liberdade imposta.

Entretanto, para crimes com pena superior a um ano de reclusão, ela deve ser trocada por uma pena restritiva de direitos e multa, ou por duas penas restritivas de direitos, devendo ser aplicada a mais apropriada à situação em questão.

Geralmente, isso resulta da falta de cuidados necessários na execução de uma ação que, em condições normais, é legal. Os indivíduos que cometem essas ações negligentes, que frequentemente geram um resultado comum, em sua maioria, não precisam passar por um processo de ressocialização.

Além disso, a aplicação de uma pena de prisão se mostra completamente desnecessária e não possui um propósito preventivo efetivo. No que se refere aos critérios subjetivos, é pertinente considerar a eventual reincidência do acusado.

A reincidência em delitos dolosos não será admitida, conforme estipulado no artigo 44, inciso II, do Código Penal. Durante a vigência da Lei nº 7.209/84, a natureza dos crimes reincidentes não era levada em conta, ou seja, não havia distinção entre os tipos de delitos cometidos.

Contudo, com o advento da Lei 9.714/98, apenas o réu reincidente em crime doloso não pode ter a pena substituída, permitindo que todos os outros condenados possam ter essa possibilidade, o que amplia as chances de substituição da pena.

Finalmente, examina-se o critério relacionado à forma de execução, isto é, verifica-se se o autor da infração atuou com violência ou ameaça significativa à vítima.

Embora as penas restritivas de direitos funcionem como penas alternativas, elas são independentes e têm como objetivo principal favorecer o infrator que cometeu um ato ilegal em razão de fatores que não condizem com sua índole e valores éticos.

Portanto, um infrator que teve a intenção de matar ou que ameaçou seriamente a vítima antes de realizar o crime não apresenta as qualidades necessárias para usufruir do benefício da substituição da pena.

Pode-se dizer que a reintegração é uma simples humanização da punição aplicada. Por meio desse processo, o condenado tem a chance de demonstrar seu valor e a habilidade de se reintegrar à sociedade, cumprindo a pena relativa ao ato ilícito pelo qual foi responsabilizado.

Assim, as penas alternativas funcionam como ferramentas que favorecem a realização desse potencial de ressocialização.

A aplicação de penas alternativas permite que o condenado mantenha seus laços familiares e sociais, garantindo seu sustento e proporcionando a possibilidade de reparar danos de maneira menos severa.

Essa abordagem representa uma inovação no campo do direito penal, que teve seu início, como já mencionado, com a promulgação da Lei 9.714/98.

A sociedade contemporânea tende a olhar com desconfiança para a aplicação de penas alternativas, uma vez que a escassez de informação e compreensão leva a uma crença generalizada de que apenas o encarceramento pode proporcionar a ressocialização do condenado.

É importante destacar que a pena de prestação de serviços à comunidade ou a instituições públicas é a mais vantajosa, pois, além de compensar um dano social provocado pelo infrator, pode proporcionar vantagens à coletividade.

Essa medida passou por modificações, já que antes era restrita a instituições assistenciais, hospitais, escolas, orfanatos e outras organizações semelhantes, atuando somente em programas comunitários.

A Constituição Federal menciona em seu texto as penas alternativas, como a prestação de serviços à comunidade ou a instituições públicas, conforme o disposto no artigo 5º, inciso XLVI, alínea d.

É importante destacar que o condenado não pode realizar sua pena através de ações de outras pessoas.

O agente infrator de menor gravidade poderá se reabilitar e, de certa forma, compensar o ato ilegal cometido por meio de alternativas que não envolvam a pena de prisão.

Assim, ele será beneficiado, pois não será separado de seu ambiente social, nem ficará distante de sua convivência cotidiana com a família.

É razoável afirmar que a penalidade atribuída a um indivíduo que praticou um ato ilícito sem intenção, ou que não ameaçou a vítima de maneira severa, não seria adequada.

Isso se deve ao fato de que essa pessoa seria forçada a conviver com criminosos violentos, aqueles que têm a frieza para cometer assassinatos, roubos e outros delitos de maior gravidade.

Ao implementar penas alternativas, o Estado poderá usufruir de diversas vantagens, além de atingir sua meta fundamental, que é a reintegração social.

Entre essas vantagens destaca-se a eliminação dos custos do sistema penal; ou seja, o indivíduo que cumpre sua pena por meio de trabalho comunitário, ao invés de gerar elevados gastos para o Estado, estará contribuindo para a sociedade e, ao mesmo tempo, adquirindo novas habilidades e se sentindo mais valorizado e respeitado.

Um benefício adicional seria a revogação da prisão, o que ajudaria a mitigar a questão da superlotação nas prisões e possibilitaria ao juiz ajustar a pena de acordo com a severidade dos delitos e as circunstâncias individuais do réu, sempre com o objetivo de diminuir a reincidência.

Procedimentos Metodológicos

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central investigar, por meio de análises de doutrinas e da legislação, a implementação de penas alternativas, confrontando-a com o significativo problema da superlotação nos estabelecimentos prisionais.

Através deste estudo, é possível concluir que as sanções alternativas destinadas a delitos de menor gravidade são reflexos genuínos do objetivo de reintegrar o condenado.

Isso oferece a ele a chance de se explicar à sociedade, além de proporcionar vantagens ao permitir que desempenhe um papel de cidadão respeitável e ético, evitando ser rotulado como criminoso.

O Estado tem a responsabilidade de supervisionar o trabalho realizado pelo condenado, assim como outras modalidades de sanções relacionadas às penas alternativas.

A pesquisa demonstrou que o sistema penal no Brasil enfrenta sérios desafios, e as alternativas penais se apresentam como uma opção válida para alcançar de maneira efetiva o objetivo de ressocialização promovido pelo Estado.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Gilberto, **Aplicação da Pena**, Rio de Janeiro, Forense, 1995.

GRINOVER, **Ada Pellegrini**. **Bol. IBCCrim**, n.68, jul.1998.

HULSMAN, Louk & BERNAT DE CELIS, J. **Sistema Penal Y seguridad ciudadana: hacia una alternative**. Barcelona, Ed. Ariel, 1984.

MACHADO, Nara Borgo Cypriano. **Crise no Sistema penitenciário Brasileiro: O Monitoramento Eletrônico como Medida de Execução Penal**. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2913.pdf. Acesso em: 18 Outubro 2024.

MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom**, Little Brown, Londres: 1994.

MIRABETE, Julio Fabbrini, **Código de Processo Penal Interpretado**, 5.ed., São Paulo, Atlas, 1997.

CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI

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

MULHER NO CÁRCERE

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a questão de gênero como elemento de desigualdade e suas consequências no sistema prisional. Para isso, examina-se a representação da mulher na sociedade e como essa representação se reflete na esfera criminal. A compreensão do fenômeno do aumento do encarceramento feminino envolve a análise da situação social da mulher brasileira antes da prática delituosa e os fatores que a levaram ao envolvimento em atividades ilegais. O tráfico de drogas, que é a principal causa do encarceramento feminino no Brasil, é utilizado para ilustrar a seletividade penal e a vulnerabilidade de gênero. Além disso, evidencia-se que, mesmo após a prisão, o estigma relacionado ao patriarcado e à violência contra a mulher persiste nas instituições prisionais de diversas formas. As mulheres ficam marginalizadas e muitas vezes esquecidas dentro de um sistema estruturado, desenvolvido e orientado para os homens. Diante disso, suas necessidades específicas não são atendidas, o que leva à necessidade de denunciar as violações de seus direitos, especialmente no que diz respeito à prisão domiciliar, um tema em destaque na atualidade e que tem sido objeto de discussões recentes no país.

Palavras-chave: Cárcere; Mulher; Desigualdade.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a superioridade masculina tem sido utilizada nas dinâmicas de poder. Considerando o estigma que recai sobre as mulheres na sociedade e sua fragilidade social, a questão de gênero se apresenta evidentemente como um elemento de desigualdade em suas vidas, especialmente no que diz respeito ao sistema de justiça criminal, que é o foco deste estudo.

O contexto político e econômico do Brasil sob a perspectiva neoliberal serve como ponto de partida para a análise da realidade criminal que afeta as mulheres. Para abordar questões de gênero, é imprescindível discutir previamente as questões de classe e raça.

Esse entendimento inicial é crucial para os aprofundamentos que serão realizados neste estudo. A metodologia adotada incluiu a coleta de dados, a participação em seminários e a pesquisa sobre o assunto. A organização do trabalho será dividida em quatro capítulos.

É importante destacar que o tema é tratado sem a intenção de esgotá-lo, uma vez que isso seria impossível diante da sua grandeza. O objetivo, na realidade, é ressaltar alguns aspectos selecionados, visando explorar seu lado crítico.

O intuito é evidenciar a continuidade da discriminação contra mulheres nas instituições penitenciárias, onde essas pessoas são frequentemente ignoradas.

Para alcançar esse propósito, será feita uma análise das legislações que abordam questões de gênero e atendem às necessidades particulares das mulheres, mas que na prática não são respeitadas ou implementadas.

A questão não reside na criminalidade em si, mas nas raízes sociopolíticas e econômicas enraizadas no patriarcado. Para reduzir os índices de criminalidade, é fundamental implementar políticas públicas direcionadas para esse contexto, mas antes disso, é crucial entender sua história, perspectivas e realidades.

MULHER NO CÁRCERE

A detenção da mulher representa uma surpresa para a sociedade no que diz respeito às funções femininas tradicionalmente aceitas. Ela é agora considerada uma "violadora" das normas, e a opressão inerente ao patriarcado, assim como as violências que enfrentou em liberdade, se manifestam de várias maneiras dentro das instituições prisionais.

Além do preconceito geralmente direcionado àqueles que cometem delitos, a mulher que se desvia das normas enfrenta, devido à cultura patriarcal, um estigma de 'criminoso', além de ser vista como inconsequente e irresponsável (por não considerar a criação dos filhos em suas ações).

Isso resulta na perda de sua feminilidade aos olhos dos outros, já que suas ações são associadas a comportamentos tradicionalmente masculinos. Assim, mesmo quando seus atos de delinquência são menos graves, as mulheres enfrentam punições mais severas devido aos preconceitos da sociedade (PEREIRA, 2018).

Condenada tanto moralmente quanto socialmente, sua punição reflete as falhas do próprio sistema, e diversos direitos das mulheres encarceradas são frequentemente desrespeitados, uma vez que tudo foi elaborado, implementado e direcionado aos homens.

O governo do Brasil, diariamente, vai de encontro à sua própria legislação ao agir ou se abster frente a ações que desrespeitam os direitos das mulheres presas.

Isso demonstra ainda uma clara falta de comprometimento com os acordos que estabeleceu a nível internacional, seja por meio de tratados, recomendações ou convenções.

O objetivo inicial será conduzir uma pesquisa sobre as leis que abordam a questão de gênero, mas que frequentemente são desconsideradas pela sociedade, pelos responsáveis pela aplicação do direito, pelos profissionais do sistema prisional e pelas próprias instituições penitenciárias.

A Constituição Federal tem a responsabilidade de organizar juridicamente o Estado, sendo nela que se encontram os princípios, objetivos e diretrizes que orientam o Brasil.

Por esse motivo, ela é considerada a norma de maior relevância dentro do nosso sistema legal, pois oferece os fundamentos para a interpretação das demais normas jurídicas. Isso implica que a Carta Magna abrange aspectos de quase todas as áreas do Direito, servindo como fonte da legitimidade penal.

Assim, destaca-se a importância do artigo 5º em relação às garantias e direitos dos indivíduos privados de liberdade. Além disso, evidencia-se a necessidade de segmentar a população carcerária por gênero e de reconhecer os direitos específicos das mulheres detidas, conforme estipulado em seu inciso L.

Art. 5º. Todas as pessoas são tratadas de forma igual pela legislação, sem qualquer tipo de discriminação, assegurando-se a brasileiros e a estrangeiros residentes no país o respeito ao direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme os seguintes preceitos: [...] L – as mulheres privadas de liberdade terão garantidas as condições necessárias para que possam estar com seus filhos durante a fase de amamentação.

Era chegado o momento de que a igualdade de direitos materiais fosse garantida de forma constitucional, assegurando a mulheres com útero direitos específicos, especialmente aquelas que estão grávidas. O inciso L, por sua vez, assegura a essas mulheres o direito de estar com seus filhos recém-nascidos durante todo o período de amamentação.

A finalidade desta regulamentação é assegurar o direito da mãe de amamentar, a obrigação dela de oferecer alimentos ao seu filho e, por consequência, evitar que a criança enfrente qualquer tipo de dano. O leite materno e o processo de amamentação proporcionam diversas vantagens que são bem reconhecidas por especialistas em medicina e psicologia.

O leite materno é um alimento fundamental para o crescimento saudável dos bebês, já que contém proteínas, anticorpos, gorduras, vitaminas, ferro, açúcar, enzimas e elementos que promovem o crescimento e reforçam a imunidade contra infecções e doenças cardíacas na vida adulta.

Além disso, contribui para a melhoria da capacidade cognitiva da criança, favorecendo seu desenvolvimento intelectual. A literatura indica que a amamentação é a melhor maneira de apoiar o progresso infantil.

Apesar do valor nutritivo do leite materno, é importante destacar que o ato de amamentar também fortalece o laço emocional entre mãe e filho, pois o contato pele a pele logo após o parto, junto com a amamentação, facilita o desenvolvimento do vínculo materno e reduz as chances de rejeição e abandono dos recém-nascidos.

É relevante destacar que o inciso L está intimamente relacionado aos incisos XLV e XLVI, que abordam os princípios constitucionais da intranscendência da pena e da individualização da pena, respectivamente.

Isso significa que nenhuma pessoa pode ser forçada a cumprir uma pena em razão de uma ação cometida por outra, como ocorre com crianças cujas mães estão na prisão.

Da mesma forma, mulheres grávidas ou que estão amamentando devem ser tratadas de maneira diferenciada, considerando suas circunstâncias.

Assim, para que a norma em questão seja cumprida de maneira eficiente, é imprescindível que as instituições prisionais ofereçam a infraestrutura adequada, assim como os recursos materiais necessários para sua implementação.

Vinte e um anos depois da inclusão do direito à amamentação das detentas na Constituição Federal, a Lei 11.942 adicionou o assunto à Lei de Execução Penal, com a seguinte formulação:

Art. 83. De acordo com sua categoria, a instituição penal deverá incluir em suas instalações áreas e serviços voltados para

a assistência, educação, trabalho, lazer e atividades esportivas.

[...]§2o As unidades prisionais destinadas a mulheres deverão possuir um berçário, onde as internas possam cuidar de seus filhos, podendo até amamentá-los, durante pelo menos 6 (seis) meses de idade.

Art. 89. Além das condições mencionadas no art. 88, a penitenciária feminina deverá ter uma seção específica para gestantes e puérperas, bem como uma creche para acolher crianças acima de 6 (seis) meses e abaixo de 7 (sete) anos, com o objetivo de atender as crianças em situação de vulnerabilidade cujas responsáveis estejam encarceradas.

Em 2016, a Lei 13.257 promoveu mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente relacionadas a esse tema.

Art. 9º. O Estado, as entidades e os empregadores garantirão condições apropriadas para a amamentação, incluindo os filhos de mães que estejam cumprindo penas privativas de liberdade.

§ 1º. Os profissionais das unidades básicas de saúde implementaram ações regulares, tanto individuais quanto em grupo, com o objetivo de planejar, executar e avaliar iniciativas de promoção, proteção e apoio à amamentação e à alimentação saudável complementares, de maneira contínua.

§ 2º. As unidades de terapia intensiva neonatal deverão contar com um banco de leite humano ou uma unidade destinada à coleta de leite humano.

É com grande tristeza que se constata que o texto legal, seja da Constituição Federal, da Lei de Execução Penal ou do Estatuto da Criança e do Adolescente, não se traduz na realidade das mulheres encarceradas.

Os estabelecimentos prisionais carecem de condições adequadas para gestantes, lactantes e seus bebês.

O cenário é de superlotação e falta de higiene, resultando em um descaso por parte do poder público, que não oferece a infraestrutura necessária para que mães e filhos possam conviver de maneira digna, como

a escassez de berçários e a impossibilidade de celas separadas (BILIBIO, 2016).

O Código Penal brasileiro em vigor foi estabelecido em 1940 durante o governo de Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo.

Desde sua implementação, passou por apenas duas modificações: a primeira ocorreu em 1969, durante um período antidemocrático, e a segunda em 1984, após o término do regime militar.

Os dados históricos têm grande influência nas particularidades do seu conteúdo e na sua organização tradicional. Como afirma a professora universitária e pesquisadora Maíra Cardoso Zapater (2016), é pertinente destacar que o Código Penal, assim como a legislação penal em geral, reflete com precisão a configuração do poder político de uma nação.

No que tange ao primeiro capítulo, o sistema prisional do Brasil, assim como os códigos legais, foi concebido, desenvolvido e orientado predominantemente para o público masculino, já que o papel das mulheres era apenas o de obedecer, e a transgressão de normas não estava alinhada à ideologia patriarcal vigente.

Assim, foi necessário implementar medidas alternativas para incluir as mulheres em todos os aspectos do Direito Penal.

Dessa forma, o documento legal em análise apresenta apenas uma referência ao tema de gênero no que diz respeito ao regime especial ao qual essas devem se submeter.

Essa redação foi introduzida na última reforma por meio da Lei 7.209/1984, conforme pode ser observado em seu artigo 37:

Art. 37. As mulheres são internadas em unidades específicas, respeitando-se os direitos e deveres relacionados à sua condição, além do que for aplicável conforme o estipulado neste Capítulo.

A expressão “instituição própria” está intimamente relacionada à particularidade da condição feminina. Assim, as prisões destinadas a mulheres não devem ser as mesmas que as reservadas a homens.

Subsequentemente, essa disposição do Código Penal ganhou fundamento na Constituição, especificamente no artigo 5º, inciso XLVIII, que estabelece que:

Art. 5º. Todas as pessoas são iguais sob a lei, sem discriminação de qualquer tipo, assegurando-se aos cidadãos brasileiros e aos estrangeiros que vivem no País o respeito aos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme os seguintes termos: [...] XLVIII – a sanção será cumprida em instituições diferentes, de acordo com o tipo de crime, a idade e o gênero do condenado.

E, finalmente, ocorreu a alteração na Lei de Execução Penal:

Art. 82. As instituições prisionais têm como finalidade a acolhida de condenados, pessoas sob medidas de segurança, detentos temporários e ex-detentos. §1º. As mulheres e indivíduos com mais de 60 (sessenta) anos serão, respectivamente, destinando-se a unidades apropriadas que considerem suas condições pessoais.

Assim como a maioria dos outros dispositivos mencionados, que precisam se moldar à realidade das mulheres, este também segue essa linha.

Embora a Lei de Execução Penal tenha sido instituída em 1984, a norma que regulamenta a criação de espaços específicos para o público feminino só foi introduzida em 1997, por meio da Lei 9.460/1997, que modificou o texto do artigo 82, incluindo um novo parágrafo.

Essa mudança trouxe uma conformidade oficial com o Código Penal, que já havia sido atualizado em 1984 (artigo 37), e com a Constituição Federal, que garantiu essa questão em 1988 (artigo 5º, inciso XLVIII).

É fundamental ressaltar que o artigo 766 do Código de Processo Penal trata da execução da internação como uma medida de segurança, abordando o tema de maneira similar.

Art. 766. O acolhimento das mulheres ocorrerá em unidade específica ou em área

destinada dentro de um estabelecimento adequado.

Neste contexto, estabelece-se uma comparação entre o inciso XLVIII do artigo 5º da Constituição Federal e o artigo 37 do Código Penal. As punições e as medidas de segurança devem ser cumpridas em "instituições adequadas" para mulheres, considerando suas particularidades como indivíduos do sexo feminino, além do risco inerente de violência sexual.

A situação atual no Brasil ainda inclui a presença de penitenciárias e instituições prisionais de caráter misto. Em geral, esses locais são frequentemente divididos por muros improvisados ou, em muitos casos, as mulheres estão alocadas em seções que deveriam ser isoladas dos homens (CARVALHO, 2016).

Criada em 1984, a Lei 7.210 surgiu em um período de restauração democrática no Brasil e se tornou a primeira na América Latina a regulamentar o monitoramento da execução penal, incluindo a prisão preventiva e as medidas de segurança.

Com um caráter garantista, esse conjunto de normas atende às recomendações internacionais e estabelece um amplo conjunto de direitos, não se restringindo apenas às formalidades do sistema prisional, como era inicialmente previsto.

No Capítulo II, aborda-se a assistência que o Estado deve oferecer aos condenados, sejam eles detidos ou internados, durante sua permanência em instituições penais, como prisões ou hospitais de custódia.

A fim de prevenir a criminalidade e facilitar a reintegração na sociedade, são definidas seis modalidades de assistência, conforme estabelece o artigo 11: assistência material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Dentre os quinze artigos apresentados, apenas dois direcionam-se especificamente para as mulheres.

O primeiro item é o artigo 14, §3º, que aborda a assistência à saúde das mulheres, e sua formulação é a seguinte:

Art. 14. A assistência à saúde oferecida a detentos e internados, tanto preventiva quanto terapêutica, incluirá serviços médicos, farmacêuticos e odontológicos. [...] §3º Será garantido o acompanhamento médico para mulheres, especialmente durante a gestação e o período pós-parto, abrangendo também o recém-nascido.

Embora a Lei de Execução Penal tenha sido estabelecida em 1984, o parágrafo em questão foi adicionado somente em 2009 pela Lei 11.942, que tinha como objetivo garantir condições adequadas de assistência para mães encarceradas e seus recém-nascidos.

É relevante destacar que apenas sete anos após a adição do terceiro parágrafo ao artigo 14 da LEP, ocorreu a inclusão esperada no Estatuto da Criança e do Adolescente, especificamente no artigo 8º, por meio da Lei 13.257, promulgada em 2016, que introduziu políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Essa situação pode ser vista como um lamentável desleixo, uma vez que o ECA está em vigor desde 1990 e, até então, jamais se considerou a necessidade de um acompanhamento médico para gestantes e seus filhos.

Isso indica que a LEP vinha apresentando um progresso considerável nessa direção.

Assim, com a devida modificação, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou a dispor do seguinte:

Art. 8º. Todas as mulheres têm garantido o acesso aos programas e políticas voltadas à saúde feminina e ao planejamento familiar.

Para as gestantes, isso inclui uma nutrição adequada, cuidado humanizado durante a gravidez, o parto e o pós-parto, além de um atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal completo no Sistema Unico de Saúde.

§ 1º O pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária.

§ 2º Os profissionais de saúde responsáveis pela gestante assegurarão sua conexão, no último trimestre da gravidez,

com a instituição onde ocorrerá o parto, respeitando o direito de escolha da mulher.

§ 3º Os serviços de saúde que realizarem o parto garantirão às mulheres e a seus recém-nascidos uma alta hospitalar segura e referência de volta à atenção primária, além de acesso a outros serviços e grupos de apoio à amamentação.

§ 4º Ao poder público incumbe oferecer assistência psicológica à gestante e à mãe nos períodos pré e pós-natal, visando prevenir ou mitigar os impactos do estado puerperal.

§ 5º Esse tipo de assistência deve ser igualmente disponibilizado a gestantes e mães que desejem entregar seus filhos para adoção, bem como àquelas em situação de encarceramento.

§ 6º A gestante e a parturiente têm o direito de ter um acompanhante de sua escolha durante o pré-natal, o trabalho de parto e o pós-parto imediato.

§ 7º É dever informar a gestante sobre amamentação, alimentação complementar saudável, crescimento e desenvolvimento infantil, além de estratégias para fomentar vínculos afetivos e estimular o desenvolvimento integral da criança.

§ 8º A gestante tem direito a monitoramento saudável durante toda a gravidez e a um parto natural seguro, com a cesariana e outras intervenções cirúrgicas sendo realizadas apenas por razões médicas.

§ 9º A atenção primária à saúde realizar busca ativa das gestantes que não iniciarem ou abandonarem as consultas de pré-natal, assim como das mães que não comparecerem às consultas pós-parto.

§ 10º O poder público deve assegurar que gestantes e mulheres com filhos na primeira infância, que estejam sob custódia em unidades prisionais, tenham um ambiente que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para acolher seus filhos, em colaboração com o sistema de ensino adequado, visando ao desenvolvimento integral da criança.

O dispositivo normativo menciona diversas garantias voltadas para a proteção e assistência da gestante.

Isso é fundamental, uma vez que cuidar dela reflete diretamente no bem-estar do feto que está se desenvolvendo em seu interior.

Esse tipo de atenção é crucial, pois assegura o direito à vida e, paralelamente, realiza o princípio da proteção total da futura criança.

Após a análise apresentada neste tópico, pode-se afirmar que a questão das mulheres encarceradas recebeu atenção internacional, garantindo direitos e proteções a esse grupo considerado vulnerável.

Posteriormente, essa abordagem foi também integrada na legislação brasileira.

No entanto, a realidade enfrentada nas prisões contrasta com essa estrutura legal, pois, embora existam leis, elas não são efetivamente implementadas.

As necessidades das detentas não estão sendo tratadas como uma prioridade, evidenciando não apenas a violação dos direitos dessas mulheres, mas também comprometendo os princípios dos direitos humanos.

Dessa forma, prevalece a invisibilidade diante da falta de investimentos reais do Estado em políticas públicas voltadas para a questão de gênero no sistema prisional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a realidade das mulheres, pode-se concluir que a questão de gênero representa um elemento de desigualdade, especialmente no que diz respeito ao sistema de justiça criminal.

As mulheres enfrentam um estigma, o qual se reflete na prisão, onde essa situação se torna ainda mais persistente.

No que se refere à temática criminal, investigar a origem do problema envolve entender o sistema econômico e seus efeitos sociais associados.

As transformações estruturais que ocorreram na América Latina a partir dos anos noventa, impulsionadas pela adoção do neoliberalismo, foram fatores decisivos para a segmentação sexual do trabalho e a feminização da pobreza.

Esses fenômenos têm uma conexão direta com a participação das mulheres em atividades ilícitas, como o tráfico de drogas, e, por consequência, com seu encarceramento em massa, devido à lógica punitiva das políticas de drogas.

Não é surpreendente que a atual composição da população carcerária feminina apresente um perfil específico, predominantemente de mulheres negras, com baixa renda e cujos processos penais estão relacionados ao tráfico de entorpecentes.

A avaliação negativa, no entanto, abrange também a vida dessas mulheres enquanto cumprem suas penas nas prisões.

Quando uma mulher comete um crime, isso é visto como uma violação das expectativas sociais sobre sua função no contexto feminino.

Considerada uma "transgressora", ela se torna alvo da continuidade da opressão estrutural, refletindo questões relacionadas ao patriarcado, à violência de gênero e à invisibilidade nas próprias instituições carcerárias.

O sistema foi projetado e moldado com foco nos homens, deixando as mulheres encarceradas sem atendimento adequado às suas necessidades particulares.

Recentemente, houve mudanças nas legislações para adequar a questão de gênero ao sistema prisional. No entanto, apesar dos avanços significativos em relação aos direitos das mulheres encarceradas, sua aplicação efetiva ainda deixa a desejar.

Muitos desses direitos continuam a ser desrespeitados sem qualquer vergonha. As violações abrangem áreas como a relação entre mães e filhos, a criação de estabelecimentos prisionais específicos, o suporte a gestantes, a permanência de agentes penitenciários exclusivamente do sexo feminino e a proibição do uso de algemas em mulheres em trabalho de parto.

Ademais, há também o desrespeito a recomendações, tratados e convenções de caráter internacional.

É importante destacar a violação do direito à prisão domiciliar para as mulheres que se enquadram nas situações previstas por lei, uma vez que o valor protegido vai além da realidade da mulher presa, afetando também outra pessoa, que se encontra completamente desprotegida e vulnerável.

Assim, a detenção de uma mulher provoca um impacto significativo na vida de seus filhos, o que foi mencionado na discussão.

Portanto, é possível concluir que a mulher exibe uma condição de fragilidade tanto antes quanto durante a prática do crime, assim como ao longo de sua experiência no sistema prisional.

Essa fragilidade de gênero é de natureza social, uma vez que o mercado de trabalho é discriminatório e excludente.

Além disso, essa vulnerabilidade de gênero se manifesta no contexto criminal, uma vez que o tráfico de drogas se torna uma das poucas alternativas para sua subsistência, contribuindo para a seletividade do sistema penal.

Dentro do ambiente prisional, essa fragilidade é perpetuada, já que a mulher é constantemente lembrada de sua etiqueta de "criminosa" e suas necessidades particulares costumam ser ignoradas.

REFERÊNCIAS

BILIBIO, Gabrieli; BITENCOURT, Camila; BRUM, Eduarda; CORREA, Julia; FAVERO, Itauana; FLORES, Karine; LOPES, Vitória; OLIVEIRA, Aline; CARVALHO, Maria Luciene Barbosa; FREITAS, Luana Duarte Assunção. **As faces e os disfarces dos presídios femininos: violações x direitos. XII Brasil: Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea.** II Mostra Nacional de Trabalhos Científicos, edição 2016.

PEREIRA, Larissa Urruth; ÁVILA, Gustavo Noronha de. **Política de drogas e aprisionamento feminino – o tráfico e o uso na lei de drogas. Rio Grande do Sul: Revistas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.** Ciências Criminais. E-book.

ROSLER, Gabriele; SILVA, Nicole; SOUTO, Raquel. **Mulheres Encarceradas: A realidade das mulheres nos presídios brasileiros.** Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, vol. 4, n. 01/2016.

ZAPATER, Maíra Cardoso. **O Código Penal de 1940: não parece que foi ontem? Coluna: A herança legal das ditaduras: nossas cicatrizes jurídicas.** Revista Carta Capital. Brasil, 3 jun. 2016.

CLARICE MAIA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Guarulhos (2015). Cursos de Extensão em Educação das relações Étnico-raciais; Ludicidade e Psicomotricidade; Educação Especial e Atendimento Educacional; Ensino da Educação Infantil. E-mail: clarice.maias@gmail.com
Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO À DISTÂNCIA



RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização: dois conceitos, um processo, e o desafio de ensinar a ler e a escrever, no contexto do ensino e da aprendizagem, como base para o desenvolvimento das sociedades cognitivas. Propõe reflexões sobre a compreensão da alfabetização e dos processos de letramento, tratando das origens, concepções e propriedades de cada processo educativo. Também se empenha em distingui-los para que essas particularidades possam ser claramente compreendidas, enfatizando que são processos distintos, porém, devem funcionar em conjunto, um levando em conta o outro, para que haja êxito na formação inicial dos alunos conceito analisado, suas consequências e seus achados no Brasil, os dados brasileiros revelam uma triste realidade. O texto não apenas propõe a construção desses conceitos, mas também revela a importância da combinação desses dois processos (alfabetização e letramento) em um contexto educacional.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Desafio.

INTRODUÇÃO

Foi por meio de uma das aulas que tive a oportunidade de observar na escola onde trabalho em uma das salas de primeiro ano de uma colega de trabalho que me instigou a realizar tal trabalho; depois de ver a preocupação e a necessidade da mesma em alfabetizar a turminha e levar mais adiante o desafio de ensinar a ler e escrever, que despertei para esta pesquisa.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento é uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação.

A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. Compreender a importância das ferramentas e discutir suas utilizações dentro do contexto pedagógico.

A alfabetização, o letramento é um processo que inclui a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e às experiências individuais de cada aluno é muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento.

Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição,

A fim de orientar a criança para a valorização da escrita como extensão do potencial humano da linguagem, seria esclarecedor buscar respostas para algumas indagações relativas às suas concepções sobre as funções da escrita, sobre os objetos portadores da escrita. A apropriação do conhecimento sobre estes objetos, por ela realizada, orientaria as suas concepções sobre as funções da escrita (KATO, 1998, p.16).

O mundo só pode ser compreendido através de uma linguagem. É ela que nos dá a nossa visão de mundo, e é por esse mesmo motivo que tantas culturas enxergam a realidade de maneira tão diversa entre si. Todas as pessoas adquirem o conhecimento linguístico de seu idioma nos primeiros anos de vida, mas ele por si só muitas vezes não basta para que um cidadão possa gozar plenamente de seus direitos.

É preciso que o indivíduo saiba reconhecer e fazer uso das diferentes formas de expressão possíveis dentro de seu idioma, sabendo adequá-las cada uma a seu contexto e também conseguindo reconhecê-las como pertencentes a um ponto específico na história, sendo, portanto, apenas interpretável corretamente se relacionada com todos os fatores que a influenciam.

Ou seja, esse é um processo que se inicia na infância, se aprimora com a alfabetização e se lapida com o letramento, que é o momento final na formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos e do mundo que o cerca.

Alfabetização

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.

O Brasil, como sempre normalmente atrasado em relação ao contexto mundial, demorou ainda mais tempo para conseguir chegar a um nível aceitável de alfabetização, embora ainda hoje tenhamos muitos analfabetos em nosso país. Não se sabe como a escrita nasceu e se desenvolveu em seus primórdios, mas temos pistas disso, através de artefatos preservados pelo tempo e que chegaram até nós.

Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura?

Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002, p.14):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto (FERREIRO, 2002, p.14).

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivessem um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que as escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

O maior problema, de acordo com Ferreiro, é saber a maneira de ensiná-las a ler e a escrever, levando em consideração a sua forma de construir os conhecimentos, sua forma de interação com o mundo, sua maneira de interpretar os signos e símbolos.

Para que o ensino aprendizagem atinja seu objetivo é necessário que haja reuniões pedagógicas frequentemente com toda a equipe escolar, professores, orientadores e coordenadores e que busquem fazer projetos escolares em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos.

O primordial é fazer da escola um ambiente favorável à leitura, assim abrirá portas para possíveis mundos de encantamento, apto a formar cidadãos da cultura escrita.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém é um resultado de um trabalho que há várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observa-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apta a ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Dessa forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge

o interesse de compreender os níveis da alfabetização, conforme Ferreira e Teberosky (1970):

Alfabetização é o processo de aquisição da língua escrita, das habilidades de leitura e escrita. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, portanto, constitui-se no domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

LETRAMENTO

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade (TFOUNI, 2006).

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo. A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto (TFOUNI, 2006).

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio históricas e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita,

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2006, p. 30 - 38).

Pode-se dizer que o processo de letramento se inicia bem antes de seu processo de alfabetização ou vice-versa. Soares (2003, p. 47), nos explica melhor esse contexto:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita. Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada: convive com livros, conta e finge escrever uma história etc. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita (SOARES, 2003, p.47).

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Dessa forma, percebemos que alfabetizar e letrar são duas tarefas a serem desenvolvidas concomitantemente nas classes de alfabetização, Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem nós somos e quem podemos ser.

TFOUNI (1995, p.83) pontua:

[...] que a eficácia histórica da escrita está ligada a um processo de

produção de sentidos, que se tornam permanentes e que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão; um jogo ideologicamente regrado, em que o "mais fraco" (antropologicamente falando) nunca leva vantagem (TFOUNI, 1995, p.83).

Ao aprender que não há desconexão entre a aquisição da escrita e o processo de alfabetização, é necessário que a escola desenvolva estratégias que enfoquem a leitura, gerem texto e reflitam sobre os códigos, além de incluí-los no processo de leitura.

A prática real de usar diferentes tipos de materiais escritos existentes na sociedade na tentativa de ajudar a formar alunos com mais autonomia, habilidade e capacidade crítica de leitura e escrita. Soares (2000, p.1) entende:

Alfabetizar significa orientar as crianças para dominar as habilidades de escrita, e alfabetizar significa capacitá-las a praticar a leitura e a escrita social. Uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, e uma criança alfabetizada é aquela que tem o hábito, a habilidade e até a diversão de ler e escrever diferentes tipos de texto com diferentes apoios ou apoios. daccess-ods.un.org Portadores de daccess-ods.un.org em diferentes contextos e situações, a taxa de alfabetização significa orientar as crianças a aprenderem a ler e escrever, para que possam viver uma prática real de leitura e escrita (SOARES, 2000, p.1).

O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado.

O ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, deste modo os indivíduos se tornaram, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados. Assim o aluno se apropriará do código escrito e, ao mesmo tempo, teria acesso aos materiais escritos presentes na sociedade, criando práticas significativas e necessárias de leitura e de escrita.

Propiciar aos alunos viverem na prática a leitura e a produção de textos é torná-la realidade e plausível, ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja significativa para as crianças.

Magda Soares fala da ênfase dada aos excessos de memorização do sistema gráfico e sistema fonológico, sem construir o conhecimento. E a importância em se trabalhar com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental o significado das palavras. Para obter o conhecimento prévio do aluno segundo a autora é importante fazer a sondagem, e assim obter resultados com qualidade e satisfatório.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO

O “alfabetizar letrando” não deve ser entendido como uma nova metodologia de alfabetização que induz ao uso exclusivo de diversos gêneros textuais na prática pedagógica, mas sim como a ressignificação do processo de alfabetização alinhado à proposta de letramento. Ser alfabetizado é muito mais que codificar e decodificar o código escrito.

Necessário se faz ser capaz de interpretar o que está escrito, processar o significado que o autor pretende transmitir. É através da alfabetização e do letramento que o aluno torna-se um cidadão capaz de interagir com um texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo lido.

A criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses acerca da língua escrita, refletindo sobre a sua natureza e sobre o seu funcionamento como um sistema de representação. Cagliari demonstra que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1998, p. 89).

O professor deve ser um mediador, expressa Vygotsky (2000), entre o objeto de conhecimento a língua escrita e o aprendiz, estabelecendo um canal de comunicação entre esses dois pilares. Isso significa, antes de tudo, saber que o aluno irá construir, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, com o auxílio do professor e de colegas.

UM PEQUENO HISTÓRICO DA ESCRITA: A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita são as bases fundamentais para que os alunos aprendam todas as disciplinas curriculares. Por esse motivo, os alunos precisam desenvolver cada vez mais a sua prática de leitura e escrita. A escola precisa estabelecer na sua proposta pedagógica de maneira nítida os objetivos para a aprendizagem dos alunos em cada etapa, até o final do ensino fundamental. Desse modo, todos os professores precisam focalizar seus esforços para assim conseguir os melhores resultados. Koch e Elias (2012, p. 33) dizem:

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (ELIAS, 2012, p.33).

Sabemos que todas as crianças são capazes de aprender. Portanto, a instituição educacional precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, visando garantir que todos possam progredir na leitura e na escrita.

A aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe gestora da escola, que deve ajudar os docentes em seu exercício diário, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, o objetivo de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes — para quês — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997b, p. 41).

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo a autora:

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto (FERREIRO, 2002).

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006.

O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivessem um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

Mesmo com os prós e contras da Lei, o importante foi que as escolas estão gradativamente se adaptando à mudança. Pois sabemos que vários especialistas em Educação Infantil, já disseram que a criança aprende desde bem cedo.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, nos anos 80, apresentam conclusões sobre este assunto, que as crianças, estejam elas ou não em processos de educação formal, são capazes de aprender a ler e a escrever e, sobretudo, desejam aprender.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO À DISTÂNCIA

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitissem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentam ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Conforme descrito por Barbosa (2003, p. 19) "Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento".

Deste modo, a alfabetização refere-se ao processo de inclusão e/ou inserção da criança ao mundo cultural, tendo em vista o conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que incentive a criança ao entendimento, domínio e uso diário da leitura e escrita.

Para que haja interação, a criança precisa conversar e se expressar com outras pessoas, pois o contato mútuo acarreta em vários conhecimentos, como por exemplo: Textos com vários gêneros diferentes. Posteriormente, a criança criará um senso crítico podendo produzir seus próprios textos.

Soares (1998, p.92) descreve o exercício:

Implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos o interlocutor (SOARES, 1998, p.92).

Ouseja, o autor refere-se ao conhecimento geral da cultura, através de ações, tais como: ler e escrever, com a finalidade de alcançar diversos objetivos através da interação com os seres humanos, diante de um cenário imaginário ao qual a criança possa especular para ampliar as técnicas do conhecimento e apoiar-se na memória.

Essa "nova realidade" também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autorregulação, na construção da autonomia, dos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência.

A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

Atualmente, o debate sobre a Prática Pedagógica no contexto escolar ganha novos contornos, ao lado de um espaço de discussão mais amplo no meio acadêmico, visto que a sociedade tem mudado rapidamente com o avanço da tecnologia e as possibilidades de acesso à informação conhecimento adicionado aos desafios decorrentes da pandemia em que vivemos.

Para pensar a educação e seu meio ambiente sob essa nova perspectiva, é necessário sair de nossas ilhas e fazer um trabalho mais amplo e aprofundado. Análise epistemológica do contexto atual em que a educação está inserida para compreender os fundamentos.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinado por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20). Neste sentido, ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa nesta perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreender os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33).

Também, destaca Kleiman (2005, p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni, em que elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização. A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever).

Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), “a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado”.

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas “onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet” (KLEIMAN, 2005, p.20-21).

Na presença dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto

tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade”.

Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferentes dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2008, p.151).

Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário o estudo sistematizado sobre educação, alfabetização e letramento. O conceito sobre alfabetização e letramento, pois vários autores pesquisam sobre esses processos e enfatizam a sua importância e relevância no campo educacional.

Os processos de alfabetização e letramento possibilitam que o indivíduo perceba como a linguagem é utilizada na sociedade, para desse modo lançar mão desse conhecimento nas diferentes situações concretas.

E, neste contexto, acreditamos que os gêneros do discurso quando trabalhados em seus aspectos constitutivos que sobressaem à mera forma ou estrutura, ou seja, levando em consideração seu uso, função e situações comunicativas podem contextualizar o ensino de língua na escola, demonstrando a importância do uso dos gêneros textuais para a consolidação da alfabetização e do letramento.

A leitura deve ser possibilitada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para assim, aliar as práticas de letramento e alfabetização por meio do uso dos gêneros discursivos necessita muito mais do que uma seleção de diferentes textos, mas sim um compromisso dos professores e instâncias públicas com o reconhecimento na natureza social da linguagem, para desse modo, cooperar para a formação do cidadão.

Por meio do letramento, que é a capacidade da alfabetização aliada ao poder de compreensão de um texto como parte de uma realidade maior do que ele, ou seja, um texto não vale simplesmente aquilo que diz diretamente, mas também diz respeito a todos os significados escondidos em suas entrelinhas.

Enfim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento implica substituir as práticas engessadas das cartilhas e dos livros didáticos por situações reais de uso dos diferentes gêneros e tipos textuais que circulam no cotidiano.

Realizar esse trabalho é permitir a mudança de práticas tradicionais por práticas que façam sentido para o aluno, concedendo-lhe o direito de usufruir da escrita como bem cultural, tornando-o um sujeito mais participativo, crítico e consciente, capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.11.
- FERREIRO, E. **“Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor.** São Paulo, Abril, maio/2003, p. 27-90.
- GERALDI, W. **Portos de Passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.
- _____. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas.** In: 26º Reunião da ANPED - GT **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Poços de Caldas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NOVA ESCOLA, **Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/> acesso em 27/07/24.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. B. **Letramento: tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice.** Cambridge, University Press, 1984.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez,1995.
- _____. **Letramento e alfabetização.** 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

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

PRISÃO E ACESSIBILIDADE

RESUMO: Partindo do entendimento de que indivíduos com deficiência frequentemente enfrentam diversas formas de violências institucionais, especialmente as de natureza jurídica e social, ao serem inseridos no sistema prisional, este trabalho visa promover uma reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas prisões, enfocando a questão da acessibilidade à luz das normas do direito nacional. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem bibliográfica, que destaca tanto as perspectivas doutrinárias quanto os dados estatísticos brasileiros sobre a população carcerária nessas condições. Entre os achados e conclusões, é importante ressaltar que o Brasil ainda apresenta ações jurídico-administrativas iniciais no que diz respeito à garantia de acessibilidade para pessoas com deficiência no ambiente prisional, o que se revela inadequado em relação à dignidade desses indivíduos.

Palavras-chave: Prisão; Acessibilidade; Deficiência.

INTRODUÇÃO

O grupo de pessoas com deficiência, considerado vulnerável, é formado por indivíduos cujas características físicas e mentais se diferenciam da maioria da população.

Essas particularidades dificultam significativamente, ou até impossibilitam, a sua completa inserção na sociedade, especialmente quando se busca uma igualdade material em comparação com aqueles que não têm deficiências.

No Brasil, a partir dos anos setenta, a sociedade começa a esboçar uma incipiente conscientização e sensibilização sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Esse processo ganhou impulso com a entrada em vigor da nova constituição nos anos finais da década de oitenta, que garantiu o direito à acessibilidade em edificações e no transporte público, além de assegurar que a legislação infraconstitucional definisse as diretrizes relacionadas a essa norma constitucional.

Ao refletir sobre a regressão do sistema prisional no Brasil, que enfrenta sérios desafios, como a superlotação e a ampla disponibilidade de itens proibidos para os detidos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise sobre a condição desse segmento da população, que é amplamente negligenciado por estudos acadêmicos.

Essa situação contribui para a invisibilidade social e, assim, intensifica a discriminação contra esse grupo específico. A pesquisa é realizada com base no método bibliográfico e está estruturada em duas seções dentro do seu desenvolvimento.

A primeira, investiga a origem do sistema penitenciário e as principais questões que impactam a instituição no Brasil, culminando na discussão sobre o estado de coisas inconstitucional.

Já, a segunda, concentra-se na análise das condições de acesso e das experiências das pessoas com deficiência dentro do sistema prisional brasileiro.

PRISÃO E ACESSIBILIDADE

Diferentemente do papel que a prisão desempenhava durante o império romano, onde não era considerada uma punição propriamente dita, mas sim uma forma de retenção dos acusados enquanto aguardavam seu julgamento ou a imposição de penas corporais, o conceito moderno de prisões começou a surgir a partir dos projetos arquitetônicos de feudos, templos e fortalezas da Idade Média.

Com o avanço das estruturas institucionais, políticas e ideológicas do feudalismo, o cristianismo introduziu à sociedade medieval a chamada "prisão canônica", além de métodos baseados na solidão e no silêncio (LIMA, 2005).

Com o surgimento de fatores que estão diretamente ligados ao fortalecimento do sistema prisional, a crise do feudalismo se espalhou, levando a população rural a buscar novas oportunidades nas cidades.

Essa mudança significativa, acompanhada pelo crescimento das áreas urbanas na Europa, provocou um aumento considerável na criminalidade, especialmente em crimes contra o patrimônio.

Isso gerou discussões sobre a necessidade de construir mais unidades prisionais, com o objetivo principal de punir, disciplinar e reeducar aqueles que infringiram as normas sociais em ascensão nos núcleos urbanos (GARBELINI, 2005).

Um pouco mais adiante na história da Europa, no século XVI, surgiram prisões voltadas para o confinamento obrigatório de indivíduos considerados imorais pela sociedade.

O propósito da criação dessas "redomas morais" era isolar pessoas em situação de vulnerabilidade, como aquelas que viviam nas ruas ou as profissionais do sexo, com a intenção de afastá-las e evitar que suas condutas negativas influenciassem os demais habitantes urbanos.

Foi com a intenção de reintegrar aqueles vistos como ameaças à sociedade que as instituições prisionais continuaram a evoluir até os dias de hoje, apesar das diversas transformações ocorridas na aplicação das penas.

Assim, é inegável que o sistema prisional, independentemente de sua localização ou condições, tem como principal objetivo materializar a punição imposta em decorrência de um delito.

Em contrapartida, a pena representa a forma mais antiga de reação do Estado frente à violação das leis, que ameaça a ordem social, sendo sua imposição essencial para a manutenção de um convívio pacífico entre os membros de uma sociedade, ao longo do tempo.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que o sistema penitenciário tem como finalidade evitar a impunidade por crimes, separar os infratores da sociedade e coibir novas ações ilícitas que poderiam ser cometidas por eles, assegurando, dessa maneira, a reintegração do indivíduo condenado, desde o momento em que ele não representar mais uma ameaça ao bem-estar da comunidade.

A reforma, conforme é apresentada nas teorias jurídicas ou exposta em projetos, representa uma retomada das abordagens políticas ou filosóficas desse conceito, mantendo suas metas iniciais: estabelecer a punição e a repressão das ilegalidades como uma prática constante e abrangente na sociedade; não necessariamente punir de forma menos rigorosa, mas sim de forma mais eficaz; talvez aplicando uma severidade moderada, mas visando uma punição mais ampla e justificada; aprofundar a inserção do poder punitivo no tecido social (FOUCAULT, 2011).

Ao contrário do objetivo estabelecido pela legislação brasileira para o sistema carcerário, a realidade atual revela que o modelo prisional enfrenta sérios problemas, incluindo precariedade, falhas e condições indignas.

Nos círculos acadêmicos, a discussão sobre a fragilidade e a urgência de uma reforma no sistema prisional do Brasil tem sido frequentemente abordada, evidenciando as diversas lacunas que o Estado enfrenta na tentativa de assegurar que o cumprimento das penas privativas de liberdade não viole, de forma direta ou indireta, os direitos humanos dos indivíduos encarcerados.

Entre os problemas evidentes nas relações dentro do sistema prisional brasileiro, destacam-se a entrada e o uso contínuo de celulares e drogas nas celas, a inatividade dos detentos — uma vez que nem todos têm acesso a trabalho que diminua a pena —, as reduções na assistência à saúde e nas condições básicas de higiene, e possivelmente o aspecto mais grave, a superlotação dos presídios.

Além disso, é importante ressaltar que as soluções e políticas públicas implementadas para tentar resolver essas questões não têm gerado os resultados esperados.

A proposta de reintegração social dos presos já não conta com ampla aceitação, indicando que o objetivo da pena se tornou obsoleto e sem reconhecimento na sociedade.

O sistema prisional no Brasil, como amplamente reportado na mídia e estudado em diversas pesquisas acadêmicas que visam entender e sugerir melhorias, enfrenta uma grave crise.

Essa situação alarmante é caracterizada por motins e confrontos entre grupos criminosos rivais, corrupção entre servidores públicos, alta violência e condições de vida dos prisioneiros que são dignas de repúdio.

O Brasil tem mostrado presídios que abrigam um número de detentos muito superior à capacidade estabelecida para cada cela.

Não há registros, em nenhuma parte do país, de uma única instituição penitenciária que tenha um número de presos igual ou abaixo de sua capacidade máxima.

Os dados obtidos em estudos são importantes para entender os motivos da significativa superlotação nas prisões.

A crise no sistema prisional é frequentemente indicada como uma das principais falhas do modelo punitivo brasileiro.

De maneira hipócrita, o sistema encaminha os condenados para prisões sob a alegação de que o objetivo é a reintegração social. No entanto, é sabido que, ao deixarem o ambiente prisional, esses indivíduos estão geralmente mais despreparados, desorientados e insensíveis, além de estarem, possivelmente, mais propensos a cometer novos crimes, que podem ser ainda mais violentos do que os que os levaram a ser encarcerados (MIRABETE, 2008).

É importante lembrar que, ao examinar rapidamente a realidade do Brasil em relação a nações com índices de desenvolvimento mais elevados, pode-se concluir que o país se encontra em quarto lugar no ranking mundial de populações prisionais.

Essa lista é liderada pelos Estados Unidos, seguidos pela China e pela Rússia. Além disso, cerca de 50% dos detentos no Brasil são pessoas que ainda não foram condenadas de forma definitiva, ou seja, tratam-se de presos provisórios, seja sob prisão preventiva ou temporária.

O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) sustenta que as penitenciárias brasileiras enfrentam diversos desafios que impactam os direitos humanos e os índices sociais do país.

Entre esses problemas, destacam-se a alimentação inadequada, a superlotação nas celas, os abusos cometidos contra os detentos, que podem surgir tanto de conflitos internos quanto da conduta dos agentes penitenciários, além da carência de iluminação e ventilação (CNMP, 2016).

Durante a investigação realizada pelo órgão a fim de entender a situação das prisões no Brasil, foi observado que era bastante frequente a convivência de mulheres detidas

junto a homens, todos compartilhando a mesma cela.

Além disso, foram identificadas prisioneiras acomodadas em contêineres, sem janelas e com ventilação inadequada, resultando em ambientes quentes e abafados, cada um acolhendo quatro pessoas.

A supervisão dessas áreas é realizada a partir do alto, onde os agentes penitenciários caminham sobre as grades, "como se estivessem pisando sobre a dignidade das detentas, abaixo" (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a relevância de atentar aos preceitos estabelecidos pela Lei nº 7.210/84 no que diz respeito à aplicação das sanções.

Isso se deve, em grande parte, ao fato de que o poder de punir (*jus puniendi*) é uma prerrogativa exclusiva do Estado, exercida através do Direito Penal, e que nem todos os membros da sociedade cometem crimes.

Assim, a implementação de políticas públicas adequadas e a melhoria das condições da execução penal devem visar assegurar ao apenado a proteção de sua integridade física e moral enquanto estiver sob custódia.

O fundamento que deve guiar o sistema prisional no Brasil é a dignidade da pessoa humana.

Esse princípio proíbe qualquer ação que prejudique a integridade física ou moral dos detentos e refuta a utilização de práticas cruéis e abusivas contra os presos.

Contudo, a realidade nas prisões brasileiras mostra que, diariamente, ocorrem incidentes de violência e desrespeito a esse princípio.

No contexto legislativo, a normativa que disciplina a execução penal é considerada uma das mais progressistas do mundo, pois fundamenta-se na ideia de uma penalidade privativa de liberdade que seja justa e humanitária, sem que ocorra a violação de direitos humanos fundamentais dos condenados.

Contudo, a situação é distinta, pois há uma constante falta de respeito às garantias legais, frequentemente adotando uma perspectiva de retribuição direta, em que o dano causado à sociedade é equiparado ao sofrimento imposto ao infrator.

Rafael Damasceno de Assis (2007) menciona em sua denúncia que, no contexto carcerário, além de várias garantias essenciais que são descaracterizadas como direitos fundamentais e frequentemente desrespeitadas, uma das questões mais alarmantes é a transformação do preso em alvo de torturas, maus-tratos e agressões físicas.

Segundo ele, "essas violências geralmente são perpetradas tanto por companheiros de cela quanto pelos próprios funcionários do sistema prisional" (p. 76). Essas arbitrariedades, comumente referidas como "correição", costumam ocorrer frequentemente por parte de agentes penitenciários e policiais após tentativas de fuga ou rebeliões.

A falta de preparo e a inadequação desses profissionais fazem com que a contenção de motins e rebeliões nas prisões ocorra apenas através da força, resultando em múltiplas violações e na aplicação de uma forma de disciplina que não é reconhecida legalmente.

Na maioria das situações, esses agentes não enfrentam consequências por suas ações e ficam isentos de punição (ASSIS, 2007, p. 76).

Observa-se que o sistema prisional no Brasil enfrenta uma grave crise institucional, uma vez que, desde o momento em que um indivíduo é encarcerado e passa a estar sob a responsabilidade de um Estado falho, sua liberdade é limitada, assim como outros direitos fundamentais que são de sua essência.

Essa realidade evidencia a chamada "ilusão da ressocialização", que afirma ser inviável proporcionar um tratamento que respeite a dignidade humana dentro do contexto dos presídios brasileiros atuais,

além de não haver condições adequadas para preparar o condenado para um retorno produtivo à sociedade.

As condições inadequadas em que os detentos estão encarcerados resultam, em grande medida, da falta de higiene e de cuidados com a saúde, assim como das limitações estruturais das celas e das áreas comuns das instituições prisionais.

Além disso, há uma carência de atenção do Estado para a questão das muitas prisões no Brasil, combinada com a ausência ou ineficácia de políticas públicas que poderiam transformar a realidade do sistema penal e facilitar a reintegração social dos que cumpriram pena.

Pode-se dizer que os indivíduos com deficiência encarcerados nas condições adversas das prisões brasileiras enfrentam, sem dúvida, uma dupla penalização – uma em razão do crime que os levou à prisão e outra devido à total falta de acessibilidade e de cuidados adequados, em comparação com os demais detentos.

Essa situação é alarmante, especialmente considerando que o Censo do IBGE de 2000 revelou que cerca de 14,5% da população é composta por pessoas com deficiência, enquanto apenas 2% delas recebem atendimento adequado do Estado (ASSIS, 2005).

Ao se considerar a preocupante realidade dos presídios no Brasil e o aumento significativo da população com deficiência nesse contexto, é possível afirmar que essas pessoas têm os mesmos direitos que são assegurados a todos os demais detentos.

Fernanda Mathias de Souza Garcia (2011), em sua pesquisa sobre a questão do sistema prisional brasileiro, enfatiza que “no que se refere ao direito à saúde, ao bem-estar, à proteção e à vida do preso, é essencial reconhecer um real direito público positivo e individual a serviços materiais, extraídos diretamente da Constituição”.

É importante notar que, apesar do grande número de normas legais que regem as atividades prisionais e a definição de regimes de cumprimento de penas, de acordo com a gravidade do crime cometido, a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência dentro do sistema prisional continua sendo um desafio persistente.

Isso se deve, em parte, à escassez de recursos essenciais para oferecer condições adequadas nas prisões para essas pessoas, além da negligência por parte do Estado, especialmente em nações com desenvolvimento tardio.

Em nações onde o desenvolvimento é claramente incipiente, são comuns as decisões favoráveis nas áreas judiciais e administrativas em geral, assegurando os direitos à vida, saúde e plena acessibilidade das pessoas com deficiência no contexto penitenciário.

É especialmente relevante lembrar a sentença proferida pela Suprema Corte dos Estados Unidos em 2011, durante o julgamento do caso *Brown v. Plata*.

Nesta ocasião, a corte manteve a decisão inicial da justiça californiana, que ordenava a liberação de 46 mil detentos de menor risco em decorrência da inegável superlotação das prisões, uma situação analisada à luz do acesso à saúde dos prisioneiros e do tratamento recebido por aqueles com deficiência física.

No caso mencionado, os magistrados da Califórnia decidiram, com base na constatação previamente exposta, que as entidades governamentais deveriam, com urgência, desenvolver um plano para solucionar o problema da superlotação nas prisões.

Contudo, como as medidas propostas não foram suficientes, foi decidido judicialmente a liberação de detentos, fundamentando-se na 8ª Emenda da Constituição dos Estados Unidos, que proíbe penalidades consideradas cruéis e incomuns, semelhante ao que está previsto no artigo 5º, inciso XLVII, da Constituição Brasileira.

Essa decisão foi ratificada pelo Supremo Tribunal daquele país, que reconheceu a necessidade de equilibrar os direitos dos prisioneiros com as preocupações de segurança pública do Estado.

No Brasil, a realidade é diferente. Como mencionado anteriormente, não existem sentenças judiciais ou ações administrativas consistentes que garantam às pessoas com deficiência condições básicas de igualdade dentro do ambiente hostil das prisões.

Além disso, não há iniciativas legislativas ou políticas públicas que abordem essa questão.

Nesse contexto, é evidente que a violação do princípio fundamental da dignidade humana e da igualdade das pessoas com deficiência se torna clara ao examinarmos a condição dos encarcerados com deficiência nos presídios brasileiros.

Isso se deve ao fato de que, ao avaliar a arquitetura das prisões, percebe-se que é necessário respeitar os direitos dos indivíduos que serão privados de liberdade em um estabelecimento que deve não apenas atender aos requisitos de instalações hidráulicas e elétricas, mas também seguir as diretrizes normativas conforme a legislação penal vigente no país (GARBELINI, 2005, p. 152).

A total acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência no sistema penitenciário brasileiro demandam atenção do Poder Público, especialmente da área responsável pela administração de presídios e centros de detenção provisória.

Isso abrange uma série de direitos que apresentam complexidade evidente, incluindo a capacidade de se locomover dentro da cela - o que, cabe destacar, pode ser inviável nas condições atuais - bem como no ambiente prisional em geral, o acesso a meios de transporte, à informação, a eliminação de barreiras físicas e sociais, além da interação com o mobiliário urbano.

Encontrar os estabelecimentos em um estado tão precário, sem considerar as pessoas com deficiência, é comparável a ignorar um paciente em fase terminal que não dispõe dos equipamentos adequados para uma morte digna. Se um detento regular enfrenta condições desumanas em prisões, a realidade dos detentos com necessidades especiais é ainda mais lamentável (MAURÍCIO, 2009).

Em desacordo com a anormalidade e alinhando-se a um modelo desejado pela Constituição, a minoria das penitenciárias do país que se adaptou aos novos padrões de abordagem em relação às pessoas com deficiência tem implementado projetos significativos voltados à inclusão social. Um exemplo é o programa “Cadeirantes em Ação”, que foi criado na Penitenciária do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, oferecendo oportunidades de trabalho aos detentos com deficiência.

Assim, é importante destacar que as necessidades dos indivíduos com deficiência encarcerados — especialmente aqueles com deficiência física, que parecem enfrentar maiores dificuldades devido à estrutura dos presídios — vão além de simples modificações na arquitetura ou até mesmo da criação de áreas e celas exclusivas.

Nesse contexto, é obrigação do Estado trabalhar para oferecer aos detentos opções que promovam a educação, o emprego, a saúde, a assistência social e outros recursos fundamentais para garantir a dignidade e a igualdade.

Procedimentos Metodológicos

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não teve a intenção de exaurir a discussão sobre as responsabilidades do Estado em relação aos indivíduos com deficiência que se encontram encarcerados, nem sobre suas condições dentro dos presídios brasileiros.

O propósito foi apenas apresentar uma visão geral da atual situação do sistema prisional no país, que pode ser claramente reconhecida como um "estado de coisas inconstitucional", em razão da necessidade evidente de intervenção de várias instituições estatais, além da letargia ou incapacidade das autoridades públicas em modificar o panorama caótico vigente, que, sem dúvida, inclui as constantes violações dos direitos fundamentais dos detentos.

É evidente que o Estado carece de recursos que garantam um tratamento adequado para os presos com deficiência.

Embora o sistema prisional no Brasil seja uma estrutura complexa, respaldada por uma legislação que deveria assegurar um tratamento conforme princípios humanitários, a realidade encontrada é diversa.

Observa-se uma falta de implementação das normas legais existentes, além da ausência de infraestrutura e adaptações arquitetônicas necessárias para acolher adequadamente um detento com deficiência, resultando na violação de sua dignidade.

Por outro lado, apesar de haver uma vulnerabilidade dupla ao lidar com um preso que também possui deficiência, é inegável que avanços significativos foram feitos em direção ao respeito à igualdade e à dignidade dos detentos com deficiência.

Exemplos notáveis observados nesta pesquisa incluem a criação de prisões com estruturas arquitetônicas apropriadas, alas específicas e profissionais treinados para lidar com as necessidades de pessoas com deficiência.

As iniciativas dentro das penitenciárias refletem uma mudança de paradigma que ocorreu no final dos anos 1980, quando se consolidou um novo entendimento sobre o indivíduo com deficiência, afastando conceitos que eram permeados por preconceito e uma forte exclusão social.

É importante destacar que as demandas das pessoas com deficiência em unidades prisionais – especialmente aquelas relacionadas a deficientes físicos, que aparentam sofrer mais devido ao projeto das prisões – vão além de simples modificações na estrutura física ou da criação de áreas e celas específicas.

Nesse contexto, cabe ao Estado efetuar ações que proporcionem aos detentos oportunidades voltadas para a educação, o emprego, a saúde, a assistência social e outros recursos fundamentais que ajudem a promover a dignidade e a equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a realidade do sistema carcerário brasileiro.** Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2015a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Editora Vozes. 2011.

GARBELINI, S. M. **Arquitetura prisional, a construção de penitenciárias e a devida execução penal.** *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*, 1(18), 2005, p. 145-159.

GARCIA, F. **O dever de indenização e a superlotação carcerária no Brasil.** In L. Guerra, *Temas contemporâneos do direito: homenagem ao bicentenário do Supremo Tribunal Federal.* Editora Guerra. 2011.

MAURÍCIO, C. **Execução penal e os portadores de deficiência à luz dos mandados constitucionais.** *Revista Diálogo e Interação.* 2009.

MIRABETE, J. **Execução penal.** Atlas. 2008.

DANIELLE SANTOS LIMA

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

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

RESUMO: O presente estudo tem como tema a importância da contextualização histórica da Inclusão Escolar no Brasil. Através de pesquisas, leituras e análises de várias obras por diferentes autores, pretendeu-se no presente artigo aduzir aspectos relevantes sobre o tema abordado. Podemos perceber que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo, sendo as esferas política, cultural, social e pedagógica, tendo se manifestado em prol do direito de todos a uma educação de qualidade. Diante disso, esse estudo tem como temática central planejar a visão histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, obtendo como objetivo discutir os avanços legais e pedagógicos que vêm ampliando esse cenário. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a legislação para a educação especial atualmente, apontando questões ligadas à inclusão social e escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Através das leituras realizadas, podemos perceber que, mediante as mudanças nas legislações, principalmente trazidas pela Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades especiais começaram a ser vistas pela sociedade, trazendo à escola novos desafios no atendimento das mesmas. Em consequência, outras legislações, parâmetros e normas foram instituídos para direcionar esse atendimento. Mas ainda temos muito o que avançar, pois ainda existe muito preconceito e até mesmo na escola podemos observar que, pedagogicamente falando, muitos são os obstáculos a serem enfrentados, já que a educação inclusiva não consiste apenas em colocar o aluno com necessidades especiais dentro da sala de aula, mas sim em atender de fato essas necessidades, permitindo que a aprendizagem ocorra mediante as possibilidades, habilidades e potencialidades de cada um.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; História; Legislação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende abordar a temática da inclusão escolar mediante a evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Sobre o assunto, podemos destacar algumas observações em nossa legislação, que foram fundamentais para chegarmos aonde estamos hoje em relação à inclusão.

Na atual Constituição (1988), ficou instituído o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível menos elementar. Esses direitos, além de serem mantidos, foram ainda entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54 e 66, de forma mais específica assegura o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só à educação, como também ao trabalho.

Em 1990, com a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, a educação aparece como preocupação mundial. O tema foi motivo de vários estudos e encontros. Na Espanha, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, foi aprovada a Declaração de Salamanca no ano de 1994.

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais.

O contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nessas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Porém, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem

conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994, p.4) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade.

O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da auto-estima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência é aquela que não a apresenta.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estado junto aos alunos da rede regular e produzir transformações.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

As legislações de proteção à pessoa com necessidades especiais no Brasil

O conceito e a concepção do termo “deficiente” detiveram suas origens na Declaração dos Direitos dos Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Segundo o art. 1º da Resolução 3447, o termo “deficiente” designa toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou mentais.

Em suma, pode-se conceituar deficiência como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa de desempenhar as atividades da vida diária e para o trabalho e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção no meio social.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

OMEC adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE" ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:"atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser vistos como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente

assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de educação inclusiva.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

O surgimento e avanço da Educação Inclusiva

Desde o final do século passado, os debates sobre os direitos das minorias e a inclusão delas em diferentes setores da sociedade brasileira vêm avolumando-se progressivamente, tornando-se um assunto de presença obrigatória em muitos discursos tanto políticos quanto acadêmicos.

Muitos dos conceitos fundamentais tornaram-se lugares-comuns e adquiriram diferentes significados. Colocar à disposição dos leitores uma obra sobre a inclusão, nesse contexto, representa um desafio adicional, no sentido de construir uma proposta bibliográfica que representa um acréscimo em relação ao que já está sobejamente debatido, contribuindo para algum avanço teórico ou prático na construção da educação inclusiva.

A deficiência no ser humano, em qualquer de suas modalidades, evidentemente, não é tema novo. No entanto, a preocupação com a sua prevenção e a proteção das pessoas com deficiência são temas recentes.

Um importante divisor de águas para o estudo da proteção das pessoas com

deficiências foi a ocorrência das duas guerras mundiais, o que fez aumentar, desgraçadamente, o número de pessoas com deficiência de locomoção, de audição e de visão. Esse agravamento do número de pessoas com deficiências fez com que esse drama ficasse exposto de forma mais incisiva, exigindo do Estado uma posição de agente protetor.

Com efeito, a Carta Política visa assegurar à pessoa portadora de deficiência, o seu ingresso na vida social e no mercado de trabalho, através de um conjunto de normas compensatórias.

Entretanto, a implantação dessas normas compensatórias, previstas constitucionalmente, não é vista com bons olhos por parte de setores do poder público e privado, opondo-se grande resistência à efetivação e implantação dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Nada obstante, impõe-se a adoção de medidas judiciais por parte dos legitimados ativos na defesa da pessoa deficiente e a utilização de todas as armas jurídicas existentes, a fim de que se possa implantar e garantir os direitos fundamentais individuais e coletivos da pessoa portadora de deficiência.

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial.

Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino.

Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Temos de destacar o grupo dos pais de crianças com deficiência mental, que são os

mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos.

Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral.

As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

Ressalta-se neste momento a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares. Para tanto, têm-se mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes.

As Recomendações dessas autoridades têm dirimido dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particulares.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC (Ministério da Educação e da Cultura) adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE" ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário-mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros. Entre essas questões desponta atualmente a inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua

lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, colhendo muitos resultados animadores em redes de ensino e em escolas particulares brasileiras.

Os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão.

Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nelas penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos.

Somos um país transcultural dado a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, entre outros.

No âmbito das escolas com as quais estamos trabalhando, os indicadores de sucesso aparecem também atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.

Essa situação desafiadora, faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.

Em uma palavra, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem.

E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.

Pensamos que o essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado, mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, inclusive na nossa própria espécie.

E, para termos sempre presente que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminatórias e excludentes.

Dentre as inúmeras reformas que estamos realizando nas escolas e redes de ensino em que estamos implementando uma escola para TODOS, a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno.

Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor.

Estamos, a duras penas, combatendo a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

Refletindo sobre a realidade brasileira, concluiu-se que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Muitas ações foram concretizadas visando a integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da Proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim, muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações só ficaram enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social.

Podemos perceber que realmente tivemos avanços, destacando-se a questão da inclusão escolar, visto que antes os indivíduos com necessidades especiais ficavam segregados da sociedade, porém, ainda temos muito caminho a percorrer, pois a pedagogia ainda não tem dado conta de atender as reais necessidades de cada um da forma que estamos hoje. A falta de recursos específicos nas escolas é um dos principais entraves da inclusão.

Por ser a inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideário a ser perseguido. Neste sentido muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação à melhor maneira de proceder ao processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Porém, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação.

Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estado junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

Cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas estão envolvidas.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- AMIRALIAN, M.L. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, 2005. p. 59-66.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. **Lazer para deficientes mentais**. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). Lúdico, Educação e Educação Física. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 1996. BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1997.
- _____. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC)**. Brasília, DF, s.d. Disponível em: . Acesso em: 20, agosto, 2024.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional.
- _____. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio de 2003.
- CHAUÍ, M. et al. **Política cultural**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. CROCHÍK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.
- CROCHÍK, J. L. **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. F
- ARIA, N.; BUCHALLA, C. M. **A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **A educação inclusiva que queremos**. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n.º 1, 1999. p. 33-44.

DEBORA RODRIGUES CAPUANO

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); (2005); Especialização em Neuroeducação, pela Uniútao (2010). Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Flávio Império.

A DIVERSIDADE E O BULLYING



RESUMO: O bullying, dentro do ambiente escolar, são práticas de comportamentos agressivos que são consideradas brincadeiras, porém traz danos à vítima pela intimidação, que é o resultado de um desenvolvimento histórico que coloca em cima do outro dentro da sociedade. Dentro da escola existem as contradições sociais criando o multiculturalismo, com as diversidades de pessoas e culturas convivendo em um mesmo ambiente, o escolar. A educação escolar tem como objetivo fundamental promover, de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e conteúdos da cultura, para realizar a inclusão de todas as diferenças. Logo, a educação pelas práticas pedagógicas pode promover a igualdade e respeito de todos.

Palavras-chave: Bullying; Diferenças; Diversidades; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço que compartilha muitas vivências e experiências no processo de educação e socialização, trazidas de contextos diversificados e realidades diferentes, vindo de várias culturas, criando a cultura escolar, que deve ser para valorizar as diferenças. Desta forma, diante dos conflitos escolares, dentro dele existe a violência, o bullying, a falta de valorização cultural.

O presente trabalho tem como objetivo geral de abordar conceitos referentes ao bullying e a diversidade e tem como objetivos específicos abordar conceitos do bullying no ambiente escolar, verificar a diversidade dentro da educação e o verificar o trabalho pedagógico para promoção de igualdade e respeito.

A justificativa é devido o bullying, surgidos dentro do contexto escolar, trazer consequências da desvalorização das diversidades, nos quais dentro do mesmo espaço é dividido uma pluralidade de culturas que o professor pela práticas pedagógicas valoriza apenas matérias dadas em sala de aula, muitas vezes não sabendo trabalhar com o conflito escolar, ao qual poderia não existir, justificado pelas próprias práticas pedagógicas.

Em medicina usaria o termo “profilaxia”, que seria medidas preventivas ao qual a educação deveria tomar.

Desta maneira, como o professor, por meio das práticas pedagógicas, consegue intervir e combater o bullying dentro do ambiente escolar?

O trabalho aborda três títulos, sendo o primeiro relatando conceitos de bullying, o segundo falando da diversidade na educação e o último relatando práticas pedagógicas para promoção da igualdade e respeito.

CONCEITOS REFERENTES AO BULLYING

Muitas práticas dentro do ambiente escolar de forma Segundo Antunes (2010) o tema bullying está mais em pauta, embora seja um conceito que abrange comportamentos agressivos não apenas no ambiente escolar, mas a ocorrência nas escolas é mais enfatizada atualmente.

Felizardo (2017) define Bullying como um termo empregado na maioria dos países para designar comportamento agressivo cometido por um ou mais estudantes, camuflado de brincadeira, mas tem o propósito de intimidar, maltratar e atormentar outros estudantes, com a intenção de ferir e manter o domínio sobre ele, provocando medo com ameaça e indução de agressão e terror.

Diante deste pretexto, o autor menciona ações que estão diante do bullying, como xingamentos, disseminação de falsos rumores, caretas ou gestos, exclusão social ou isolamento, agressões físicas e verbais, discriminação física, social, racial, religiosa, sexual, nos quais o bullying, causa sofrimento, solidão, incapacidade reativa, danos físicos e psicológicos, morais diante da intimidação.

Visto que o Bullying, diante de todas nomenclaturas, torna-se um ato de uma diversão maldosa com intenção de domínio de um sobre o outro. Meier (2013) considera o bullying com a características de um conjunto de agressões intencionais e provocadas por um agressor de poder e força maior, causando dor física e emocional. “A intolerância à diferença e à frustração apresenta-se também como uma possível causa do bullying.” (MEIER, 2013, p. 30).

De acordo com Antunes (2010) todos os termos ligados a provocação, rejeição, violência, maltrato, entre outros, fazem referência a alguma característica ou comportamento incluso no conceito de bullying, deixando de ser um termo com significado cotidiano, passando a ser representado por um conceito de uma comunidade científica para referir a determinadas relações de violência, sejam

físicas ou psicológicas, entre diferentes contextos, entre eles o escolar.

Antunes (2010) coloca que o surgimento do próprio conceito e bullying parece ter sido propiciado pela direção tomada pela filosofia e pela ciência no processo de desenvolvimento histórico e industrial da sociedade, nos quais determinam um olhar diferente para a realidade, resultante do modo de produção capitalista marcado pela instrumentalização do pensamento, no que diz compreender o conceito de bullying implica repensar nos valores.

A análise crítica do conceito de bullying é feita por meio de confronto entre conceito e teoria, apresentados previamente. Questiona-se como o surgimento do próprio conceito de bullying parece ter sido propiciado pela direção que a filosofia e a ciência tomaram no processo de desenvolvimento histórico e industrial da sociedade (ANTUNES, 2010, p. 19).

De acordo com Freitas (2012) dentro da escola ou dentro da educação é considerado um espaço em que as contradições sociais se manifestam, convertendo-se em cenários de multiculturalismo, ou seja, a presença de múltiplas culturas não é invenção escolar, mas é um fator importante no contexto educacional, resultado das interações humanas. “O problema ocorre quando surge o bullying, que é nada menos que uma forma de desrespeito às diferenças” (ANTUNES, 2010, p. 15).

Mesmo que se compreenda sociedade e indivíduo como vítimas e responsáveis pelo que ocorre nas escolas, é preciso ter em mente que ao mesmo tempo que os indivíduos constituem a sociedade e a cultura, eles são por elas constituídos em seu processo de desenvolvimento e socialização (ANTUNES, 2010, p. 50).

Ao certo, compreender os fatores do bullying, também entre os fatores da cultural social e as diversidades. Desta forma, segundo Michaliszyn (2012), a diferença fundamental é que todos são capazes de refletir e perceber o resultado das ações no ambiente em que está

inserido e os demais pares que se convive, trazendo uma cultura que diferencia um dos outros.

Para o autor, a criança quando chega na escola, é portadora de experiências que foram acumuladas ao longo da sua primeira infância, com atitudes, hábitos, valores que refletem a cultura do grupo social ou meio que ela convive que se constitui o espaço sociocultural.

OS ESTEREÓTIPOS E OS PRECONCEITOS SOBRE O OUTRO E A VIOLÊNCIA

A sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social, uma faixa etária ou um status social. As concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamento e esperamos que elas ajam de acordo com elas.

O enquadramento das pessoas em categorias permite prever a identidade social de cada uma delas. Ou, como diz Goffman, (1988), atribuímos às pessoas uma identidade social virtual e, a partir do caráter que imputamos a elas, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando aquilo que é imputado ao indivíduo adquire uma conotação depreciativa estamos, segundo o autor, falando de estigmas ou estereótipos.

Para GOFFMAN, (1988), pelo processo de estigmatização o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante.

Segundo GOFFMAN, (1988), existem três tipos de estigma. Em todos eles um traço chama a atenção, e o indivíduo é reduzido a ele. Um primeiro tipo de estigma são aqueles gerados por deformidades físicas. Outro tipo são os estigmas que tem por origem as culpas de caráter como vontade fraca, desonestidade, alcoolismo, doenças mentais, homossexualismo e desemprego.

O terceiro tipo de estigma é o tribais, de raça, nação ou religião. Entre os

estigmas desse tipo, podem-se acrescentar os decorrentes da faixa etária em que o indivíduo se encontra, pois, os adolescentes são enquadrados de uma forma rígida em certos estereótipos de comportamento. Os estereótipos desse tipo contaminam todos os membros, ou todos os indivíduos pertencentes ao grupo, independente de apresentarem ou não características reais que justifiquem a atribuição destes estereótipos a eles.

Muitas vezes os jovens nas instituições escolares são reduzidos a estereótipos que são construídos em relação a ele e que podem promover conflitos entre estes e o mundo adulto, no caso direção, professores e funcionários da escola, bem como entre os próprios jovens. Quando os indivíduos são reduzidos aos estereótipos à sociedade constrói, teorias ou ideologias para explicar essa diferença e justificar a discriminação.

Fixa-se uma imagem social do outro que, ao ressaltar a diferença, o transforma em problema social que assusta e incomoda. A diferença que é ressaltada acaba muitas vezes por justificar agressões e desrespeito ao outro.

Hoje se nota, e isto é constante afirmado e reafirmado, um crescimento das práticas de violência entre os jovens nos seus diferentes espaços de convivência: família, escola, rua, lazer.

O fenômeno da violência, especialmente nas grandes cidades, vem adquirindo cada vez maior visibilidade social. Embora sempre tenha existido, hoje assume uma multiplicidade de formas e sua incidência cresce, assim como o envolvimento de pessoas cada vez mais jovens.

Em geral, violência é conceituada como um ato de brutalidade, física ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência

simbólica. A violência é um problema comum ao conjunto das sociedades. E, segundo o autor: Na explicação deste fenômeno intervêm fatores muito diversos: a exclusão na convivência escolar, o assédio das escolas pelo narcotráfico, particularmente nas escolas públicas situadas nas zonas periféricas das grandes cidades (CANDAU, 1999/ 2001).

Segundo Gilberto Velho, (2000), a violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro.

Velho, (2000), entende que na sociedade brasileira tradicional, diferentes formas de exploração estavam presentes como o escravismo e a exploração do trabalho das classes menos favorecidas. Contudo, essa sociedade era permeada por um sistema de reciprocidade entre indivíduos de posições hierárquicas distintas que, dentro da lógica do clientelismo, contribuía para um padrão de interação amistosa entre as classes, o que não ocorre mais hoje com o predomínio do individualismo e da impessoalidade.

À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face – to – face, a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano (VELHO, 2000, p. 18).

Para Elias, (1990), as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano se repetem sem parar como a falta de polidez, a transgressão aos códigos de boas maneiras ou a ordem estabelecida, o que difere da violência das condutas criminosas ou delinquentes. No espaço escolar a violência cotidiana aparece no desrespeito ao outro.

O cotidiano escolar é marcado pela violência verbal que aparece como segregação, exclusão e indiferença ao outro. A violência no espaço escolar é praticada também por

jovens da classe média ou alta. Nas escolas, segundo os professores, a violência está aumentando não somente do ponto de vista quantitativo como também do qualitativo. Os tipos de violência assinalados por eles como estando mais presentes no dia a dia escolar são as ameaças e agressões verbais, entre alunos e entre estes e os adultos. Embora menos frequentes, as agressões físicas também estão presentes. Vários estudos apontam sobre a violência dos alunos contra o patrimônio escolar, contra o adulto e contra a instituição. Os discentes, por sua vez, destacam o abuso de poder dos “mais fortes”, sejam estes os alunos mais velhos, os familiares ou as autoridades da escola.

AS DIFERENÇAS E OS ESTEREÓTIPOS SOBRE OS OUTROS E OS PCNs

As diferenças e os estereótipos presentes no cotidiano escolar determinam formas de ação e são um dos aspectos que o constitui. Isto é apontado inclusive pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), sobre a pluralidade cultural que buscam analisar essa problemática.

Segundo os PCN a escola se omite frente à pluralidade cultural brasileira, criando uma expectativa de homogeneidade cultural e aceitando o mito da democracia racial o qual prevalece à ideia de um Brasil sem diferenças. A crença predominante é de um brasileiro constituído por misturas de raças nas quais todos são aceitos e valorizados. No entanto, conforme apontado nos PCN, com essa crença esconde-se a discriminação ao fingir que a discriminação e o preconceito não existem. Nas escolas, costuma-se hierarquizar as culturas tomando a cultura branca europeia como padrão.

Em geral, as escolas se omitem frente à pluralidade cultural, adotando uma perspectiva de homogeneidade cultural, de um Brasil sem diferenças, silenciando-se sobre discriminações que ocorrem socialmente.

Opondo-se a tudo isso, nos PCN é proposto que a escola fortaleça a cultura de cada grupo social e étnico, promovendo seu conhecimento e valorizando-o para fortalecer a igualdade, a democracia e a cidadania. Cabe ao professor gerar nos alunos, atitudes éticas que valorizem a dignidade, a justiça e a igualdade entre as pessoas e entre os diferentes grupos sociais. Os alunos devem conhecer suas origens, como brasileiros e como participantes de um grupo social específico, compreendendo seu próprio valor e desenvolvendo atitudes de repúdio aos preconceitos.

Os PCN sobre a pluralidade cultural indicam como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, adotando atitudes de solidariedade, de cooperação, de repúdio às injustiças e de respeito ao outro. Propõe-se estimular os alunos a desenvolverem empatia com os discriminados, repudiar discriminações baseadas em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa e sexo.

Nos PCN enfatiza-se a importância de se conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, procedente das diferentes etnias, culturas, e grupos sociais que convivem no Brasil. Também é solicitado aos docentes e alunos que analisem e critiquem as relações sociais discriminatórias e que se afirme a diversidade como traço fundamental na construção da identidade nacional brasileira.

O respeito ao outro, seja ele quem for, ou quanto for diferente de nós, é sublinhado. Os privilégios, conforme afirmado nos PCN, são fundamentados em discriminações e preconceitos socioeconômicos, étnicos e culturais. No âmbito escolar estes se manifestam na forma de racismo ou de discriminação social e étnica por parte de professores, alunos e equipe escolar.

As questões da pluralidade cultural, do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, então, um tema presente na educação e na formação dos professores como um dos temas transversais. As diferenças são reconhecidas

como legítimas e há um apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e para com a diferença. No entanto, o que significa reconhecer a diferença como legítima e propor às escolas a reflexão sobre a diferença?

A diferença é o modo que por comparação explícita uma não igualdade, enquanto o preconceito é o resultado de um juízo ou de uma concepção não problematizada. Esses conceitos se articulam nas práticas sociais em geral e nas práticas pedagógicas em particular.

A sociedade moderna se organiza por normas. Os indivíduos são medidos, comparados, relacionados. Nesse sentido, o saber psicológico estabelece quais são as normas de conduta previstas para uma determinada faixa etária, o que é normal e o que é anormal.

Para Foucault, (2000), com o surgimento do Estado Moderno, a conduta pastoral que na primeira metade da Idade Média se restringia à igreja, extrapola as organizações religiosas e torna-se um mecanismo amplo de controle. O Estado moderno instituiu a sociedade disciplinar, de pastoreio de cada indivíduo, possibilitando desse modo individualizar, comparar, qualificar e avaliar suas ações.

A norma é uma medida que permite determinar o que é conforme a regra e o que diverge ao tornar possível a comparação entre os indivíduos. Pela norma os indivíduos são classificados e medidos e a semelhança valorizada.

A norma é uma forma de regulamentação. Isto torna visíveis os desvios explicitando o desigual. A diferença está articulada à ideia de norma. A diferença é vista então como desvio e a desigualdade é associada a um juízo. Valoriza-se o que um grupo tem como referência e se discrimina o diferente. A discriminação é associada ao medo. O diferente é visto como ameaçador e leva à exclusão e às vezes à segregação como internar o diferente em "hospícios".

UM OLHAR INSTITUCIONAL SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Para GUIRADO, (1997, P. 34), o conceito de instituição é definido como relações ou práticas sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se repetem, legitimam-se. Existe, sempre, em nome de um "algo" abstrato, o que é chamado de seu objeto. Por exemplo, a medicina pode ser considerada, uma instituição e seu objeto, pode-se dizer, é a saúde. As instituições fazem-se, sempre também, pela ação de seus agentes e de sua clientela. De tal forma que não há vida social fora das instituições e sequer há instituição fora do fazer de seus atores.

Na definição delineada acima, a autora oferece interessantes pistas para a compreensão das instituições, como relações ou práticas sociais específicas.

Segundo a autora, é bastante comum pensarmos as práticas sociais, e dentre elas a escola, como donatários inequívocos do contexto histórico, isto é, da conjuntura política, econômica e cultural. É bem verdade também que nos acostumamos a deduzir que o que se desenrola no interior de tais instituições é uma espécie de efeito-cascata daquilo que se gesta em seu exterior. Mas seria plausível atribuir uma gênese única, aos meandros de diferentes práticas institucionais, com seus objetos, atores e práticas singulares?

É mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extraescolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente "reproduz" vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da reapropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos e instituintes.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante

argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Ideias como "desestruturação da personalidade" ou "déficit em alguma fase de desenvolvimento", também deixam de fazer sentido, em si mesmas, quando se colocam em foco questões de ordem institucional. O sujeito concreto, enquadrado em determinadas coordenadas institucionais específicas, não pode ser encarado como um protótipo individual de uma suposta "natureza humana padrão", tomada como modelo universal, ideal e compulsório, que não comportaria idiosincrasias (tomadas, por sua vez, como desvio, anomalia, distúrbio).

O sujeito, só pode ser pensado na medida em que pode ser situado num complexo de lugares e relações pontuais - sempre institucionalizadas, portanto, a noção de sujeito passa a implicar, dessa forma, a premissa de lugar institucional, a partir do qual ele pode ser regionalizado no mundo; sujeito (sempre) institucional, portanto, ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor (es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país, e assim por diante.

Sujeito que só o é concretamente, como efeito de uma equação institucional que requer obrigatoriamente outro complementar, portanto, uma relação pontual. E, sendo assim, que ocupa um determinado lugar em relação a esse outro, portanto, parceiro de uma relação institucionalizada, e que o faz sempre de modo singular. Ou seja, está inserido em uma relação, ocupa um lugar determinado nessa relação, e dele se apodera de acordo com uma maneira específica, isto é, posiciona-se em relação a ele (GUIMARÃES, 1996).

Nessa linha de raciocínio, propor um olhar especificamente institucional sobre práticas institucionais, em detrimento da primazia de outros olhares já consagrados, demanda

algumas decisões teórico-metodológicas, dentre as quais:

- Abandonar o projeto de uma leitura totalizadora (quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional. Por exemplo, não se pode conceber a questão da violência no contexto escolar como se estivéssemos analisando a violência na família, nas prisões, nas ruas, e como se todas elas fossem sintomas periféricos de um mesmo "centro" irradiador;
- Regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem. No caso da escola, a tarefa passa a se rastrear, no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados;
- Descrever e analisar as marcas do fenômeno tomando como dispositivo básico, as relações institucionais que o retroalimentam. No caso escolar, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar, em particular na relação professor-aluno (GUIMARÃES, 1996).

A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Michaliszyn (2012) na sociedade atual vivemos em um modelo de sociedade que prevalece as diferenças, admitindo a alteridade, evidenciando a diversidade, e por meio desse comportamento social é necessário entender como a sociedade constrói a diversidade cultural. De acordo com o autor, a cultura surge desde o nascimento, nas quais as pessoas são apresentadas à sociedade, cujo valores, regras e sistemas de significados foram previamente estabelecidos.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004) a educação escolar tem como objetivo fundamental promover, de forma intencional

o desenvolvimento de capacidades e conteúdo da cultura para que os alunos sejam referência dentro do âmbito sociocultural e para atingir determinado objetivo, a escola deve conseguir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educativa compreensiva e diversificada, propiciando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades, respeitando as características e suas necessidades individuais.

O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção psicológica individualizada (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2012, p. 25).

De acordo com Michaliszyn (2012) se tratando da diversidade sociocultural dentro da escola está em processo de ampliação e tem se evidenciado cada vez mais em razão das oportunidades de acesso às crianças e adolescentes as classes populares, trazendo para dentro do espaço escolar diferentes visões do mundo. "A Declaração Universal dos Direitos Humanos, importante documento que norteia as políticas públicas em relação aos cidadãos e cidadãs, bem como seu respeito deve também fazer parte das relações entre as nações" (FREITAS, 2012, p. 62).

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola (BRASIL, 2013, p. 115).

Desta forma, Freitas (2012) dentro de uma sociedade existem diferentes culturas e dentro da cultura escolar, ela pode caminhar pelo lado progressista, comprometida com

o respeito e a dignidade dos diferentes segmentos sociais que a compõem, ou pode caminhar pelo lado contrário, conservadora e responsável pela manutenção dos inúmeros preconceitos, sejam eles de classe, gênero, raça, credo e outros que a própria dinâmica social vai produzindo.

Para isso, acrescenta, há que se compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais temos sido rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Para isso, há que se focalizar, no currículo, a construção dessas categorias. Somente assim iremos desafiar seus significados e abrir espaço, na escola e na sala de aula, para a diversidade (BRASIL, 2007, p. 37).

Dessa maneira, o currículo é adaptado à diversidade quando se conhece a dinâmica histórica das culturas para então abrir a escola para a diversidade. Ou seja, compreender cada cultura dentro do espaço social e processos históricos relacionados a cada cultura, para condicioná-los dentro da cultura escolar. “Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 115)

Ao certo, a educação é multicultural, abrindo múltiplas culturas e com o diálogo, pode ser intercultural na troca de aprendizado entre elas. “Assim, uma educação multicultural deverá ter ou construir como princípio o respeito e a convivência com as diferenças” (FREITAS, 2012, p. 84).

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural (BRASIL, 2013, p. 105).

Desta forma, segundo Hirye (2016) como consequência das adversidades entre as diversidades, ocorre a evasão escolar, que corresponde ao abandono da escola por parte do aluno, nos quais na atualidade ainda existem formas de exclusão educacional, nos quais as pessoas são oprimidas e discriminadas por serem consideradas “diferentes”.

De acordo com Michaliszyn (2012) a escola não pode negar o acesso dos sujeitos portadores das diversidades culturais que os distinguem, bem como a existência de regras sociais que unificam os sujeitos como membros do mesmo grupo social, nos quais a escola deve estar comprometida com a mudança social e transformação das estruturas sociais injustas e desumanas, seguindo modelos em que a igualdade e a justiça se façam presentes.

O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE E RESPEITO

De acordo com Michaliszyn (2012) a pluralidade cultural e as condições socioeconômicas das crianças e jovens brasileiras justificam a necessidade de disciplinas que sustentam a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares, na cidade ou no campo, aos povos indígenas, aos remanescentes de quilombos, aos portadores de necessidades especiais, aos meninos e as meninas em situação de risco, a formação profissional deve garantir sustentação teórica suficiente para intervenção, destacando a ação do pedagogo no campo da educação.

O contexto escolar deve ser pensado como o espaço da livre expressão e da possibilidade de escolhas conscientes acerca dos caminhos e das ideias que pretendemos seguir. O processo educativo deve oferecer instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual vivem, caracterizando-se um encontro de diálogo, transformação do mundo e humanização de todos (MICHALISZYN, 2012, p. 70).

Desta forma, Antunes (2010) questiona que as pesquisas a respeito de bullying e violência sem motivação evidente, são voltadas muitas vezes para pessoas com condições “inferiores”, ocorre na maioria das vezes contra àqueles que são vistos como “diferentes” divididos em grupos específicos dentro da sociedade. “A melhor saída é sempre educar, acreditar na transformação do ser humano e incentivar a construção da paz” (MEIER, 2013, p. 45-46).

Ao passo que, segundo Porto (2017) a democratização da sociedade possibilitou a construção de espaços sociais menos excludentes e o convívio na diversidade, nos quais a inclusão escolar deve visar a superação das desigualdades sociais e aprendizagem.

Segundo Brasil (1997) uma proposta curricular voltada para a cidadania deve ter a preocupação com as diversidades existentes na sociedade e bases concretas em que se praticam os preceitos éticos, pois é a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação.

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (BRASIL, 1997, p. 29).

Dessa forma, o professor, por meio das práticas pedagógicas, segundo Porto (2017) em um ensino norteado por um currículo por competências, pode ter o comprometimento maior, pois ele juntamente com os alunos, participa de um trabalho coletivo de elaboração de projeto e construção de soluções para o problema em questão, nos quais, o professor junto com a classe, adquire novos saberes e novas competências.

Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, em que a escola é cúmplice, ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e como elas têm história e permanência (BRASIL, 1997, p. 39).

Brasil (1997) destaca que ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais,

Sendo então, por meio do convívio escolar, possibilitar conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying surge do não reconhecimento das diferenças que acabam surgindo práticas de preconceito e discriminação diante das diversidades pela mistura de culturas dentro do ambiente escolar. As brincadeiras de mal gosto acabam gerando a violência, deixando o agressor se sentindo maior e o que sofre o bullying, diminuído, conceitos vindos das práticas sociais de valores que coloca um homem acima do outro.

Dentro da escola deve ser trabalhado valores para o reconhecimento das diferenças com respeito e dignidade. As crianças desde cedo, devem conhecer as diversidades e culturas, compreendendo o valor de cada uma, nos quais o professor pelas práticas pedagógicas intervém e previne situações de violência dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Deborah Christina. **Bullying: Razão Instrumental e preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2024.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Aprovado em 03 julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.
- _____. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal Nº 8.069 de julho de 1990 e Legislação Congênere. 10ª edição, Vitória 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador - uma história dos costumes** (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios de justiça restaurativa**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FREUD, Anna (1987). **Infância normal e patológica** (determinantes do desenvolvimento). 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- GOFFMAN, ERVING. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4a ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.
- GUIMARÃES, Maria Eloísa (1992). **“Cotidiano escolar e violência”** in ZALUAR, A (org.) **Violência e Educação**. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez Editora.
- GUIRADO, M. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.

GUIRADO, Marlene. **Poder Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder.** In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 57-71.

HIRYE, Eliezer Santos. **Diversidade educacional:** uma abordagem no ensino de matemática na EJA. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Educação e diversidade.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

PORTO, Humberta. **Currículos, programas e projetos pedagógicos.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS

Graduada em Pedagogia em (1990) pela Faculdades Integradas Ibirapuera "FIB". E Letras em (1994) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Prof. José Augusto Vieira. Pós Graduação- Especialização pela Faculdade Campos Elíseos. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

A close-up photograph of a child's hand interacting with educational toys on a blue LEGO baseplate. The toys include large, colorful numbers (1, 2, 3, 4) and a small house structure made of LEGO bricks. The child is currently holding a small white and blue LEGO brick. The background is a wooden surface.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO: No campo da educação que tem como foco a educação e o ensino da primeira infância, o lúdico é muito comum. A questão de pesquisa colocada neste contexto foi descrever: Como a mediação lúdica do professor tem um impacto importante no desenvolvimento formativo holístico das crianças? A metodologia utilizada para o trabalho a seguir caracteriza-se por revisões bibliográficas baseadas na leitura de livros, artigos e sites qualificados. As versões variam de 1996 a alguns lançamentos recentes, como 8 2015. Os principais autores que serão citados neste artigo são: Almeida (2004); Baghero (2000); Cunha (1994); Freire (2003); Garden (2003); Kishimoto (2002); Negrín (1997); Scachetti (2015); Vygotsky (1998); Wadworth (1997.) Ambos os autores são os principais contribuintes para os estudos atuais sobre educação especial inclusiva.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Brincadeiras; Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

Existem alguns modelos de aprendizagem que são essenciais ao ser humano, mas a forma como cada indivíduo utiliza esse modelo para se relacionar consigo mesmo, com as outras pessoas e com o mundo ao seu redor é única. Mas para conhecer a todos, é preciso adquirir conhecimento para o avanço da educação.

A partir desse conceito, a criança e os jogos precisam ser ferramentas importantes para a criatividade, auxiliando-a em todas as etapas de seu desenvolvimento profissional, pessoal e educacional.

Portanto, a inserção do processo de formação e educação por meio do brincar e do aprender a brincar é garantir a efetividade do processo e o sucesso da criança, pois garante que a criança seja capaz de compreender, por meio da prática do conhecimento, o que lhe é ensinado em suas habilidades e conhecimentos, sejam acadêmicos pode ser amplamente utilizado seja baseado em conhecimento ou experiência.

Portanto, garantir que as crianças consigam conectar jogos e brincadeiras aos conteúdos de ensino significa garantir que elas absorvam o conhecimento de forma espontânea, internalizem o conteúdo e consigam transformá-lo em experiência real.

O presente trabalho demonstra a importância do burlesco como ferramenta de ensino nas creches, utilizado como ferramenta de extrema importância no desenvolvimento das crianças e também como ferramenta de construção do conhecimento, o burlesco não é uma característica só das crianças mas também da sociedade, pois a sociedade é muito importante para as crianças O desenvolvimento tem um papel muito importante, tanto na sala de aula.

Através de atividades, brincadeiras, brincadeiras, o aprendizado pode ser a “porta de entrada” para a diversão, assim as crianças abrangem uma ampla gama de desenvolvimento nas diversas áreas cognitivas, físicas, mentais, motoras e sociais à medida que envelhecem com A relação do jogo é mais criativo e desenvolve a criatividade.

Os objetivos gerais deste trabalho de conclusão de curso descrevem e visam refletir em que medida a instrução lúdica contribui para o desenvolvimento global da criança e as consequências de práticas não lúdicas.

Assim, propõe os seguintes objetivos específicos: Conceituar o lúdico (jogos, brinquedos e atividades) na educação infantil; Compreender os benefícios do brincar e do aprender a brincar para o desenvolvimento global da criança; Apontar a importância do brincar lúdico como assessoria pedagógica através de autores da área da educação. Refletir sobre o papel do professor no uso de práticas lúdicas.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, Lei 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a educação brasileira passa por um momento de intensa busca pela modernização e superação da tecnocracia ainda existente no meio educacional e em outras possibilidades pedagógicas, vislumbra uma perspectiva de investimento no desenvolvimento da educação infantil em brincadeiras e brincadeiras mediadas por professores.

Jogos e brincadeiras devem ser dirigidos e moderados por um adulto ou um mediador para um processo de ensino, porém, sem pressão ou retaliação. A palavra lúdico é de origem latina e significa "ludus", significando brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

Segundo Kishimoto (2002),

Bruner enfatiza um ponto fundamental para os educadores: brincar livremente ajuda a livrar as crianças de qualquer estresse. No entanto, é somente sob a orientação e mediação de adultos que o conteúdo intuitivo pode ser moldado e transformado em ideias logicamente científicas que caracterizam o processo educacional. [...] com a ajuda de adultos, brincar em situações estruturadas, mas permitir que aprendizes de qualquer idade iniciem ações motivadas, o que pode parecer para aqueles que acreditam no potencial humano de descobrir, conectar e compreender ser estratégia suficiente para encontrar uma solução (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

No processo de brincar, a criança pode entrar no "mundo imaginário", ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que ela deseja que seja real. Os benefícios das atividades lúdicas, lúdicas, estão relacionados aos princípios e à moral que a criança levará consigo para o resto da vida, por isso é tão importante (SANTOS, 2002).

A orientação e o uso correto das ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizado da criança, mas também estimulam a recepção ágil e a assimilação do conhecimento.

É, portanto, responsabilidade das escolas e educadores inserir e equilibrar a educação obrigatória com ferramentas lúdicas, para que as crianças mal percebam a entrada e saída de um ambiente para outro, e se sintam confortáveis em qualquer situação.

Segundo Nylse Helena Silva Cunha (1994), as crianças podem criar muitas brincadeiras com os brinquedos, caso em que a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforma no objeto que ela precisa para aquele momento.

Sobre esse pano de fundo, o "faz de conta" de que fala Nylse Helena Silva Cunha (1994), é preciso propor um conceito bastante abrangente e que ajuda a despertar a imaginação na educação infantil: a contação de histórias.

Ao ouvir uma história, a criança "se esgueira" para o que está ouvindo e inconscientemente começa a relacionar suas próprias experiências com o que está sendo contado, é um momento de descontração, um momento de fingimento que invade a consciência de todos. Sobre a prática relacionada à contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

A literatura infantil é antes de tudo literatura, ou melhor, é arte: um fenômeno criativo que expressa o mundo, as pessoas e a vida por meio da palavra. Misturando sonho e vida real, imaginado e real, ideal e sua realização possível/impossível (CAGNETI 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano é "inclinada" para um determinado tipo de brincadeira: em determinadas fases o ser humano precisa

aprender a se socializar e respeitar o espaço do outro, há outra etapa onde ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos estratégicos, e por isso, há um recurso didático específico para outras etapas.

Segundo Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), notou-se a necessidade de conhecer e compreender os jogos, pois os jogos não poderiam ser utilizados como forma de ocupar o tempo livre na escola. Porque os jogos vão muito além desse conceito limitado.

Ricardo Catunda (2005) descreveu a função da brincadeira como a realização dos desejos das crianças. A brincadeira estimula a sensibilidade, a emoção, a sociabilidade e o senso de competência, por exemplo, quando uma criança consegue completar um jogo ou jogo aparentemente difícil.

Paulo Freire (1996) relatou que o brincar é importante na infância porque, conforme descrito por Santos (2002), tudo o que uma criança aprende e desenvolve na infância refletirá em seu comportamento na vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras em sala de aula, é imprescindível ter um planejamento que torne esse tempo de lazer também significativo e facilite um ensino genuíno aos alunos. Assim, é possível notar a contribuição psicológica, cognitiva, moral e até física desse aprendizado para a criança por meio da prática do brincar (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004) apontou que a criança monta seu próprio cenário no brincar livre, e os educadores também devem observar isso, quando a criança manifesta desejo pelo desconhecido.

Ao referir-se ao depoimento a seguir, constatando a importância do brincar na infância, a prática deve ser valorizada e considerada como uma "ferramenta" pedagógica nessa fase do desenvolvimento.

Como mencionado anteriormente, neste caso a escola é o ambiente que melhor facilita este tipo de aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) aponta: Outro aspecto importante entre indulgência e educação é o pano de fundo entre o ensino tradicional e o construtivismo. Em sua frase "ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a própria produção ou construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Paulo Freire refere-se a um ensino em que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem, nessa perspectiva o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que lhes permitam aprender de forma natural, não se impondo ou tentando "transferir" conhecimento.

É sabido que na educação tradicional o professor tem um papel diferenciado, ele é o detentor de todo conhecimento, e nesse caso há um aspecto da educação construtivista que viola essa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o Construtivismo tem como base a pesquisa psicológica, tendo como principal alicerce a obra de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25) descreve as brincadeiras e os jogos como tendo diferentes formas de aprendizagem, pois além do medo das crianças de brincar, elas também gastam energia, beneficiando o desenvolvimento emocional e moral, principalmente o movimento físico.

Como a brincadeira é uma forma tão poderosa de aprendizado para as crianças, não importa onde você consiga transformá-las em iniciativas de leitura ou ortografia, observou-se que as crianças se apaixonam por essas atividades antes consideradas chatas (BARRY WADSWORTH, 1977, p. 14) -31).

Com base nessas suposições, os jogos podem ser usados para estimular o raciocínio matemático; o drama e a narrativa podem estimular o pensamento criativo, a orientação crítica e a compreensão das interações sociais; os jogos gratuitos estimulam a criatividade, a interação social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos capítulos subsequentes deste livro, procuramos explicar e compreender a brincadeira e os benefícios que ela traz para o desenvolvimento global da criança em termos de objetivos específicos.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando o assunto é educação infantil, o educador de infância Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores como um dos primeiros a ver o início da infância como o início da formação humana e o brincar como um recurso facilitador.

Aprender e enfatizar o brincar constitui o maior valor da criança no nível de desenvolvimento. Quando a criança está brincando, ela também está adquirindo habilidades físicas, intelectuais e de linguagem, e quando não está brincando, não consegue desenvolver essas habilidades e dominar plenamente sua cognição, tornando-se o agente fundamental de seu próprio aprendizado.

Brincando, a criança aprende os conceitos de divisão, partilha, adquire cultura e desenvolve seu raciocínio, tudo de forma consistente.

Cabe ao professor reinventar sua prática docente, apresentando jogos, atividades e brinquedos sob o ponto de vista educacional, desenvolvedor, os brinquedos e os espaços escolares são muito mais que uma distração, são um meio de conhecimento, um amplificador da linguagem de instrução, aqueles que não são absorvidos com frequência pelos conteúdos práticos terão

mais chances de serem compreendidos por meio de representações concretas que podem ser brinquedos, brincadeiras e brincadeiras, então se considerarmos que os pré-escolares usam a intuição como meio de aprendizagem e assim adquirem noções espontâneas. No processo interativo, que envolve a interação cognitiva, emocional, física e social de toda a pessoa, os brinquedos desempenham um papel importante no seu desenvolvimento (KISHIMOTO, 2005, p. 36).

A recreação é, portanto, vital para toda criança, rica ou pobre, negra ou branca, e deve fazer parte da rotina diária em qualquer idade e ser incorporada aos programas de educação política nas escolas.

Aspectos Conceituais Acerca da Educação Especial e Inclusão

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que levam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento às pessoas com deficiência.

Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino, ficou atribuída a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar como associações de pessoas com deficiência: a esfera governamental continuou a desencadear algumas ações voltadas para as peculiaridades

desse corpo discente, a criação de escolas fora dos hospitais e da educação formal, e outras entidades voltadas para caridade. Instituições institucionais continuaram a ser construídas, e a partir de 1500 surgiram formas diferenciadas de atendimento em clínicas, instituições psicoeducacionais e outras instituições gerais privadas de reabilitação, principalmente, todas elas em educação geral durante a fase de crescimento da industrialização BR, comumente chamou Possível espaço deixado para a transformação do capitalismo mundial pela substituição de importações (JANNUZZI, 2004, p. 34).

As Organizações Não Governamentais (ONGs) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento à pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

A educação nacional há muito mostra o quanto é preciso mudar nas escolas que atendem e resguardam todos os alunos e, nesse sentido, como a vontade política diante de programas que favoreçam a transformação de qualidade pode ser favorecida pelos selecionadores. Intervenções que privilegiam ações compensatórias ou diretivas em detrimento de políticas que não exigem aumentos significativos da renda nacional e da participação da educação nos orçamentos públicos dos sistemas escolares (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deve haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA

A literatura infantil pode ser uma grande aliada no processo de aquisição da escrita e da leitura, a criança nessa fase gosta de ouvir histórias elas já acostumaram com as rodas de contação de histórias, e isso desperta nelas a curiosidade e a imaginação, a interação social, e agora nessa nova fase é da descoberta e visão de mundo, é muito importante que as crianças tenham interação com os livros e comecem a ter familiaridade com as letras e as palavras.

Segundo Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: um fenômeno criativo de representação do mundo, das pessoas e da vida por meio da palavra. Ele funde sonho e vida real, imaginação e realidade, ideais e suas realizações possíveis/impossíveis (2000, p. 27).

Sendo assim a criança é estimulada ao mundo da imaginação, criação usando fantasia para a sua realidade, antes da criança ler de fato ela passa pela fase da pseudo-leitura que se trata da leitura por imagens, essa é a primeira forma de leitura, quando a criança faz uma “leitura” de uma história não é por que ela aprendeu a ler, mas sim por que ela está fazendo a pseudo-leitura que é a leituras das ilustrações por este motivo é tão importante as ilustrações nos livros infantis.

Segundo Faria:

A capacidade dos educadores de compreender a riqueza e a estrutura dos livros de literatura infantil é uma opção para não reduzir a literatura a uma mera abordagem pedagógica.

Explorar um livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Para isso, o professor também precisa saber ser leitor, precisa estar preparado para formar um sujeito leitor, ou seja, na leitura diária de livros literários, na interpretação coletiva, na interação professor-aluno, na gravação, ou seja, na construção do sentido do texto, e buscar a escrita do que se ouve, evidentemente mediado pelo professor, leva a uma compreensão de coisas antigas e à possibilidade de criar coisas novas, a forma de trabalhar com a literatura infantil em sala de aula precisa determinar como se trabalha, incluindo o texto. A interpretação do livro, a exploração do livro, a combinação do autor e do ilustrador e o que eles querem transmitir através das histórias que contam estimulam a curiosidade das crianças e o desejo de conversar sobre o livro (FARIA, 2004).

Por este motivo é de suma importância que o professor seja não apenas preparado, mas que também seja um leitor ativo para que durante todo o processo de leitura a criança consiga desenvolver as habilidades de um bom leitor; nesse processo inicial de alfabetização é de suma importância que o professor escolha livros que tenha coerência com a realidade vivenciada pelo aluno, as ilustrações ajuda muito nesse processo.

Soares (2004, p. 6) afirma que “[...] a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita”. Sabemos que hoje o processo de alfabetização deixou de ser um processo de memorização, é preciso o aluno entender que cada palavra tem um sentido, sendo assim trabalhar textos literários não apenas traz esse significado como também contribuem para que esse aluno tenha melhora gramatical, aprende com os diferentes gêneros textuais e a importância das pontuações.

Quando a criança é inserida no mundo literário, e após passar pelo processo de pseudo-leitura, ela começa no processo de decodificação nessa fase é importante que o professor direcione textos simples, com livros que tenham poucos parágrafos e que sejam todos com letra maiúscula, isso facilita para que a criança reconheça as letras e forme as palavras, nessa fase ela também começa a associar palavras com as ilustrações do livro.

As crianças iram passar por diversas fases no processo de alfabetização, e isso fica mais compreensível se for bem assessorada com o que se deve ler durante esse caminho, inserir no cotidiano desse aluno que está iniciando o processo de alfabetização trás para a vida dele o hábito da leitura, mas também trabalha a sua imaginação já que a literatura infantil trata de assuntos de forma lúdica e fantasiosa, e essa magia a criança se diverte aprende e desenvolve o cognitivo, além da interação social.

A fase da alfabetização é de suma importância que ela seja guiada e estimulada à leitura, então são textos com começo, meio e fim e muitas ilustrações dos textos com humor e que mesmo assim contam histórias assim a criança se sente estimulada a se envolver em uma nova história ou conto.

Isso acontece quando o professor faz uma sondagem e insere em suas aulas textos que todos os alunos se interessam e ficam curiosos, as leituras não devem ser realizadas apenas no ambiente escolar, mas trabalhar pequenos livros para que seja também a

estimulação de leitura em casa nos fins de semana.

O trabalho do professor é de estimulação, então ele precisa ser o exemplo independente do tipo de texto, o importante é o estímulo que está sendo passado com o hábito de sempre ler isso faz a criança ter como estímulo a leitura de tudo o que está pegando em mãos.

A importância do lúdico para a educação infantil e do professor mediante ao trabalho com o lúdico

Segundo estudos feitos, como de Friedman (1996), o direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado há mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas podem fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como uma ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças têm um significado de brincadeira, no contexto geral é uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto nas atividades físicas ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32) e (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer às diversas estratégias e

recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que, “Os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade”.

Brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico,

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

O Lúdico como metodologia, contribui para o desenvolvimento de aspectos infantis importantes, auxilia nas dimensões psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, no desenvolvimento e descoberta de habilidades. Em relação ao papel do professor,

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa,

possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário alterar essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos (RIBEIRO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado estupefato nos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas têm sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficácia das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transformem em conhecimentos.

Na creche, a brincadeira é realizada de forma espontânea e natural e é divertida para os alunos. No ensino primário, porém, desenvolve-se de forma produtiva, através de um desenho cuidado, esforço, pesquisa, melhorando a aprendizagem desde o jardim-de-infância.

A infância exige que o lúdico exista dependendo da faixa etária. Brincar, brincar ajuda a remover inseguranças e medos, permitindo que as crianças enfrentem novos desafios com facilidade.

Para que as mudanças aconteçam, é de extrema importância a atuação de um psicopedagogo por meio de uma intervenção psicopedagógica no que se diz respeito à aprendizagem. Assim, as dificuldades de aprendizagem para serem superadas apresentam uma batalha incansavelmente entre: escolar, familiar e sociedade.

Sendo assim, é importante, fundamental que todos os envolvidos no ensino e aprendizagem das crianças. Tendo o apoio e a ajuda de um psicopedagogo.

Os professores devem aplicar seu projeto pedagógico em sentido lúdico, encontrando equilíbrio em suas funções metodológicas, abordando planejamentos de conteúdos e habilidades, procedimento e avaliações com objetivo de desafiar o cognitivo e o afetivo dos alunos. Pois o trabalho lúdico com certeza, jamais trará desconforto e prejuízos e sim resultados significativos auxiliando e construindo um melhor processo de ensino e aprendizagem.


REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2009
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, DF, 1988
- CATUNDA, Ricardo. **Brincar, Criar, Vivenciar na Escola**, Rio de Janeiro, Sprint, 2005.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIRARD, J. M, **Éducation de la petite enfance**. Paris: Librairie Armand Colin 1908.
- JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 183.
- KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83- 106.
- MORENO, L.A. **Olúdico e a contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1984-9851.2009v10n97p228/11385>>. Acesso em 02 de Março de 2024
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1997
- NEVES, R. A. **Vygotsky e as teorias de aprendizagem**. In: UNIrevista - Vol. 1, nº 2: (abril 2006). Disponível em:
<<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf> Acesso em 02 de Março de 2024
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- SCACHETTI, Ana Ligia; CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática**. São Paulo, Ago. 2015
- VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998
- WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: 1997

DENIELE RAMOS BRESOLIN SCHIAVO

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

OS PROBLEMAS DO SISTEMA PRISIONAL DEVIDO À FALTA DE VAGAS



RESUMO: Este trabalho busca promover uma reflexão sobre a questão do cumprimento das penas privativas de liberdade no Brasil, bem como a grave escassez de vagas no sistema prisional. Essa abordagem se justifica por se tratar de um problema crônico que exige um debate acadêmico e por parte dos profissionais do direito, a fim de que soluções possam ser formuladas. De fato, não faz sentido que a persecução penal ocorra de maneira exemplar se não há locais adequados para alocar aqueles condenados a penas de prisão. As falhas no sistema de execução penal no Brasil têm contribuído para o aumento da criminalidade e da insegurança, colocando em risco a sociedade que busca a ordem. Com a superlotação das prisões e as condições desumanas enfrentadas pelos detentos, as normas legais previstas em nossa legislação tornam-se ineficazes. Os presos submetidos à atual situação carcerária do país têm pouquíssimas chances de uma ressocialização eficaz para reintegrar-se à sociedade. Além das precárias condições estruturais, um número significativo de condenados cumpre penas em regimes diferentes dos que foram determinados, em grande parte devido à insuficiência estrutural do sistema, resultante da falta de investimento por parte do Estado.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Falta; Vagas.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal meta demonstrar como as determinações de sentenças são aplicadas aos réus por meio da execução penal, destacando as falhas do sistema prisional brasileiro por meio de uma comparação entre a prática atual de execução e o que a legislação prevê.

Com o objetivo de proporcionar uma visão mais abrangente, o estudo foi elaborado com uma apresentação sucinta sobre a origem do sistema carcerário, começando com aspectos históricos do Direito Penal e da Execução Penal, até a emergência dos direitos dos detentos durante a execução da pena, culminando em uma avaliação comparativa entre o sistema prisional e a Lei de Execução Penal.

Com o intuito de abordar a atual realidade de evidente violação das normas legais e auxiliar na busca de alternativas para os desafios do sistema penitenciário brasileiro.

Este trabalho acadêmico, de caráter monográfico, investiga o tema desde os preceitos estabelecidos na Lei de Execução Penal, os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição Federal, até a imprescindível função ressocializadora da pena e sua efetividade em prática, com foco no cumprimento de pena em regime semiaberto.

Os resultados pretendidos, estabelecidos na legislação atual, estão condicionados ao trabalho das autoridades responsáveis pela supervisão, pela busca e pela interpretação do direito, tomando as medidas necessárias para garantir uma efetiva execução penal.

Para garantir a eficácia dos sistemas previstos na Lei de Execução Penal, especialmente no que se refere ao aspecto ressocializador e equitativo da penalidade, é essencial que haja instituições apropriadas para os regimes fechado, semiaberto e aberto.

Diante da abundância de leis e normas, fica claro que há uma ausência de investimento governamental em infraestruturas adequadas, além da escassez de políticas públicas voltadas para a prevenção do crime, a reeducação e a criação de condições que possibilitem a reintegração dos detentos à sociedade.

OS PROBLEMAS DO SISTEMA PRISIONAL DEVIDO À FALTA DE VAGAS

Desde as civilizações mais antigas, e até mesmo em períodos anteriores à formação de sociedades organizadas, surgiu a necessidade de instituir punições para aqueles que não respeitam as normas de convivência social e ameaçam a segurança do grupo.

Em um tempo anterior, quando surgiu o conceito de punição para aqueles que cometiam delitos e desrespeitavam normas coletivas, eram realizadas atrocidades imensas, com sanções extremamente severas e desproporcionais.

Desde os primórdios, os infratores nunca gozaram de qualquer tipo de bênção. Eram tratados com extrema severidade. Os ladrões recebiam uma marca, queimada com ferro em brasa, para serem eternamente reconhecidos pela sociedade como culpados; aqueles que caluniam, difamam ou injuriavam sofriam a punição de terem a língua cortada; mulheres acusadas de adultério eram frequentemente mortas a pedradas ou afogadas (ROSA, 1995, p. 09).

Eram impostos castigos severos, exílios, penas capitais, encarceramentos brutais, torturas e outras práticas que, na maior parte das vezes, tinham motivações religiosas.

Em nome de divindades, essas atrocidades eram cometidas, refletindo uma forma de vingança pessoal, que se configurava como uma reação natural e instintiva. Assim, tratava-se apenas de uma realidade sociológica, e não de uma estrutura legal formal.

Entretanto, uma vez que as normas morais careciam de forças coercitivas intrínsecas, salvo no âmbito da ética, ou seja, não dispunham de outra forma de punição na terra além da consciência, surgiu a necessidade de estabelecer leis penais, que impusesse danos palpáveis de forma imediata: as sanções.

Após um período de tempo, com o aparecimento de uma concepção de Estado mais estruturada e coesa, ele começou a assumir essa função, estabelecendo a verdadeira aplicação da prática penal: "A punição, conforme a visão mais aceita, é a resposta da sociedade àquele que falhou em cumprir suas obrigações ou que agiu de maneira inadequada, desrespeitando, assim, uma norma estabelecida" (ROSA, 1995, p.14).

Dessa maneira, houve uma diminuição na extrema severidade das punições aplicadas aos infratores, que anteriormente incluíam penas capitais e atos de brutalidade, sem qualquer base legal que assegura direitos.

De acordo com Cesare Beccaria, em 1764, em seu tratado "Dos Delitos e das Penas", a pena de morte não se mostrava essencial, pois não solucionava a questão e poderia ser um fator prejudicial ao estado. Conforme argumenta o renomado autor:

A eliminação de um indivíduo pode ser vista como justificável em duas circunstâncias: durante os momentos tumultuados em que uma nação luta para recuperar ou defender sua liberdade, em tempos de desordem em que as normas são substituídas pelo caos.

E, quando uma pessoa, mesmo sem sua liberdade, tem a capacidade, por meio de suas conexões e influência, de representar uma ameaça à segurança da sociedade, podendo sua presença gerar uma revolução arriscada ao governo vigente.

O Estado assume a total responsabilidade por penalizar e definir as punições para aqueles que infringem as normas sociais, colocando em risco tanto a comunidade quanto os bens protegidos pela lei.

Embora a primeira abordagem seja muitas vezes severa, pode-se observar uma tendência a estabelecer uma relação proporcional entre a penalidade imposta e a gravidade do delito cometido.

“Atualmente, em um Estado que respeita a democracia e os direitos, por meio de legislações que passaram pelo crivo da vontade popular, foram sancionadas pelo Poder Executivo e são implementadas pelo Judiciário em situações específicas” (ROSA, 1995, p.14).

Com o desejo de um convívio mais prazeroso e equilibrado, a escrita começou a se transformar, acompanhando o progresso da sociedade, adotando uma convivência comunitária mais justa e pacífica, sempre em benefício do bem-estar coletivo.

Com base nesses princípios, fundamentados em valores humanitários, surgiu a concepção de que o infrator de normas também possui direitos que devem ser levados em conta.

Assim, começou-se a desenvolver legislações voltadas para a reintegração desse indivíduo à sociedade, partindo do pressuposto de que, ao seguir determinadas diretrizes durante o cumprimento da pena, seria viável a sua reintegração social. Nesse contexto, Mirabete afirma:

A ideia fundamental que orienta a aplicação das penas e das medidas de segurança privativas de liberdade é a visão de que o indivíduo encarcerado é um sujeito de direitos, que não está afastado da sociedade, mas permanece integrado a ela. Desta forma, nas relações jurídicas, as restrições impostas ao condenado devem se restringir apenas àquelas que são relativas à pena e à medida de segurança aplicáveis a ele (MIRABETE, 2002, p. 110).

A potencial reabilitação do infrator está intrinsecamente ligada aos direitos humanos, enfatizando a importância de honrar a dignidade da pessoa.

Para que esses princípios fundamentais sejam implementados em uma justiça equitativa, é essencial que haja um reconhecimento de sua importância e um comprometimento do Estado.

A dignidade da pessoa humana, como base da República Federativa do Brasil, estabelece nosso Estado como uma entidade voltada para o ser humano, ao invés de outros referenciais. A essência do Estado brasileiro não se fundamenta na propriedade, nas classes sociais, em corporações, em organizações de cunho religioso, nem mesmo no próprio Estado (como é habitual em regimes totalitários), mas na figura da pessoa humana. Na eloquente síntese de Alexandre de Moraes, “essa base exclui a predominância das visões transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual”. Diversos valores constitucionais emergem diretamente do conceito de dignidade humana, incluindo, entre outros, o direito à vida, à privacidade, à honra e à imagem (PAULO; ALEXANDRINO, 2008, p. 86).

De acordo com o que se extrai da Constituição Federal e respaldado pela Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210, promulgada em 11 de julho de 1984), os direitos à vida, à igualdade, à dignidade e à privacidade deveriam ser assegurados.

No entanto, na prática do sistema prisional brasileiro, a situação é bem diferente. O Estado não proporciona as condições adequadas para a execução das penas, demonstrando, em vez de garantir direitos, a imposição de deveres.

No contexto brasileiro, diante da situação atual do sistema penitenciário, não é viável reintegrar os detentos à sociedade.

As prisões não têm conseguido atingir seu objetivo reabilitador e, na verdade, têm se tornado verdadeiras escolas do crime.

Embora a legislação não preveja a pena de morte para os crimes comuns, cumprir pena em certas penitenciárias no Brasil pode ser comparado a uma morte em vida.

No Brasil, com a implementação do Código Penal de 1890, a pena capital foi eliminada e estabeleceu-se um sistema prisional com foco na correção, visando a reintegração e a reeducação dos presos (MAGNABOSCO, 1998).

Desde a implementação da legislação, predominava uma crença quase unânime entre os profissionais do direito de que a Lei de Execução Penal apresentava dificuldades em sua aplicação, devido a muitos de seus dispositivos serem inviáveis.

A falta de uma estrutura adequada resultava em mudanças mínimas na prática em relação à execução das penas privativas de liberdade e à aplicação das medidas alternativas previstas na nova legislação.

Embora os princípios da Lei de Execução Penal sejam dignos de apreço e refletem o avanço dos estudos sobre o tema, eles permanecem distantes da realidade do país, o que tem levado, em vários aspectos, ao seu descumprimento e à negligência por parte das autoridades, além da carência de recursos materiais e humanos essenciais para sua implementação eficaz.

Considerando a situação atual das instituições prisionais, é possível afirmar que o governo está implementando um sistema de punição excessivo, ultrapassando o que é estabelecido legalmente, adotando uma abordagem de execução de penas que evoca épocas passadas, marcadas por diversas brutalidades na aplicação das punições.

Assim, percebe-se que, em meio ao tumulto do sistema prisional atual, as penalidades aplicadas superam aquelas previstas na legislação e determinadas nas decisões judiciais.

Antigamente, a simples situação de estar encarcerado resultava na perda de todos os direitos. O detento era privado de seus bens, da convivência familiar, de qualquer amparo legal e, ao ser condenado, não possuía mais nenhum direito. Atualmente, o prisioneiro é visto não apenas como um sujeito do Direito

Penal, mas como um ser humano que merece consideração dentro do Direito, de forma mais abrangente (ROSA, 1995, p. 83).

A Constituição Federal e a Lei de Execução Penal estabelecem diretrizes que protegem a justiça e os direitos dos condenados.

No entanto, conforme discutido até agora, verifica-se que há violações aos princípios constitucionais e aos direitos previstos na Lei de Execução Penal, os quais frequentemente são desconsiderados em relação aos indivíduos que cumprem pena.

Considerando a condição das penitenciárias no Brasil, com poucas exceções, a realidade foge ao que é estipulado pela legislação, já que os detentos são tratados como se fossem meros objetos de aversão social, privados de direitos que deveriam ser garantidos pelos fundamentos da Constituição.

Eles acabam convivendo com outros presos, independentemente do tipo de crime cometido, sem que haja qualquer tipo de diferenciação ou categorização.

A personalização da pena durante a execução envolve oferecer a cada detento as oportunidades e os recursos essenciais para apoiar sua reintegração à sociedade, considerando que se trata de um ser humano único. Assim, essa individualização deve ser realizada de maneira técnica e fundamentada, sem improvisações, começando pela imprescindível classificação dos condenados para que possam ser encaminhados aos programas de execução que melhor se adequem às suas particularidades (MIRABETE, 2000, p. 46).

A maneira como os presos são tratados, aliada à carência de infraestrutura nas instituições prisionais, resulta em um aumento significativo de situações de violência, abusos, tráfico de entorpecentes e diversas outras infrações dentro das penitenciárias, evidenciando a grande incapacidade do Estado em gerenciar os presídios.

No contexto da execução penal no Brasil, especificamente no que se refere aos regimes de cumprimento da pena privativa de liberdade, foi implementado um modelo progressivo.

Isso significa que os indivíduos condenados a penas de prisão podem passar por diferentes tipos de regimes, a saber: fechado, semiaberto e aberto, permitindo a transição de um regime mais severo para outro menos restritivo.

Nesta seção, o foco será o sistema de cumprimento de pena no regime semiaberto. Para que um condenado possa cumprir sua pena nesse regime, é necessário que a decisão seja determinada pelo juiz na sentença ou por meio da progressão de regime.

Considere o que está expresso no artigo 110 da Lei de Execução Penal: "Na sentença, o Magistrado definirá o regime em que o réu começará a cumprir a pena privativa de liberdade, respeitando o que está determinado no artigo 33 e seus parágrafos do Código Penal." (BRASIL, 1984).

Os sistemas estão definidos no artigo 33 do Código Penal, conforme a transcrição:

Art. 33 - A pena de reclusão deve ser executada em regime fechado, semiaberto ou aberto. Por outro lado, a pena de detenção deve ocorrer em regime semiaberto ou aberto, exceto quando houver necessidade de transferência para regime fechado. § 1º - Define-se: a) regime fechado como a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média; b) regime semiaberto como a execução da pena em colônia agrícola, industrial ou local similar; c) regime aberto como a execução da pena em casa de albergado ou local apropriado. § 2º - As penas privativas de liberdade devem ser cumpridas de forma progressiva, de acordo com o comportamento do condenado, respeitando os seguintes critérios e exceções para transferência a regime mais severo: a) o réu com pena superior a 8 (oito) anos deve iniciar o cumprimento em regime fechado; b) o

réu não reincidente com pena superior a 4 (quatro) anos e não excedente a 8 (oito) anos pode, desde o início, cumprir em regime semiaberto; c) o réu não reincidente cuja pena é igual ou inferior a 4 (quatro) anos pode começar a cumprir em regime aberto. § 3º - A escolha do regime inicial de cumprimento da pena será feita levando em consideração os critérios estabelecidos no art. 59 deste Código. § 4º - O condenado por crimes contra a administração pública terá a progressão de regime de cumprimento da pena condicionada à reparação do dano causado ou à devolução dos produtos obtidos com o ato ilícito, acrescidos das penalidades legais (BRASIL, 1941).

O indivíduo que foi sentenciado em um processo penal pode ter a chance de avançar na execução de sua pena, conforme as oportunidades que a legislação oferece.

Desde que sejam atendidos os critérios determinados, o condenado pode se transladar de um regime mais severo para um de menor severidade.

Por exemplo, se a pena está sendo cumprida em regime fechado, pode ser transferida para o regime semiaberto. Isso está disposto no artigo 112 da Lei de Execução Penal, que é descrito a seguir:

Art. 112. A sanção de prisão deverá ser aplicada de forma gradual, permitindo a mudança para um regime menos severo, conforme decisão do juiz, quando o condenado tiver cumprido pelo menos um sexto da pena no regime vigente e demonstrar bom comportamento dentro da prisão, atestado pelo diretor do local, observando-se as regras que impedem a progressão (BRASIL, 1984).

Com base no que está estipulado na legislação, contido no Código Penal e na LEP, surge uma oportunidade para debater a realidade atual da execução penal no contexto do regime semiaberto no Brasil.

Com base na análise da norma jurídica, é conhecido que o detido pode obter a vantagem da progressão para o regime semiaberto.

Para isso, é necessário que o encarcerado cumpra a pena em uma colônia agrícola, industrial ou semelhante, considerando as condições atuais do sistema prisional no Brasil.

Como já discutido ao longo deste trabalho, as instituições prisionais encontram-se em uma situação de completa falência, resultante da superlotação e da falta de investimentos e de infraestrutura.

Isso torna inviável a implementação das determinações judiciais e a realização da verdadeira função ressocializadora da pena.

Atualmente, em razão das condições das penitenciárias, os detentos que têm a chance de cumprir pena em regime semiaberto estão sendo seriamente afetados, já que estão cumprindo suas penas em regimes mais severos do que deveriam.

Isso ocorre por conta da escassez de vagas, impedindo-os de aproveitar os benefícios previstos pela legislação.

Com base no que está estabelecido na legislação, conforme expresso no Código Penal e na Lei de Execução Penal, surge uma oportunidade para debater a situação atual da execução penal dentro do regime semiaberto no Brasil.

Com base na avaliação do dispositivo legal, é reconhecido que o detento pode obter o benefício da progressão para o regime semiaberto. Para isso, é necessário que o condenado cumpra sua pena em colônia agrícola, industrial ou em estabelecimento análogo, levando em conta as atuais condições do sistema prisional no Brasil.

Como abordado ao longo deste estudo, as penitenciárias encontram-se em um estado de completa deterioração, provocado pela superlotação e pela falta de investimentos e infraestrutura, o que inviabiliza a implementação das determinações judiciais e

o verdadeiro propósito de reintegração social da pena.

Atualmente, a realidade nos presídios faz com que os detentos com a chance de cumprir pena em regime semiaberto sejam severamente afetados, enfrentando condições mais rigorosas do que aquelas que deveriam, pois estão em regimes mais severos devido à escassez de vagas. Assim, não conseguem aproveitar o benefício que a legislação lhes garante.

Conforme o que é estabelecido na legislação, um detento que se encontra em regime fechado e está apto para a progressão deve ser transferido para o regime semiaberto, a fim de que a pena seja cumprida de maneira adequada, não podendo ser deslocado diretamente para o regime aberto.

Entretanto, considerando a situação problemática e a deficiência da estrutura atual do sistema, decisões recentes indicam que os tribunais têm adotado uma postura favorável ao conceder prisão domiciliar aos condenados que têm direito ao benefício, especialmente quando não há instituições adequadas para a execução da pena, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela ausência desses estabelecimentos apropriados.

A permanência do prisioneiro em condições mais severas do que as determinadas pela decisão judicial, ou a obtenção de requisitos para avanço de regime, não só representa uma violação das normas legais mencionadas e da Constituição Federal, como também pode ser considerada um constrangimento ilegal.

Devido às normas penais e à interpretação dos Tribunais Superiores, observa-se que, enquanto um condenado cumpre pena em um regime mais severo do que o apropriado, enfrentando as dificuldades de um sistema prisional falido.

E, é privado de direitos que lhe são garantidos em virtude de falhas do Estado, ele se encontra em uma situação de evidente constrangimento ilegal. Portanto, é necessário que sua pena seja redirecionada para um regime mais favorável, incluindo a possibilidade de um regime aberto, se necessário.

Em conformidade com o princípio da legalidade, é essencial examinar o real significado do alegado constrangimento imposto pelo Estado ao condenado.

Esta situação implica que, mesmo utilizando seu poder soberano de coerção, o Estado deve respeitar a capacidade de resistência do indivíduo encarcerado, impedindo-o de agir de acordo com o que é autorizado por norma legal. De acordo com o que é estabelecido no artigo 5º, II da Constituição Federal:

Art. 5º Todos têm o mesmo tratamento sob a lei, independentemente de qualquer distinção, assegurando a brasileiros e estrangeiros que residem no território nacional a proteção dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme os seguintes termos: [...] II - ninguém pode ser compelido a realizar ou se abster de realizar algo, exceto em decorrência de legislação (BRASIL, 1988).

De acordo com os fundamentos que orientam o sistema jurídico, a pressão exercida pelo Estado sobre o condenado, que envolve a manutenção desse indivíduo em um regime mais severo, mesmo que por um curto período, após ter obtido a progressão para um regime menos rigoroso, caracteriza uma violação legal, configurando uma ilegalidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo monográfico teve como objetivo abordar a questão do sistema de execução penal no Brasil, com especial atenção para a insatisfatória condição atual do sistema prisional.

Além disso, visa explorar de maneira detalhada o regime semiaberto e a ausência de instalações apropriadas para a sua implementação.

Ao investigar o sistema de execução penal no Brasil, utilizando os recursos disponíveis e analisando a doutrina, as leis atuais, decisões judiciais e outros aspectos, observa-se de forma clara a ineficiência dos métodos aplicados no sistema prisional, na estrutura do Estado relacionada à execução penal e, especialmente, na questão dos regimes diferenciados para cada categoria de pena.

Considerando o sistema jurídico atual, no que se refere à execução penal, observa-se que a realidade presente representa uma séria violação das normas legais.

Isso ocorre porque os detentos, além de estarem protegidos pelos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal, também têm suas penas regulamentadas pela Lei de Execução Penal.

Atualmente, as penitenciárias se assemelham a verdadeiras ruínas, abarrotadas de detentos cumprindo pena por diversas infrações. A escassez de infraestrutura e as condições precárias são características marcantes dessas instituições.

Em relação aos sistemas de execução penal, a desordem e a não conformidade são problemas evidentes na prática do sistema atual. Embora a legislação preveja que os detentos cumpram suas penas em diferentes regimes, na prática, isso geralmente não se concretiza.

A realidade é que, em muitos casos, os condenados acabam em regimes mais severos do que aqueles a que foram originalmente sentenciados, devido à carência de estrutura adequada nas instituições prisionais.

O modo como a pena é aplicada no Brasil apenas colabora para o crescimento da criminalidade e a propagação da violência do ambiente prisional para a população, afetando o cidadão que não tem relação com a responsabilidade do estado, especialmente no que diz respeito à segurança pública.

Dessa forma, pode-se concluir que, ao analisar cuidadosamente os desafios enfrentados pelo sistema e ao estabelecer um diálogo respeitoso com as autoridades, é viável promover uma real ressocialização dos detentos.

Embora a realidade seja preocupante e se arraste por longos períodos, a disposição do governo para a mudança é fundamental, considerando que existem recursos e ferramentas disponíveis para essa transformação.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal**. 20. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de execução penal**. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de direito penal**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito constitucional descomplicado**. 3. ed., revista e atualizada. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

ROSA, Antônio José Miguel Feu. **Execução penal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

DIOGO ROSA DE ALMEIDA

Graduado em Geografia – IBRA, 2024; Pós Graduação em Criminologia – IBRA – 2024.

TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE



RESUMO: Esta monografia tem como objetivo investigar as políticas públicas implementadas pelo Estado para a reabilitação de indivíduos dependentes de substâncias psicoativas dentro dos presídios. Para isso, analisa a finalidade e os princípios que regem a pena de prisão; apresenta os direitos dos detentos estabelecidos na Lei de Execução Penal (LEP), com destaque para o direito à saúde; e discute a dependência química no contexto prisional, abordando os programas de recuperação e as principais dificuldades que surgem na reabilitação de presos com problemas de dependência. O método de abordagem da pesquisa foi dedutivo, enquanto o método de procedimento adotado foi descritivo-analítico, utilizando uma revisão de literatura em doutrinas e legislações com o intuito de responder à questão de pesquisa proposta. A pesquisa foi teórica-bibliográfica, baseada na leitura e interpretação de obras já publicadas sobre o tema, permitindo concluir que há uma necessidade urgente de prestar mais atenção aos detentos dependentes de drogas, proporcionando tratamento em alas separadas quando viável e implementando estratégias de redução de danos, conforme sugerido pelo Projeto de Lei nº 3611/2020.

Palavras-chave: LEP; Toxicodependência; Cárcere.

INTRODUÇÃO

As reportagens veiculadas pela mídia indicam que, embora a Lei de Execução Penal (LEP) seja considerada um dos mais progressistas Estatutos Executivos Penais, com seus princípios normativos fundamentados na noção de humanidade - que demanda que as sanções sejam aplicadas respeitando os direitos humanos fundamentais - na realidade, tem havido frequentes transgressões da LEP e uma contínua desconsideração das garantias legais estabelecidas, especialmente no que diz respeito às penas que envolvem a privação de liberdade.

Apesar de a Lei de Execução Penal (LEP) estabelecer uma série de normas e mecanismos fundamentais para a realização eficaz da execução penal pelo Estado, a realidade observada em estudos conduzidos e frequentemente divulgados por órgãos de supervisão indica o contrário.

Um dos principais órgãos que monitora continuamente a condição dos presídios no Brasil é o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vinculado ao Ministério da Justiça. O mais recente relatório elaborado pelos especialistas que atuam nos grupos de trabalho responsáveis pela coleta de dados sobre a execução penal revela uma situação alarmante, evidenciando que a prática está distante dos princípios teóricos estabelecidos pela LEP.

Por meio da imposição de penalidades, tanto em forma de penas quanto de medidas de segurança, o Estado exerce seu poder de punição. Assim, ele assume a responsabilidade pela proteção do indivíduo sancionado, gerenciando os efeitos que surgem da execução da sanção imposta, decorrente da transgressão de uma norma legal.

Assim, o Estado tem a responsabilidade de garantir que tanto os detentos, seja em prisão preventiva ou já sentenciados, quanto os internados, recebam a assistência necessária à saúde. Isso inclui cuidados específicos para dependentes químicos, com o objetivo de reabilitar essas pessoas, promovendo sua reintegração à sociedade de maneira harmoniosa e reduzindo a probabilidade de novas infrações.

TOXICODEPENDÊNCIA NO CÁRCERE

O paradigma das drogas é extenso e possui diversas camadas. A definição proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é considerada a mais adequada para os objetivos deste estudo.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (1993, p. 169), uma “droga” é qualquer substância, seja ela de origem natural ou sintética, que ao ser introduzida em um organismo vivo pode alterar uma ou mais de suas funções.

Essa definição é ampla, englobando tanto substâncias legais quanto ilegais, sob uma ótica científica. No entanto, como este estudo se concentra na Lei 11.343/2006, adotamos a definição de drogas conforme estipulada no artigo 1º, parágrafo único, que menciona: “[...] as substâncias ou produtos que podem causar dependência, conforme especificado em legislação ou listagens atualizadas periodicamente pelo Poder Executivo da União” (BRASIL, 2006).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta a responsabilidade do Estado em relação às drogas sob três aspectos principais: a prevenção, a repressão e o cuidado com os usuários e dependentes químicos.

Ela estabelece que a Polícia Federal tem a competência para atuar na prevenção e combate ao tráfico de drogas (art. 144, § 1º, inc. II) e que deve ser incluído, dentro do enfoque de proteção especial para crianças, adolescentes e jovens, programas de prevenção e atendimento direcionados aos dependentes (art. 225, § 3º, inc. VII).

O tráfico de drogas representa um desafio social cujos impactos adversos afetam não apenas a esfera pessoal dos usuários e dependentes, mas também os indivíduos envolvidos nas organizações criminosas. Assim, a responsabilidade do Estado está alinhada com seu papel fundamental de promover o Bem Comum (COELHO, 2017).

Entender a relevância de prevenir e combater o tráfico de drogas, além de prestar a assistência necessária aos usuários e dependentes, se torna mais viável quando levamos em conta os dados disponíveis sobre o impacto negativo que as substâncias ilícitas têm sobre os serviços públicos e a urgência de reduzir tais consequências.

Embora não haja uma compilação consistente de informações que permita comparações anuais adequadas, visto que as pesquisas são intermitentes e utilizam variadas abordagens metodológicas, é claro que a questão das drogas não é ignorada pelas instituições públicas.

Em primeiro lugar, menciona-se a influência prejudicial sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Em 2017, o Brasil apresentou uma taxa de mortalidade de 7,7% ligada à dependência de substâncias entre indivíduos com idades entre 15 e 64 anos, conforme indicado no Relatório Mundial sobre Drogas (UNODC, 2018).

Uma análise realizada sobre 365 óbitos registrados no Estado de São Paulo entre 2014 e 2015, atribuídos a causas como lesões, homicídios, suicídios, acidentes automobilísticos, quedas, intoxicações, entre outras, revelou que 202 indivíduos (um pouco mais de 55%) estavam sob a influência de álcool ou outras drogas no momento de suas mortes, 47 pessoas (cerca de 13%) apresentavam tanto álcool quanto drogas, e 92 indivíduos (aproximadamente 25%) estavam apenas sob o efeito de substâncias psicoativas (FAPESP, 2018).

Apesar de ser restrita a uma área local, a pesquisa efetuada no Estado de São Paulo, que é o mais extenso do Brasil, evidencia os impactos prejudiciais que o consumo de drogas provoca no comportamento e no futuro dos indivíduos envolvidos.

Essa realidade é confirmada também no III Levantamento Nacional sobre o uso de Drogas pela População Brasileira, que reúne

relatos de comportamentos violentos e ilegais por parte dos usuários, como agressões físicas e direção sob efeito de drogas proibidas (BASTOS, 2017).

Em resumo, apenas no que diz respeito ao consumo de substâncias entorpecentes, em 2017, ocorreram 135.585 internações nesse Sistema (BRASIL, 2008).

É inegável que o envolvimento com o tráfico coloca os indivíduos em situações de violência e os torna suscetíveis a se tornarem vítimas de assassinatos brutais.

Como afirmam Minayo e Deslandes (1998, p. 38): “[...] a violência se torna um meio para controlar o mercado e aqueles que lhe são subordinados”. Nesse contexto, uma pesquisa revelou que 85% das mortes violentas estão ligadas a dívidas que usuários têm com seus fornecedores ou com outros usuários.

Além disso, entre 131 usuários analisados, 23 faleceram no prazo de cinco anos em decorrência do vício – sendo 13 por assassinato, 6 devido à AIDS e 2 por overdose – o que, segundo Ricardo Paiva, médico responsável pelo 1º Fórum Nacional sobre as questões médicas e sociais relacionadas ao uso do crack, refuta a ideia de que a dependência seja a principal causa das mortes (SENADO FEDERAL, 2012).

Com base nas informações reunidas até o momento, nota-se que há indicadores importantes sobre as internações e os atendimentos ligados à dependência, às enfermidades associadas, além de acidentes e episódios de violência, sejam eles sofridos ou cometidos, resultantes do uso de substâncias psicoativas ou da participação no tráfico de drogas, o que resulta na redução de recursos públicos.

É importante levar em conta também a perda de anos produtivos devido ao envolvimento de usuários e dependentes com substâncias tóxicas. De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, em 2007, para cada 100 mil habitantes, foram contabilizados 7.856 mortes relacionadas ao

uso de drogas, além de 13.253 licenças de trabalho e 575 aposentadorias decorrentes de dependência química.

Esses dados, sem dúvida, não apenas impactam negativamente a economia do país, mas também esgotam precocemente os recursos públicos disponíveis no Sistema Previdenciário.

Além da compreensão dos claros impactos adversos que o uso e o tráfico de drogas causam nos sistemas de saúde e previdência, é crucial recuperar informações públicas que sustentem a relevância das ações preventivas no Brasil. Esses dados evidenciam as altas taxas de criminalidade e o aumento do encarceramento resultantes de delitos associados ao tráfico de drogas.

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, o ano de 2019 apresentou um déficit geral de 312.925 vagas no Sistema Penitenciário do Brasil, que, em dezembro daquele ano, abrigava 748.009 detentos. O levantamento também revelou que, entre julho e dezembro de 2019, houve um registro de 989.263 crimes, destacando-se 183.077 delitos cometidos por homens e 17.506 por mulheres, totalizando 200.583 infrações relacionadas à Lei Antidrogas (Lei 11.343), o que representa 20,27% do total de crimes.

Além disso, esse número corresponde a 43,27% dos crimes considerados hediondos e seus equivalentes ocorridos nesse período (DEPEN, 2020).

Assim, mesmo desconsiderando a relação entre o tráfico de drogas e a ocorrência de diversos outros atos ilegais, como homicídios e agressões resultantes de violência familiar, por exemplo, os dados mostram que esse delito tem um papel importante no aumento das taxas de criminalidade e encarceramento no país.

Além de todos os fatores sociais mencionados, é importante salientar que as consequências negativas associadas ao

consumo e ao tráfico de drogas impactam, de forma significativa, as dinâmicas familiares.

Os efeitos “[...] ultrapassam os danos físicos e psicológicos, pois afetam diretamente o ambiente familiar, fazendo com que seus integrantes se tornem codependentes, resultando em desestruturação no núcleo familiar, além de causar sofrimento e angústia contínuos” (ALVES et al., 2015, p. 83).

O acesso à saúde é um direito essencial, mas sua implementação é extremamente desafiadora nas circunstâncias atuais, uma vez que as unidades federativas enfrentam a falta de profissionais, como psiquiatras, e de instalações adequadas.

Apenas alguns estados, como Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, possuem hospitais destinados a atender indivíduos em situação de privação de liberdade. A rede hospitalar, seja pública ou privada, é mobilizada para oferecer o atendimento necessário (KUEHNE, 2019).

Em relação à recuperação de indivíduos encarcerados que enfrentam dependência química, a situação é similar. Há uma ausência de políticas públicas, iniciativas direcionadas ao tratamento da dependência e especialistas, principalmente no que diz respeito a profissionais qualificados em saúde mental (PRADO; HAMMERSCHMIDT; MARANHÃO, 2017).

Diante disso, é importante destacar que, desde 2001, os dependentes químicos passaram a ser considerados como pessoas que sofrem de uma condição de saúde mental.

Essa classificação foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde, que reconheceu a dependência química como um transtorno mental é uma enfermidade crônica, podendo ser tratada e gerida de maneira a minimizar os sintomas e as consequências negativas que dela advêm (OMS, 2001).

É fundamental examinar, a partir deste momento, se as políticas públicas implementadas pelo governo têm sido adequadas para o atendimento aos prisioneiros

que enfrentam problemas com a dependência química.

A principal diretriz pública de que se tem notícia é a Política Nacional de Cuidado Integral à Saúde das Pessoas Encarceradas no Sistema Prisional (PNAISP), estabelecida pela Portaria Interministerial nº 1, datada de 2 de janeiro de 2014.

A PNAISP tem como intuito assegurar que os indivíduos em situação de privação de liberdade tenham pleno acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Para isso, é essencial promover a qualificação e a humanização do atendimento à saúde dentro do sistema prisional, prevendo a realização de uma série de ações integradas entre as áreas de Saúde e Justiça em todas as instâncias governamentais.

A proposta da PNAISP busca ampliar a proteção dos direitos sociais, representando um significativo progresso nas políticas de saúde voltadas para os presos, incluindo abordagens para a saúde mental e o tratamento de dependência química, como será abordado na seção seguinte.

Os programas de recuperação para usuários de drogas que estão presos devem, sempre que for viável, adotar as mesmas diretrizes que se aplicam aos dependentes químicos que estão em liberdade, com o objetivo de minimizar danos.

Conforme Silva (2019), o foco principal deve ser o atendimento ambulatorial, e a hospitalização em instituições de saúde e hospitais gerais deve ser considerada apenas em situações excepcionais.

A hospitalização de pessoas com dependência química é um desafio persistente no Brasil, frequentemente realizado em instituições que não possuem a infraestrutura necessária para promover uma efetiva recuperação do vício (COELHO, 2017).

Conforme sugerido por Leal (2020), é necessário adotar ações que visem a diminuição dos riscos, como a disponibilização

de preservativos e seringas para os usuários de drogas.

É lamentável, mas o envolvimento em relações sexuais entre os detentos (homens) e o consumo de substâncias ilícitas fazem parte, em maior ou menor grau, da rotina carcerária; esses comportamentos são, de certa forma, consequências do próprio ato de encarcerar.

Embora tais atividades sejam indesejáveis, é importante evitar e punir o contato sexual forçado, utilizando tanto medidas disciplinares quanto processos judiciais. A luta contra o uso de drogas deve ocorrer de maneira sábia e sensata, reconhecendo a realidade em que se está inserido.

Atento à difícil situação enfrentada pelos prisioneiros dependentes de substâncias, o Deputado Estadual Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ) apresentou o Projeto de Lei nº 3611/2020.

Essa proposta visa garantir a esses detentos a possibilidade de tratamento para a dependência química, com a condição de que cumpram suas penas em áreas distintas e tenham acesso a profissionais de saúde, tanto por meio de atendimentos presenciais quanto por videoconferência ou chamadas de voz.

O mencionado Projeto propõe o desenvolvimento de uma política nacional para a reabilitação de pessoas com dependência química (álcool e substâncias ilícitas) dentro do sistema penitenciário.

Essa iniciativa é fundamental não apenas para proteger a saúde dos indivíduos afetados, mas também para contribuir no enfrentamento do tráfico de drogas nas instituições prisionais (TRIBOLI, 2021).

No que diz respeito à infraestrutura, o Projeto estabelece que o espaço destinado aos indivíduos em recuperação do uso de substâncias deve incluir salas para atendimentos individuais, oferecer uma variedade de atividades e terapias coletivas, além de contar com teleatendimento (por meio de dispositivos que permitam a comunicação

entre os usuários e profissionais de saúde através de vídeo ou chamadas de voz) (TRIBOLI, 2021).

Se o sistema prisional não dispuser dos recursos adequados para oferecer a assistência médica necessária ao detento dependente, essa assistência poderá ser realizada em outras instituições preparadas para tal, com a autorização da administração do presídio, seja através de atendimento ambulatorial ou internação (TRIBOLI, 2021).

Após a finalização do tratamento, o preso que conseguir se recuperar e interromper o uso de substâncias ilícitas deve, durante todo o tempo necessário para cumprir sua pena, continuar a conviver com outros detentos que também estejam recebendo tratamento para dependência, afastados dos que não possuem essa condição.

Além disso, o Projeto de Lei nº 3611/2020 estabelece que o detento só poderá ser reintegrado ao grupo dos presos sem dependência se decidir interromper o tratamento ou por questões disciplinares. É importante destacar que as recaídas não serão consideradas como abandono do tratamento (TRIBOLI, 2021).

Para que a reintegração do condenado seja efetiva, não é suficiente que o detento tenha apenas acesso a atividades laborais ou suporte legal, uma vez que muitos cometem delitos sob a influência de substâncias ou praticam crimes para sustentar seu vício. Portanto, o que realmente muitos deles necessitam é de um tratamento voltado para a dependência química (D'URSO, 2020).

A lei 11.343/2006, que estabeleceu o SISNAD, juntamente com outras iniciativas voltadas para a prevenção do uso inadequado de substâncias, bem como a atenção e reintegração de indivíduos que utilizam ou são dependentes de drogas psicoativas, determinou que aqueles que, em razão de diferentes infrações, estejam cumprindo pena de prisão ou sob medidas de segurança, tenham garantido o acesso aos serviços de saúde que necessitam.

É evidente que a questão do usuário foi vinculada à saúde pública, a qual, conforme destacam Santos e Barros (2019), carece de uma infraestrutura apropriada para enfrentar um desafio dessa proporção. Isso se deve ao fato de que as instituições públicas voltadas para o atendimento de dependentes químicos são poucas em quantidade e têm sua qualidade em debate.

No Brasil, a política de Saúde Mental, voltada para indivíduos com transtornos mentais ou dependência de substâncias como álcool e drogas, é regulamentada pela Lei 10.216/2001, complementada por diretrizes do Ministério da Saúde. Essa legislação é popularmente denominada Lei Antimanicomial, pois determina que a internação só deve ser considerada quando os serviços ambulatoriais não forem adequados para o acompanhamento do usuário de substâncias.

As abordagens terapêuticas destinadas a pessoas com dependência química englobam tanto o tratamento ambulatorial quanto a internação, sendo esta última uma medida rara.

Nesse contexto, a implementação de tratamentos dentro das prisões pode representar uma alternativa eficaz para a recuperação de dependentes químicos, evitando a necessidade de sua internação em hospitais públicos. Isso se deve ao fato de que há uma escassez de leitos disponíveis para atender a todos os presidiários que enfrentam problemas de dependência. Além disso, o financiamento de clínicas particulares para esse grupo não seria viável devido aos elevados custos (LERMEN; DARTORA; CAPRI, 2014).

Com base nisso, o direito à saúde mental abordado é um dos direitos que compõem o mínimo necessário para assegurar a dignidade da pessoa humana, conforme estipulado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

É inegável que o usuário ou dependente de substâncias químicas é, por sua essência, uma pessoa que precisa de cuidado, avaliação, orientação e terapia apropriada (SANTOS; BASTOS, 2017).

Contudo, é conhecido que o cuidado com os detentos enfrenta obstáculos que vão além dos aspectos técnicos, envolvendo também questões estruturais, tanto no sistema de saúde quanto no sistema penitenciário. As penitenciárias necessitam de profissionais qualificados para fornecer os tratamentos internamente. Por outro lado, a transferência desses indivíduos para as unidades dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nos municípios, onde há especialistas, gera na população uma sensação de vulnerabilidade, uma vez que a probabilidade de fugas, nesse contexto, tende a ser maior (LERMEN; DARTORA; CAPRI, 2014).

A falta de políticas públicas voltadas para a prevenção e o tratamento de pessoas com dependência química, especialmente aquelas em situação de encarceramento, tem causado uma desorganização nas esferas pública e social. Isso prejudica o funcionamento saudável das famílias e torna a sociedade mais vulnerável, uma vez que há um alto índice de usuários de substâncias que cometem crimes sob a influência de drogas ou para financiar seu vício. Sem o devido tratamento, esses indivíduos têm uma elevada probabilidade de reincidir no crime ao serem liberados.

No que diz respeito à saúde mental, o Projeto estabelece que é responsabilidade do governo assegurar o cuidado da saúde mental dos prisioneiros com problemas de dependência química, por meio de iniciativas de saúde voltadas para diminuir o uso de substâncias psicoativas. Além disso, é necessário implementar estratégias que contribuam para diminuir os riscos e fortalecer os fatores de proteção (TRIBOLI, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como meta investigar as iniciativas governamentais destinadas à recuperação de dependentes químicos nas instituições prisionais.

Verificou-se que não é apropriado desconsiderar a realidade e supor que o sistema penitenciário brasileiro possui a infraestrutura e as condições adequadas para apoiar os presos com dependência química, especialmente em relação ao processo de abstinência.

É conhecido que a abordagem de redução de danos não sugere a interrupção abrupta e total do uso de substâncias para aqueles que enfrentam dependência química.

Ao contrário, enfatiza a importância de um tratamento direcionado e gradual. Além disso, as instituições prisionais carecem de profissionais qualificados e dos recursos adequados para gerenciar os sintomas de abstinência, resultando em significativo sofrimento para os dependentes.

Um outro aspecto que causa inquietação é que o sistema prisional no Brasil falha em impedir que os dependentes químicos tenham acesso às substâncias ilícitas.

Nas prisões, os detentos encontram uma ampla disponibilidade de drogas psicotrópicas, o que evidencia a inadequação dessas instituições em alcançar os objetivos – que jamais foram alcançados – das penas impostas. Além disso, existem diversas maneiras pelas quais as drogas conseguem entrar em algumas unidades prisionais.

Em contrapartida, a prisão de pessoas com dependência química frequentemente intensifica comportamentos violentos e prejudiciais, agravando-se à medida que leva esses indivíduos a adotarem atitudes que, durante o cumprimento da pena, podem ser vistas como de "má conduta", em total desarmonia com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Execuções Penais para a concessão de privilégios, como a progressão de regime.

Apesar de a LEP e a PNAISP serem vistas como importantes referências para a promoção dos direitos sociais dos indivíduos encarcerados, a realidade demonstra que a assistência à saúde, principalmente no que diz respeito ao tratamento de dependentes químicos, é inadequada nas prisões do Brasil.

As investigações e análises realizadas revelam que, em geral, os presos, incluindo aqueles que não têm problemas com dependência, não recebem o cuidado médico necessário. Isso não apenas reflete uma falta de atenção para com essas pessoas, mas também resulta em uma violação da dignidade.

Diante dessa situação, o que resta para os indivíduos encarcerados é desenvolver táticas ativas ou, de forma mais precisa, reativas, para diminuir o sofrimento intensificado pela prisão.

O uso de substâncias, sejam elas legais, ilegais ou receitas, produzidas dentro das próprias unidades prisionais ou compradas de maneira clandestina, é uma dessas formas de resistência.

Embora o consumo de drogas ilícitas não seja permitido nas prisões e a utilização de medicamentos psiquiátricos seja considerada uma abordagem de cuidado, essa realidade enfraquece a noção de que, em contextos prisionais, o acesso e o consumo de drogas seriam limitados.

Embora o uso de substâncias psicoativas aconteça durante o tempo de prisão, as iniciativas voltadas para a diminuição de danos são limitadas e pouco eficazes.

Isso se deve, em parte, ao fato de que o ambiente carcerário não permite o uso de drogas, o que torna essas ações quase impossíveis. Ao banir o consumo de drogas nas penitenciárias, reforça-se a abordagem proibicionista, que se baseia na abstinência, ignorando os princípios da Política Nacional sobre Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas (PNAISP) e ocasionando grande sofrimento aos dependentes químicos.

Diante do que foi apresentado, é evidente a importância de dedicar uma atenção especial aos prisioneiros que lutam contra a dependência de substâncias.

É fundamental que, sempre que viável, esses indivíduos sejam tratados em alas distintas dentro das penitenciárias, além da implementação de estratégias para a redução de danos, conforme estipulado no Projeto de Lei nº 3611/2020.

Na ausência de uma infraestrutura adequada que possibilite esse tratamento nas instituições prisionais, seria pertinente explorar a alternativa de remeter esses detentos, sob vigilância, para os serviços ambulatoriais oferecidos pelos CAPs nas cidades.

Por último, a internação não deve ser ignorada, mas deve ser considerada uma solução extraordinária, a ser utilizada apenas quando todas as outras opções se revelarem inadequadas ou sem eficácia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railane David; MORAIS, Thaynara Thaygla Martins; ROCHA, Sibeles Pontes et al. **Grupo de Familiares em CAPS AD: acolhendo e reduzindo tensões**. Revista de Políticas Públicas Sanare. v. 14. n. 1. p. 81-86, 2015.

BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro et. al. (Org.). **III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 28 Outubro 2024.

_____. Ministério da Cidadania. **Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas**. 2008.

COELHO, Gustavo Tozzi. **Uso de Drogas e Ofensividade em Direito Penal**. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

D'URSO, Umberto Luiz Borges. **Desafios do uso de drogas à população carcerária**. Migalhas, 02.09.2020.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL - DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen): dezembro de 2019**. 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMTVjZDQyODUtN2FjMi00ZjFkLTlhZMITNzQ4YzYwNGMxZjQzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MmYyLTRI0GRhNmJmZThIMSJ9>. Acesso em: 08 Novembro 2024.

FAPESP. **Estudo destaca estreita relação entre álcool, drogas e violência**. 2018. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/estudo-destaca-estreita-relacao-entre-alcooldrogas-e-violencia/28939>. Acesso em: 4 Novembro 2024.

KUEHNE, Maurício. **Direito de Execução Penal**. 17. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2019.

LEAL, César Barros. **Prisões**. Curitiba: Juruá Editora, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRADO, Luiz Regis (Coord.); HAMMERSCHMIDT, Denise; MARANHÃO, Douglas Bonaldi; COIMBRA, Mário. **Direito de Execução Penal**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

SILVA, César Dario Mariano. **Lei de Drogas Comentada**. Curitiba: Juruá Editora, 2019.

TRIBOLI, Pierre. **Projeto cria política nacional de recuperação de dependentes químicos em presídios**. Câmara dos Deputados, 15.01.2021.

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 MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A música está presente em todos os momentos de nossas vidas, desde os tempos mais remotos, não se reduz, apenas, a entretenimento, mas deve ser usada no âmbito educacional no intuito de oferecer às crianças subsídios para que aprendam e se desenvolvam. Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo ressaltar a compreensão da música como estratégia para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Buscou-se mostrar neste trabalho como a utilização da música em sala de aula desenvolve o potencial criativo, social, motor, afetivo e cognitivo das crianças e foi possível refletir sobre os benefícios que a música pode gerar em vários contextos sociais, dando enfoque à inserção da música e musicalidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Música; Musicalidade; Crianças; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a importância da música na educação infantil para verificar se ela realmente beneficia a aprendizagem e se é uma boa estratégia pedagógica. A preocupação surgiu a partir de observações feitas em estudos acadêmicos e estágios nas escolas, que mostraram a música como um possível facilitador do aprendizado.

Perguntas surgiram: A música, como é usada nas escolas, realmente ajuda na aprendizagem? Os professores estão preparados para usar a música de forma eficaz? Como podem ampliar o repertório musical das crianças?

Nas escolas, a música muitas vezes é usada de maneira superficial, sem continuidade ou objetivos claros, devido à falta de estrutura e formação adequada dos professores.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais estejam disponíveis, muitas escolas ainda não planejam atividades musicais que estimulem o interesse e desenvolvimento musical das crianças. Muitas vezes, a música é usada apenas para organização ou eventos especiais, e não como uma ferramenta educacional principal.

Entretanto, em algumas escolas particulares e municipais, há um comprometimento maior com a música, com projetos voltados para o desenvolvimento do gosto musical das crianças.

A música pode ajudar a criança a expressar emoções e sentimentos e a desenvolver habilidades sociais e cognitivas. Para isso, os professores precisam planejar cuidadosamente as atividades musicais, respeitando a faixa etária e a individualidade dos alunos.

A pesquisa utilizou levantamento bibliográfico e análise qualitativa, baseando-se em autores, além dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para enriquecer o estudo.

MÚSICA E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os primeiros tempos, a música tem sido importante para os seres humanos, usada em rituais e cerimônias religiosas. Antigos povos valorizavam a música para marcar eventos importantes, como nascimentos, mortes, transições de idade, danças, teatro, vida familiar, e até na política.

Historicamente, culturalmente e artisticamente, a música é universal e compreendida por todos, não importa a raça, crença ou língua. Ela provoca emoções como alegria, tristeza, dor, saudade, e amor, e pode afetar profundamente nossos sentimentos e propósitos. Hoje em dia, a música está em todos os lugares: em celulares, brinquedos, supermercados, festas, propagandas, e na mídia, fazendo parte do nosso cotidiano.

Desse modo, Vera Lúcia Brésia cita em seu livro *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva* (2003).

A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria (BRÉSCIA, 2003, p. 25).

Desde os primórdios até a Paidéia, os guerreiros e heróis na Grécia se preparam para guerra através da música e nesse período a música era o exercício crucial de aprendizagem e fonte de busca contínua pelo equilíbrio, dessa maneira:

Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. 'Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num

instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura'. Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Como Rubem Alves cita em seu livro *Concerto para corpo e alma* (1998), talvez se aproxime do sentido da música compreendida pelos gregos, quando expressa de forma poética e transcendente sua percepção sobre a música ao afirmar:

[...] A música, sem uma única palavra, sem que a razão possa defender-se, entra dentro do corpo e vai ao fundo da alma. Ouvindo música, fico indefeso. [...] A beleza não deixa lugar para o pensamento. E mais adiante: Na música nossa beleza aparece como entidade sonora. Ao ouvir música nos transformamos em música. [...] A música é assim: não quer ser só ouvida. Quer possuir os corpos, transformar-se em vida, tornar-se carne (ALVES, 1998, p. 24).

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apud Teca Alencar de Brito em seu livro *Música na Educação Infantil* (2003), além de definir a música como um "conjunto de sons". Algumas definições mais detalhadas a descrevem como um sistema de signos, onde cada som, ritmo, melodia, harmonia e timbre funciona como um símbolo que carrega significados e emoções.

Esse sistema de signos amplia a percepção e a consciência, permitindo que as pessoas experimentam e expressam sentimentos, ideias e estados emocionais de maneiras que transcendem a linguagem verbal. compreendidas da seguinte maneira: "A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos", afirma Hans-Joachim Koellreutter:

Música é a linguagem que organiza, intencionalmente, os sons e o silêncio; no contínuo espaço-tempo e na música se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a microestruturadouniverso. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons e silêncios (BRITO, 2003, p. 26).

Desse modo há diversas definições, conceitos e teorias sobre a origem da música, conforme afirma Brito que se alternam de acordo com a cultura - modos de pensar, sentir e agir - de cada povo, de cada época:

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. O emprego de diferentes tipos de sons na música é uma questão vinculada à época e à cultura (BRITTO, 2003, p. 25).

As atividades artísticas têm um papel fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, pois conseguem despertar sentimentos e expressões que muitas vezes não podem ser plenamente captadas através da linguagem escrita.

A arte, em suas diversas formas, oferece um meio para as crianças explorarem e expressarem suas emoções, pensamentos e percepções de maneira espontânea e criativa. Por meio do canto, as crianças podem experimentar a alegria da música e expressar seus sentimentos de uma maneira mais intuitiva. Atividades práticas e espontâneas, como desenhar, pintar ou modelar, permitem que elas se envolvam de maneira mais direta e significativa com o que

lhes interessa, promovendo a auto expressão e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Essas formas de arte também contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, criando um ambiente onde as crianças podem explorar suas capacidades criativas e fortalecer suas habilidades de comunicação e expressão pessoal. Através dessas atividades, as crianças não só se divertem, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor. Outra definição de música para Geraldo Oliveira Suzigan em seu livro Educação Musical – Um fator preponderante na construção do ser (2002).

Música é a arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos. Em seus aspectos mais simples e primitivos, a música é manifestação folclórica, comum a quase todas as culturas: nesse caso, essencialmente anônima e apoiada na transmissão oral, espelha particularidades étnicas determinadas. Com o fim do isolamento cultural que a geografia impôs à humanidade durante séculos e com a crescente urbanização, muitas tradições desse caráter estão ameaçadas de total desaparecimento (SUZIGAN, 2002, p.1).

Na música, diversos elementos contribuem para a criação de sua sonoridade, como ritmo, melodia, harmonia, timbre, e dinâmica. Esses componentes permitem que a música seja sentida e percebida de maneiras variadas, seja através da produção musical, onde o artista ou compositor organiza os sons de forma intencional, ou através dos sinais sonoros, que podem ser naturais ou artificiais, mas que carregam significados culturais e emocionais. Exemplificaremos essa breve introdução, citando a autora que retrata acerca desse assunto:

Música não é só melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. Música é sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”, respondeu John Cage

a Murray Schafer, quando questionado a esse respeito. Para Cage, a escuta torna música aquilo que, por princípio, não é música. Em sua concepção, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora/silêncio interno e sons externo/sons interno e silêncio externo (BRITO, 2003, p. 27).

Atualmente, o uso da música em salas de aula muitas vezes se restringe a práticas repetitivas e mecânicas, servindo principalmente para manter a disciplina e fortalecer o vínculo entre alunos e professor. Essa abordagem limitada impede que os benefícios pedagógicos adicionais que a música pode oferecer sejam plenamente explorados.

Essa limitação pode ser atribuída, em parte, à falta de formação adequada dos educadores ou à ausência de uma busca ativa por atualização em métodos que integrem a música de forma eficaz no ensino. Mesmo que a música esteja prevista no currículo de muitas instituições, em várias escolas ela ainda é percebida apenas como uma atividade de apoio, recreação, ou entretenimento, sem reconhecimento de seu potencial como ferramenta pedagógica.

Quando utilizada de forma estratégica, a música pode enriquecer o processo de aprendizagem, estimulando a memória, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, e a expressão emocional dos alunos. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os educadores sejam capacitados a integrar a música de maneira significativa em suas práticas pedagógicas, reconhecendo seu valor como parte integrante do desenvolvimento educacional e não apenas como um recurso secundário. Pode-se dizer que:

O trabalho realizado na área da música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete, a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças (razão de ser de nossa explanação anterior sobre o universo de sons e silêncios, sobre as músicas e sobre a relação da criança com essa linguagem) (BRITO, 2003, p. 52).

Se a música não é usada nas escolas e os educadores não sabem como trabalhar com ela, isso pode resultar em futuros analfabetos musicais. Muitas crianças, adolescentes e adultos na nossa sociedade têm dificuldade com a música, têm medo de dançar, cantar ou interpretar. Isso pode criar bloqueios no aprendizado e fazer com que eles percam oportunidades e interesses musicais no futuro.

Para a grande maioria das pessoas, incluindo educadores e educadoras (especialistas ou não), a música era e é entendida como algo pronto, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

A música é importante para as crianças e também para os adultos, trazendo prazer por meio de brincadeiras, canto, dança e movimento. Ela ajuda na expressão e na compreensão do ambiente ao redor. A música deve ser explorada de várias formas, como com dança, instrumentos ou outros elementos, para apoiar o desenvolvimento dos alunos.

É útil que as crianças participem na escolha das músicas e atividades musicais para obter melhores resultados no desenvolvimento da cognição, motricidade e crescimento geral. Assim, a música traz benefícios para todos os alunos quando é usada de forma planejada e adequada.

Glauber Santiago, em seu livro *Origens e Desenvolvimento da Educação Musical: Uma Breve Visão* (2008), menciona que o professor de música do conservatório de Genebra considerava a música como um meio de autoconhecimento.

Para ele, era fundamental que os alunos sentissem a música para se expressar e conhecessem seus elementos para construir algo significativo. Suas ideias foram fundamentais para promover mudanças metodológicas no ensino da música e no movimento corporal, influenciando a forma como a música passou a ser ensinada.

Complementando essa visão, Wellington Tavares dos Santos, em seu artigo *Música na Educação Infantil* (2014), destaca que os modernos pedagogos musicais enfatizam a importância central do ritmo na educação musical. Eles privilegiam atividades em que as crianças têm a oportunidade de se expressar e criar, reconhecendo o ritmo como um elemento ativo e essencial da música. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam não apenas suas habilidades musicais, mas também suas capacidades de expressão e criatividade,

Entende-se que o processo de educação musical, também neste início de século, na era da multimídia, continua sendo muito exigente, e o professor, por sua vez, está cada vez mais carente de informações para contribuir significativamente no desenvolvimento estético musical da criança (SANTOS, 2005, p. 3).

Segundo Caroline Cao Ponso, em seu livro *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil* (2011), quando os professores começarem a utilizar a música de forma significativa em sala de aula, os benefícios serão percebidos rapidamente. A música pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo avanços em várias áreas, desse modo:

Entender o papel da música na Educação Infantil e possibilitar ao educando a vivência dessa prática constitui o primeiro passo do fazer musical, no ambiente escolar, permitindo que o canto deixe de ser uma ação mecânica, sem uma intencionalidade definida. E aos poucos a ideia de música voltada somente para a recreação, formação de hábitos e comemorações dentro da escola vem modificando-se e apresenta-se hoje mais voltada ao fazer musical enquanto área específica de conhecimento (PONSO, 2011, p. 90).

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

Antes de inserir a música em sala de aula, é fundamental que o educador realize um planejamento prévio, selecionando as canções de forma criteriosa, de acordo com a faixa etária dos alunos e respeitando as individualidades de cada criança.

A música desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, trazendo uma série de benefícios intrínsecos para o desenvolvimento infantil. Além de proporcionar prazer, a música tem o poder de acalmar e transformar o ambiente educacional.

De acordo com Maria da Glória Gohn, em seu artigo *O Papel da Música na Educação Infantil* (2014), a música, quando utilizada de maneira adequada e planejada, pode enriquecer significativamente a experiência educacional das crianças.

Ela auxilia no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, além de ser um recurso eficaz para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. Assim, a música não apenas complementa outras atividades pedagógicas, mas também se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças,

As escolas devem proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo. Quando a criança ouve uma música,

aprendendo uma canção, brincar de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a desperta para o gosto musical, introduzindo no seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano (GOHN, 2010, p. 90).

A inserção da música e suas práticas nas escolas é elucidada por uma legislação específica, conforme destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Luis Rodrigo Godoi, em seu artigo *A Importância da Música na Educação Infantil* (2014), menciona que a LDB reforça a importância de incluir a música no currículo escolar, reconhecendo-a como um componente fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa legislação sublinha a necessidade de as escolas promoverem a educação musical de forma sistemática, garantindo que todos os alunos tenham acesso a práticas musicais adequadas à sua faixa etária e nível de desenvolvimento. A inclusão da música no contexto educacional não é apenas uma atividade complementar, mas sim uma parte essencial do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

A LDB (Brasil, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma: componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta (GODOI, 2011, p. 15).

Outra legislação que esclarece a inserção da música e suas práticas nas escolas pode ser encontrada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Esses referenciais oferecem diretrizes sobre como a música deve ser integrada ao currículo da educação infantil, enfatizando sua importância no desenvolvimento global das crianças.

O RCNEI, no entanto, faz uma crítica ao ensino da música por imitação. Segundo esse parâmetro, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetuado nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividade de reprodução e imitação, em detrimento de atividades voltadas à criação e elaboração musical. Assim, a música é tratada como um produto pronto, apenas reproduzido, e não como conhecimento construído (GOHN, 2010, p. 90 -91).

Por muito tempo, a educação infantil no Brasil não recebeu a atenção e prioridade necessárias, e o cuidado com as crianças muitas vezes não era devidamente valorizado. Em parte desse contexto, os professores utilizavam o canto principalmente como uma ferramenta para manter a ordem na sala de aula, em vez de explorar seu potencial educativo e musical de forma mais ampla.

Como resultado, os aspectos musicais foram frequentemente negligenciados, e a música foi reduzida a um mero recurso de gerenciamento de comportamento.

Com o tempo, no entanto, houve uma evolução na percepção da importância da educação infantil e da música como parte integral do desenvolvimento das crianças. A valorização crescente da educação musical tem levado a uma abordagem mais enriquecedora e significativa, na qual a música é reconhecida não apenas como um meio de controle, mas como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Hoje, há um entendimento mais abrangente da importância da música na educação, e as práticas educacionais estão cada vez mais voltadas para integrar a música de maneira significativa e pedagógica no ambiente escolar,

Na história da Educação no Brasil, cuidar das crianças surge como ideia pouco relevante na sociedade, e ainda permaneceria assim por muitos anos, com algumas mudanças acontecendo

gradualmente, mas a ênfase era manter a ordem em sala de aula, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica (GODOI, 2011, p. 15).

Quando o professor oferece um repertório musical variado, os alunos têm a chance de conhecer e apreciar diferentes estilos musicais. A música, como ferramenta pedagógica, ajuda a superar as limitações e a padronização musical impostas pela sociedade e pelo ambiente das crianças. Sem a música na escola, muitas crianças não teriam a oportunidade de explorar diversos estilos musicais.

No passado, a música era usada apenas para manter a ordem e a rotina, mas com o tempo, percebeu-se que ela é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, foram criadas leis e normas para incluir a música no currículo escolar, focando em três aspectos principais: interpretação, improvisação e composição.

Em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). Esse documento torna-se orientação metodológica para a educação infantil, nele, o ensino de música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical (GODOY, 2011, p. 15).

No passado, as crianças não eram bem cuidadas e a escola não era valorizada. Com as novas leis e normas, houve uma grande mudança na educação. As escolas começaram a adotar novas metodologias para ensinar música às crianças.

Agora, o ambiente escolar tem um currículo mais completo, incluindo novas disciplinas como arte e música. A música é usada para ensinar de maneira diferente, ajudando no desenvolvimento cognitivo, oralidade, interpretação, memorização e

aprendizado de novas culturas. De acordo com a legislação, essas mudanças são claramente definidas, podemos citar que:

Leis e normas que regulavam a educação infantil apresentaram de forma clara como a criança foi tratada em nossa educação. Apenas com a nova LDBEN (Brasil, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26 da seguinte forma: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta (GODOY, 2011, p. 15).

MÚSICA E AS INTERVENÇÕES DO PROFESSOR

A intervenção do professor na música é crucial para o desenvolvimento da criança, pois combina o universo musical que a criança já conhece com novos conhecimentos culturais e artísticos oferecidos na escola.

O educador deve integrar esses novos aprendizados com o repertório cultural da criança, que vem de sua vida familiar e social. O professor que trabalha com música na Educação Infantil precisa ser bem informado, sensível e atento aos gostos musicais das crianças. Ele deve planejar atividades que considerem os interesses e desejos das crianças, ajudando no processo de ensino-aprendizagem e promovendo seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e mental.

[...] na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sensações e sentimentos como de tristeza, alegria, e que ele venha a expressar esses sentimentos através da manipulação dos instrumentos musicais que lhes serão colocados à disposição pelo professor (GODOY, 2011, p. 20-21).

O professor deve oferecer e respeitar as atividades que as crianças gostam de fazer. Assim, ele incentiva a participação de todos e ajuda no desenvolvimento da autonomia e do senso crítico.

Ensinar música tem relação com a percepção e sensibilidade do professor em perceber como esta pode ajudar em sua aula, considerando o que as crianças querem trabalhar relacionado ao que o professor planejou. Ele pode propor atividades e coordená-las, mas é preciso que as crianças participem também, escolham músicas ou atividades musicais (GODOY, 2011, p.19).

O professor pode considerar o repertório musical que a criança já conhece de casa, como cantigas de roda e canções de ninar que ouviu desde cedo. A criança começa a ouvir sons e músicas desde o ventre materno e continua a perceber músicas através da televisão, rádio e internet. Esses conhecimentos prévios podem ser muito importantes para ela. Ao resgatar essas músicas e adicionar novos conteúdos, o educador ajuda a criança a lembrar e criar novos repertórios musicais.

Ao trabalhar a música na escola, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre a música, e o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz. Em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical (GODOY, 2011, p.18).

De fato, crianças que são estimuladas musicalmente pelos pais, muitas vezes devido à sua cultura, tendem a desenvolver um repertório musical mais rico e variado. Esse repertório pode facilitar o trabalho dos professores, pois essas crianças já têm uma base musical que pode ser expandida e integrada nas atividades escolares. Além disso, um repertório musical diversificado permite que as crianças se socializem e interajam com seus

colegas de maneira mais divertida e agradável, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo e engajado. A música, então, não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a dinâmica positiva dentro da sala de aula.

Para ser significativa e atingir seus objetivos, a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias. Pode-se trabalhar com os alunos ruídos cotidianos, o que parece muito interessante, uma maneira de explorar os sons ou ruídos de um muito completa (GODOI, 2011, p.20).

As múltiplas linguagens — oral, visual, sonora e gestual — desempenham um papel fundamental no processo de socialização musical da criança. Cada uma dessas linguagens contribui de maneira única para a experiência musical e o desenvolvimento infantil:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva voltada ao tema: A música como estratégia para o ensino e aprendizagem na educação infantil.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada. Neste artigo foi possível constatar que a música é uma ferramenta poderosa na educação infantil, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A música quando utilizada como estratégia de ensino e aprendizagem, pode enriquecer o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que muitos fatores influenciam a forma como a música é usada na educação infantil. Gostaria de entender se a música realmente ajuda as crianças e se é uma boa estratégia de ensino. Também me perguntei se os professores estão preparados para usar a música de forma eficaz e se eles conseguem motivar as crianças com novas práticas musicais.

Historicamente, a música sempre teve um papel importante na vida das pessoas, sendo usada em diferentes contextos culturais e sociais. Apesar de sua importância universal, a música muitas vezes é tratada como algo secundário nas escolas, em vez de uma ferramenta pedagógica significativa.

Hoje em dia, a música é muitas vezes usada de forma mecânica e repetitiva nas escolas, principalmente por falta de formação adequada dos professores e de apoio das políticas públicas. Isso faz com que a música seja vista como apenas uma atividade de lazer, sem um impacto profundo no aprendizado das crianças.

Quando a música não é bem utilizada, as crianças perdem a oportunidade de desenvolver sua sensibilidade musical e criativa. Sem estímulo, elas podem se tornar desinteressadas e menos expressivas musicalmente.

No entanto, há escolas e professores que utilizam a música de maneira eficaz. Eles conseguem ensinar de forma lúdica e significativa, ajudando no desenvolvimento musical das crianças. Não é necessário que o professor seja um especialista em música, mas é importante que esteja aberto para explorar as possibilidades musicais e permitir que as crianças participem das escolhas musicais e das atividades propostas.

Ao integrar a música de maneira planejada e contextualizada, os professores podem ajudar as crianças a desenvolverem um senso musical mais amplo e enriquecedor. A música pode levar as crianças a novas experiências, como apreciar diferentes estilos musicais e participar de atividades variadas, tornando-as mais sensíveis, criativas e abertas ao mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Tristeza-beleza. **Concerto para corpo e alma**. São Paulo, Papirus, 1998, p. 24.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Alencar Brito de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

GODOY, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em 17 agosto. 2024.

GOHN, Maria Glória. **O papel da música na educação infantil**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em 17 agosto. 2024.

PONSO Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTIAGO, Glauber. **Origens e desenvolvimento da educação musical: Uma breve visão**. UFSCAR Virtual, São Carlos, 2008.

SANTOS Wellington Tavares dos. **Música na educação infantil**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI055.pdf>. Acesso em 17 agosto. 2024.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. **Educação Musical – um fator preponderante na construção do ser**. 1ª ed. Editora Balieiro, 2002.

ELAINE ROSA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Singularidades em (2011); Especialista em Transtorno do Espectro Autista, pela Faculdade Campos Elíseos em (2024). Professora de Ensino Fundamental I Anos Iniciais, na E.E Madre Marie Domineuc e, Professora de Educação Infantil, no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS



RESUMO: A educação busca preparar as futuras gerações para o mundo adulto, na qual suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes. A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escolar, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo. A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: “A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários”. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une à leitura. A visão se amplia com a leitura, e por meio das palavras é que temos a descoberta de mundos. O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida.

A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa às crianças usam as palavras como forma de brincadeira, por meio de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

No Brasil pesquisas realizadas em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6 minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social.

Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para a entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nessa sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já 2 terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

E, nesta pesquisa, de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, tem como aportes teóricos os trabalhos de Arroyo (1988); Barbosa (2007) e Bettelheim (1978) que abordam as temáticas ou questões sobre o assunto ou tema em questão discutido neste artigo.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No meio social onde vivemos, as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos. Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado?

O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais a compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e conseqüentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento. O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita.

Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade. O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros.

Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona. Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: "Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender".

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura. A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor (FREIRE, 1975).

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura (FREIRE, 1975).

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos por meio das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, por meio das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio (FREIRE, 1975).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, tem como aportes teóricos os trabalhos de Arroyo (1988); Barbosa (2007) e Bettelheim (1978) que abordam as temáticas ou questões sobre o assunto ou tema em questão discutido neste artigo.

Principais procedimentos de análise e resultados

Neste trabalho, foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo.

O PROFESSOR LEITOR E REFLEXIVO

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico. Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico (ARROYO, 1988).

Precisamos de um professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, na qual o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais (ARROYO, 1988).

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos. O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula (ARROYO, 1988).

Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando. Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, na qual o professor não está sozinho (ARROYO, 1988).

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudados.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo os modificam (ARROYO, 1988).

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura. Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas a sua experiência positiva e prazerosa.

A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer (ARROYO, 1988).

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos na qual aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, na qual as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista. No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros (ARROYO, 1988).

Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes. A sociedade deu à escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população (ARROYO, 1988).

A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam à segunda etapa, a universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê. Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar por meio do instrumento avaliativo.

Hoje, temos alfabetizado e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda ajuda para utilizar textos e não os simplificar para adaptá-los às possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa (ARROYO, 1988).

Para aprender a ler, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização. A escola deve ser uma instituição que segundo César Coll (1993) - "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

LINGUAGEM ORAL / FALA

A fala ao contrário do que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas. Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas. Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivências de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde qual as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação. Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado e compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido à linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar na qual muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizava-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava: Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações (VYGOTSKY, 1989).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança à escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emília Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: "A psicogênese da língua escrita", destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos. Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor (BRASIL, 2007).

A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação. Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas (BRASIL, 2007).

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor salta aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura. "Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fala às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc." (BRASIL, Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras por meio de imagens ou imaginação (BRASIL, 2007).

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê (BETTELHEIM, 1978).

O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador. Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar, interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano. O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demandam algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais (BETTELHEIM, 1978).

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização (BETTELHEIM, 1978).

A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas. Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura. Os adultos nem sempre têm consciência dos comportamentos que adquirem ao longo da vida (BETTELHEIM, 1978).

A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio de ensinar o leitor. A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças?

Já conhecemos os benefícios que a leitura traz na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenos, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam (BASSEDAS et al., 1999).

Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança. Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros é de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança (BASSEDAS et al., 1999).

Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas à imaginação, para que sempre queiram outra vez. A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado (BASSEDAS et al., 1999).

Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar. O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever. Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto (COELHO, 2005).

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolvem na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria. Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação. Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança (BRASIL, 2009).

Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando

desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia (CAMARGO, 1984).

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe à escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo críticos. A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido (DANTAS, 1990).

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida. A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser focado no trabalho das instituições educativas (FERREIRO, 2001).

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios (FERREIRO, 2001).

Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer

repertório de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros (BRASIL, 1999).

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações. Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias (FERREIRO, 2001).

Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto. Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo: -Organizar um mural para troca de leitura; -Promover indicações de leituras; -Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo; -Incentivar troca de livros; -Incentivar o empréstimo de livros para casa (SOLE, 2008).

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como: -Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; -Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; -Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; -Escolher os livros para ler e apreciar. - Conteúdos relacionados ao falar e escutar -uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes

no cotidiano; -elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa; -participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista; -relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal; -reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor; -conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções. Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil: -participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.; -participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional; -observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo; -valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (SOLE, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é por meio dela que o conhecimento chega às crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para esse resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar.

A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- _____. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/ago. 2005.
- CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.
- DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.
- EDWARDS, C; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.
- _____. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 págs. 44.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (org.) **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- RIOS, T. A. **Projeto Pedagógico: Construção Coletiva**. In: **Seminário de Atualização Pedagógica**. Bragança Paulista: USF, 1998.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. E alii. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam?** São Paulo: Moderna, 2004.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ERICA PRISCILA SEVERNINI

Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Infantil da Faculdade Campos Elíseos. Professora do Ensino Básico.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRITA E LEITURA



RESUMO: O contexto histórico da educação no Brasil tem servido de embasamento para a abordagem de diversos autores que estudam esta área. Não é de hoje que este cenário se encontra perturbado por inúmeros problemas relacionados à falta de profissionais capacitados, a falta de investimento do Poder Público, ou ainda, a escassez de estrutura. O desenvolvimento da pedagogia tem se tornado banal, o pouco investimento na esfera do profissional tem desmotivado a transmissão do conhecimento para os educandos. Esta monografia tem como objetivo tecer algumas considerações sobre a leitura e a compreensão de textos, presente não somente nas disciplinas de Língua Portuguesa, mas em matérias que exijam a interpretação de textos, estudos estes iniciados na Educação Infantil, uma fase que se deve buscar o interesse pelo estudo da leitura, interpretação de textos a partir da alfabetização. A Educação infantil deve incitar a leitura mesmo que seja primeiramente por meio de gestos (mímicas). Fazer com que a criança também se interesse por um gênero textual é outra forma de ensinar a escrita e leitura.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Pedagogia, História da Educação.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia em um contexto histórico foi desenvolvida por diversas teorias. A Educação no Brasil tem servido como base para a abordagem de diversos autores. Há um bom tempo que este cenário se encontra conturbado por inúmeros problemas relacionados à falta de profissionais capacitados, a falta de investimento do Poder Público, ou ainda, a escassez de estrutura.

O desenvolvimento da pedagogia tem se tornado banal, o pouco investimento na esfera do profissional tem desmotivado a transmissão do conhecimento para os educandos. Porém há ainda quem se preocupe com esta situação. Autores como Paulo Freire enxergam com amplitude uma educação transformadora, rica, que deve ser orientada no sentido de construir valores.

Este trabalho é relevante, pois contribui para que o profissional da educação tenha pleno conhecimento das ferramentas que possibilitam utilizar o letramento durante a alfabetização principalmente na educação infantil. O letramento juntamente com a alfabetização permite auxiliar no objetivo de ajudar o aluno a construir o seu caminho de aprendizado.

Muitos profissionais têm dificuldade em aplicar o letramento com a alfabetização para os pequenos no seu cotidiano escolar, principalmente no que se refere a escrita e leitura, por isso também se faz importante o estudo da temática. Levantou-se - se como problemática o seguinte questionamento: Qual a importância de se oferecer um espaço com recursos lúdicos para incentivar o letramento dos alunos da educação infantil?

Como objetivo geral deste trabalho é discutir a importância de se oferecer um ambiente que possua recursos lúdicos para incentivar o letramento dos alunos da educação infantil. E como objetivos secundários procurou: Entender a evolução da alfabetização no Brasil; Compreender como as atividades de oralidade e leitura são importantes para a educação infantil e entender os avanços e desafios da educação infantil.

ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS GERAIS E SEUS HISTÓRICOS

A escrita e a leitura estão presentes na perspectiva histórica da alfabetização, e percorreram a humanidade desde os seus primórdios sendo necessária para a sobrevivência daqueles que desejavam se comunicar. No entanto, os estudos voltados e desmistificação da escrita foram capazes de provar que esta sofreu diversas modificações até se tornar o sistema que utilizamos atualmente.

As práticas de escrita e culturalmente sociais atualmente vêm sendo avançadas e mais complexas que as metodologias do ler e escrever que tinham como resultado a aprendizagem dos símbolos, ou seja, da escrita (SOARES, 2003).

Em um contexto histórico, em nosso País, a alfabetização ganhou força após a Proclamação da República, onde ocorreu a institucionalização da escola e a formação de indivíduos aptos à nova ordem política e social que estava sendo estabelecida.

As oportunidades da educação, segundo Teixeira (1976), não foram ampliadas na República, até o ano de 1930 a educação pós – primária a chamada técnico – profissional (escolas de ofício, as escolares normais, as escolas comerciais e agrícolas) (TEIXEIRA, 1976, p. 68).

Já o ensino acadêmico, ou escola secundária, não era socialmente popular, constituídas em sua essência como escolas preparatórias ao ensino Superior (TEIXEIRA, 1976, p. 68).

Além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais (CUNHA; DE GÓES, 1986, p. 172-173).

Consta-se que a exclusão dos analfabetos e do direito ao voto já era estabelecido pela

Primeira Constituição Republicana (Artigo 70, Parágrafo 2º, 1891), neste público também se inseriram as mulheres. A Constituição de 1824 não tinha previsão quanto ao voto do analfabeto, direito este que se estendeu até a promulgação da conhecida “Lei Saraiva”.

A Primeira República foi o período em que os senhores chamados de “Barões do Café” monopolizam o poder, o café era o “dinheiro” da época, e considerado símbolo de supremacia dos fazendeiros do Estado de São Paulo (CARONE).

O cenário da educação era estabelecido pelo Império, em que o Governo Federal se desobrigava de fornecer educação para os populares, as condições eram subjugadas conforme o interesse dos “poderosos”.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever tornou-se instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até restrita a rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com

a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006 p.3-4).

O Decreto nº 3122 de 07 de outubro de 1882 alterou no texto legal algumas disposições do Decreto 3029 de janeiro de 1881, afirmando no Artigo 1º, Parágrafo 12 “Ipsis Litteris”:

Nenhum cidadão será incluído no alistamento dos eleitores sem o ter requerido por escripto de próprio punho e com assinatura sua, provando o seu direito com os documentos exigidos pela lei. Será, porém, admitido requerimento escripto e assignado por especial procurador, ao caso somente de impossibilidade physica de escrever do cidadão, provado em documento (BRASIL, 1883, pp. 73-74).

O primeiro-Ministro da história da educação brasileira que lutou por um cenário melhor foi Benjamim Constant de Botelho Magalhães (1836 - 1891). Responsável por ajudar a erguer a Escola Normal e o instituto dos Cegos, o Pedagogium que era o futuro “centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a educação nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional, a exposição dos melhores methods e do material de ensino mais aperfeiçoado”. (BRASIL. Atos do governo provisório. In: CARTOLANO,1994).

Segundo Carvalho (1990), este fundador da República como era chamado, também era catequista, o apóstolo, o evangelizador, o preceptor, o mestre Na educação elementar (ensino das primeiras letras/ensino primário), a República permaneceu dentro das disposições do Ato Adicional de 1834. No qual apenas os estados da federação em melhores condições econômicas alcançaram algumas transformações no ensino primário, como por exemplo a reforma de Caetano de Campo, em São Paulo.

O autor Reis Filho (1981) nos seus ensinamentos traz sobre esta concepção supracitada que: “O princípio pedagógico que orienta o pensamento de Caetano de Campos é o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica”. Campos é um livre pensador, fortemente influenciado

pelos ideais liberais de sua época, à época ardorosamente pregados por Rui Barbosa” (REIS FILHO, 1981, p. 50).

O autor ainda continua:

[...] seu pensamento é fruto da vulgarização das obras dos naturalistas, historiadores história da Educação e filósofos que no fim do século XIX europeu, utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica escolástica (REIS FILHO, 1981, p. 50).

Mesmo que de forma ainda paliativa, a reforma que foi submetida o Brasil no período de 1890 – 1896, trouxe algumas pontuações em relação às pessoas envolvidas, conforme destaca o professor Casemiro dos Reis Filho:

Para os educadores que estiveram à frente dessa reforma, entre outros, Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Cesário Mota Júnior, [...] a educação consistia no mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático (REIS FILHO, 1981, p. 178).

Após o passar de muito anos a educação, o ensino e alfabetização vem sendo discutido pelos profissionais da área e questionada pela sociedade. Muitas dificuldades surgiram em todo este tempo, portanto novas formas de abordagem em sala de aula tiveram que ser criadas, não somente inspirado em matéria dada, mas no conteúdo absorvido pelos alunos,

Decorridos mais de cem anos de implantação do modelo republicano de escola e de significativas mudanças de ordem política, social e cultural ocorridas ao longo do século XX, tem-se hoje no Brasil (embora não somente aqui), como ponto consensual de debates e denúncias relativas à educação, o fracasso da escola pública brasileira em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação. A recorrência desse fracasso vem sendo apresentada como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando

administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores, professores e gerando acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2006, p. 93).

O “fracasso escolar na Alfabetização” denominado na época do Brasil republicano, atualmente ainda é praticado, portanto demandam novas soluções onde são imprescindíveis o investimento do Poder Público.

A alfabetização para muitos educadores pode trazer conflitos que estão relacionados às suas metodologias. Alguns profissionais defendem a “bandeira” do método sintético, outras do método analítico. Os dois métodos podem ser trabalhados juntos, quando servem para solucionar os conflitos existentes.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

O método analítico é aplicado em um segundo momento, onde o ensino deveria começar pelo todo, para depois ser analisado pelas partes. Esta metodologia foi implementada a partir dos anos 1890, durante a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. Surgiu no ano de 1896 o Jardim de Infância, a base da reforma em um ponto de vista didático consiste nos novos métodos de ensino implementados (MORTATTI, 2006).

A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920) (MORTATTI, 2006, p. 7).

A Alfabetização e o letramento devem trabalhar de maneira simultânea para atender às novas demandas dentro do ensino e da aprendizagem, estes que passam por um processo dinâmico respaldado pela técnica e pelo respeito e utilização ao uso

social (LOPES et. al, 2010). Segundo a autora Janaine Ramos Lopes (2010), cinco são os eixos que giram em torno destes aspectos: 1º Eixo – Compreensão e Valorização da Cultura Escrita; 2º Eixo – Apropriação do Sistema de Escrita; 3º Eixo – Leitura; 4º Eixo – Produção de textos escritos; 5º Eixo Desenvolvimento da oralidade (LOPES et al, 2010, p. 5).

Segundo Soares (2003):

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito

de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

O Aprendizado e a escrita possuem diferentes aspectos, é necessário explicitar os procedimentos utilizados e os conhecimentos já adquiridos para, por exemplo, a confecção de uma sentença (SOARES, 2003).

Este processo é concebido em um determinado momento e contexto social, porém esta transformação não se esgota, sempre se altera. Os rumos da alfabetização não se baseiam em uma única concepção, ela sempre estará atribuída ao cenário social que ela se envolve. Na visão de Klein (2006):

Não existe um 'conceito acabado' sobre as coisas, na medida em que podemos com elas estabelecer, a qualquer momento, novas relações. No entanto, isto não nos pode levar a afirmar que as coisas não se atribuem conceitos determinados, definidos, exatos, pois, no interior de uma dada relação humana, uma coisa é aquilo e somente aquilo que essa relação determina. No interior daquela relação, o conceito é dado, acabado e imutável. A mudança do conceito decorre da mudança na relação que o homem estabelece com o objeto; portanto, não é o conceito, o conhecimento que muda por si mesmo: as relações do homem com as coisas mudam e, a partir dessa mudança, como expressão mesma dessa mudança, os conceitos mudam (KLEIN, 2006, p. 69).

Conforme Brotto et al. (2010), a alfabetização pode ser entendida como o estudo e a apropriação das modalidades de linguagens que é identificada como a escrita.

A escrita possibilita trazer a representação de alguma realidade, transmitindo o comportamento da relação homem e sociedade (BROTTO et al, 2010, p. 02).

Soares (2007), nos ensina que o termo Alfabetização, em seu sentido etimológico, que é um pouco mais restrito, significa levar a aquisição do alfabeto, que é o mesmo que ensinar a ler e a escrever. De forma informal, a "Alfabetização" é Aprender e adquirir o código alfabético e ortográfico, que acontece com o desenvolvimento de leitura e escrita (SOARES, 2007).

Diante de tantas pesquisas e estudos em torno da educação, foram identificadas como algumas causas para esta defasagem as práticas da Pedagogia Tradicional. A perda da especificidade da alfabetização também foi influenciada pela má percepção das novas teorias e práticas metodológicas, que foram assinaladas como culpadas por este problema de âmbito nacional.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE ORALIDADE E LEITURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A dificuldade de leitura e interpretação de textos não é uma novidade perante os alunos professores da disciplina de Língua Portuguesa, no entanto cabe ao profissional da educação traçar estratégias que permitam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no campo da leitura e da compreensão de textos.

Atualmente saber ler e entender o que está escrito é fundamental para a sobrevivência de qualquer indivíduo em sociedade, já eu a desenvoltura da língua auxilia a comunicação verbal e a expressar os desejos do autor.

Realizar uma leitura significa interagir com um texto de modo a construir sentidos sobre ele, as consequências desta afirmação são mensuradas por Solé (1998, p. 22), que explica:

Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: Devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (Cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (Ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc (SOLE,1998, p. 22).

Para aprender a ler e a escrever é preciso levar em consideração o aprendizado de habilidades anteriores como o contato com o alfabeto, signos, imagens, além da consciência fonológica que constitui na habilidade de armazenar e manipular os sons da fala. Todo esse processo pode ser iniciado pelo professor em sala de aula por meio do contato dos alunos com a literatura infantil.

Koch & Elias (2013, p. 39) descrevem que, na atividade de leitura, colocam-se em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. Para as autoras, "o processamento textual é estratégico, ou seja, realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitivas".

No sistema da Filologia, a história de um povo, sua evolução, sua cultura, seus costumes e crenças são parte de um importante processo denominado como informação, que é transmitida de geração em geração por diversos métodos, dentre eles a escrita, a argumentação e o discurso. Coulmas (2014, p. 11), explica que: "Os sistemas de escrita e a língua escrita são objetos surpreendentes,

de grande complexidade, testemunhos do engenho humano e da nossa determinação em criar nosso próprio universo".

Menciona-se que a ascensão ao ensino da língua materna não tem mostrado o aprendizado dos alunos para usarem de maneira adequada a escrita, pois uma parte considerável de indivíduos que aprenderem a ler e a escrever na Instituição Escolar não conseguem assimilar o uso da linguagem em situação de leitura e escrita, pois não são capazes de compreender/interpretar o que leem. Interpretar os signos não é satisfatório para ter-se familiaridade ou convívio permanente com a leitura (LUCKESI,2000).

A evolução da leitura não deve ter um caráter de "antes" e "depois", esta foi tratada de maneira diferente por diversos povos em diferentes épocas, o que se destaca é que ao menos, alguns indivíduos leram para salvar suas almas, obter conhecimento de acontecimentos notórios da atualidade, aprender dotes de sedução, desvendar o funcionamento de uma máquina, desfrutar, aprender, entre outros motivos (DARNTON, 1993).

Para Paulo Freire:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por suas relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler"

momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE,1989, p. 10, 1989).

Os estudos que envolvem os fenômenos da Linguagem são múltiplos, dentre eles abordaram a Estilística (Estilo), muitos autores afirmam o entendimento desses dois termos caminharem lado a lado, embora possa haver alguma negação por estudiosos da temática.

Aliteraturainfantiltememsua composição livros de caráter ensaísta, manuais de ensino e alguns artigos, que vão vagarosamente se destacando em tematizações sobre este gênero, produzindo livros para a esfera infantil.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos De qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar [...]. E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão próprio, tão detonador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1995, p. 10).

O livro infantil, vai além da simples descrição do significado básico e objetivo das suas propriedades gráficas. Sendo preciso ler a imagem como parte importante da narrativa, construindo um significado entre as imagens, pensar no porquê do uso de determinadas cores, contribuindo para uma atmosfera no contexto geral da obra.

Tal habilidades precisam ser entendidas e aprendidas pelas crianças, para que elas se tornem leitores, e que saibam compreender, que abraçar apenas significado básico e o objetivo de uma palavra.

De acordo com Abramovich (1995) a Literatura Infantil auxilia na aquisição do gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento infantil, pois resgata o lúdico na aprendizagem e proporciona um prazeroso contato com a linguagem escrita,

tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização, o conhecimento de mundo e o autoconhecimento.

A leitura deve ser treinada, interpretada e nunca deixada de lado, pois quanto mais se pratica menores são as dificuldades que aparecem na hora de realizar o ato de ler, na educação infantil deve ser realizada sem cobrança, como algo típico de um momento de lazer ou nas pausas entre as aulas.

O cidadão é como uma planta que, desde a forma de semente, precisa ser cuidada para que cresça forte e bonita. Assim é a leitura. Para se fazer leitores é necessário cultivar os atos de ler e entender. Desde o trabalhador que precisa ler manuais relativos às suas atividades até o advogado que necessita de decifrar os textos legais, passando pelo estudante nos exames, pelo cidadão diante das urnas, pela dona de casa que enfrenta a educação da família e pelo executivo que trabalha com sua papelada, a leitura se faz importante (PERUZZO,2016).

Importante mencionar que todos os indivíduos que vivem em uma sociedade, sejam civilizadas ou não, necessitam entender a escrita e usar diversas maneiras de leitura e interpretação de livros, jornais, revistas, relatórios, documentos, textos, resumos, tabelas, formulários, cartas e uma imensidão de outros escritos, mas esses são leitores por obrigação ou por necessidade.

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presenteia-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas

ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo seu “estar-no mundo” e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis (CAVALCANTI, 2002, p.13).

A linguagem é um mecanismo muito importante para a sobrevivência do ser humano, não somente a linguagem, mas os resultados que ela produz, ou seja, a comunicação, que se faz presente não somente pela fala ou pelo discurso, mas pela escrita, pelos símbolos, por gestos e por diversas maneiras.

A escola é um espaço que sempre deve incentivar a leitura. Apesar de seu baixo prestígio à leitura, principalmente das escolas públicas, pela pouca disponibilidade de meios e recursos, ela ainda continua sendo um dos principais meios de formar leitores críticos, contando, atualmente, em muitas localidades, com o apoio solidário de colaboradores individuais e da comunidade (PERUZZO, 2016).

A literatura infantil faz com que se exercite a compreensão e a interpretação de textos, sendo um início outros textos, pois com o passar do tempo, as crianças sentem a curiosidade de aprender a variar de temas de leitura, uma vez que, a leitura é a forma mais mecanizada de elaboração da fantasia, e faz com que a criança alcance um nível mais elevado de cultura, estimulando a escolha e a crítica de certos textos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção deste trabalho será utilizado como metodologia a revisão bibliográfica. A pesquisa será construída com base em trabalhos como Artigos, Dissertações, Monografias, Teses de Doutorado e Mestrado além de outros textos provenientes da área.

O presente trabalho foi extraído de bases eletrônicas, como o Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Busca Integrada (PBI), e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Os autores estudados na elaboração do referencial teórico mais citados se concentraram em Magda Soares (2007), José Murilo Cartolano (1994), entre outros. O período dos artigos pesquisados se refere aos anos de 1990 até 2018. As palavras chaves utilizadas para a busca foram: Alfabetização, Letramento, Pedagogia, História da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil passou por diversas transformações no campo da educação desde os primórdios do período imperial até o surgimento da nova República. A partir daí a educação começou a tomar contornos novos.

Alfabetizar é fazer com que seus alunos dominem o campo da escrita, por meio do conhecimento do alfabeto. No entanto, novas maneiras surgiram para agregar a alfabetização de maneira frutífera. O Letramento, muito discutido por autores da área pedagógica, tem sido defendido como parte essencial da alfabetização.

O letramento favorece a amplitude do campo de conhecimento da criança, não apenas direcionado às práticas metodológicas, mas que possa favorecer a sua existência e o seu conhecimento. Que todo o conhecimento adquirido sirva para sua vivência fora de sala de aula.

O ambiente alfabetizador, para alguns pesquisadores, atualmente não deve ser inserido no campo das Instituições escolares, ou seja, o saber se encontra em todos os lugares, basta que nos esforcemos para absorvê-lo.

Enquanto o “alfabetizar” se restringe ao caderno e lousa, o letramento permite ir além, deve ser acessível a todas as classes econômicas, principalmente aqueles menos favorecidos.

Na Alfabetização a criança deve estar em um campo onde já deve conhecer os signos da escrita, o letramento ajuda ir além das letras, permite a interpretação de imagens rotineiras, a aprendizagem com o uso de diferentes materiais que desejam transmitir alguma mensagem.

A leitura e a compreensão de textos está presente na humanidade desde períodos remotos, a compreensão do histórico da evolução da leitura na humanidade nos demonstra o quanto é importante ler e entender sobre o que se está lendo. Seja por meio da leitura oral ou da leitura silenciosa, a habilidade de se entender o que se lê não é afamado por todos, portanto é preciso criar-se o hábito da leitura por meio da prática.

Este pensamento é o que circunda a mente de professores, principalmente daqueles que lecionam a disciplina de Português ou Língua Portuguesa, mas importa dizer que a dificuldade de interpretação também está presente em outras disciplinas, como a matemática e a leitura de seus signos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e Bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 16/10/2024.
- BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1981**. Reforma da Legislação Eleitoral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 16/10/2024.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.
- BROTTO, J. C. P. et al. **Avalanche Escola de Missões Urbanas Underground: trajetória histórica e proposta missionária e diaconal**. 2010.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: Dinâmicas e Vivências na Ação. São Paulo: Paulus, 2002.
- CARONE, E. **A Primeira República (1889-1930)**. Texto e Contexto. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1969.
- CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República**. Campinas: Unicamp/FE, 1994. (Tese de Doutorado).
- CARVALHO, J. M. **A formação das almas. O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CUNHA, L. A.; DE GOES, M. **O golpe na educação**. Zahar, 1986.
- DARNTON, R. "História de la lectura", em BURKE, P. (ed.): Formas de fazer história. Madrid. Alianza Universidad. 1993.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 51, 2006. p. 139-172.
- KOCH, I. VILLAÇA; ELIAS, V. MARIA. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LOPES, J. et al. "O professor faz a diferença." Lisboa: Lidel, 2010.
- LUCKESI, C. CARLOS. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, v. 12, p. 6-11, 2000.
- MORTATTI, M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/alfabetizacao/HIST%D3RIA%20DOS%20M%C9TODOS%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 23/08/2018.
- PERUZZO, A. **A importância da literatura infantil na formação de leitores**. Cadernos do CNLF, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2016. Disponível: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tex_completos/a_importancia_da_literatura_infantil_na_ADREANA.pdf. Acesso: 16/10/2024.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, 1981.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2003. Disponível em: http://www.ceale.faeufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em: 16/10/2024.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2007. SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Companhia Editora Nacional, 1976.


TERRA. O. **Primeira infância**: Avanços do Marco Legal da Primeira infância. Câmara dos Deputados Centro Estratégico de Estudos e Debates Estratégicos. Brasília: 2016. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avanços-do-marco-legal-da-primeira-infância](https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avan%C3%A7os-do-marco-legal-da-primeira-inf%C3%A2ncia). Acesso em: 16/10/2024.

YOUNG, M. **Porque Investir na Primeira infância**. Texto extraído do blog formulado para Human Development Report Office 2014 Occasional Paper intitulado: Addressing and Mitigating Vulnerability Across the Life Cycle. In: UNDP 's HDDialogue.2014 Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/content/case-investing-early-childhood>. Acesso em: 16/10/2024.

EVERTON ADRIANO HERMES

Graduada em Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS
(2021) Pós-Graduação em Direitos Humanos- Faculdade
Focus (2022)

A FAMÍLIA COMO PRINCIPAL REABILITADOR DO DETENTO PRIVADO DE LIBERDADE



RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a influência da família do detento durante a execução de sua pena privativa de liberdade, ressaltando seu papel crucial na ressocialização do indivíduo. Além disso, a investigação pretende avaliar a participação da família nos projetos que envolvem o preso, seus familiares, a comunidade, o Estado e os agentes penitenciários, que são essenciais para a compreensão do propósito da pena. A relevância do tema surge da visão negativa que o Estado e a sociedade têm em relação à família do preso, muitas vezes tratada como "lixo social", desconsiderando sua importância real. Assim, busca-se reconhecer a família como um elemento vital na reabilitação do detento. A pesquisa enfatiza que, para que o preso consiga superar de maneira construtiva o cumprimento da sua pena, é imprescindível o apoio familiar. Além disso, é fundamental a implementação de políticas penitenciárias e sociais que realmente se dediquem à ressocialização do recluso.

Palavras-chave: Família; Reabilitador; Detento.

INTRODUÇÃO

Este estudo monográfico aborda a influência que a família exerce sobre os detentos durante o cumprimento de suas penas privativas de liberdade.

Para compreender essa afirmação, faz-se necessário apresentar algumas reflexões sobre a pena e sua execução, fundamentadas na Lei 7.210/84, a qual é reconhecida como a Lei de Execuções Penais.

Além disso, é importante examinar as raízes históricas que sustentam todo o conceito, estabelecendo assim as bases para a compreensão do trabalho em foco.

É relevante mencionar que a trajetória da pena evidencia, ao longo do tempo, a incessante tentativa de aprimorar a humanização e proteger os direitos básicos do ser humano.

Nos primórdios da sociedade, a punição estava profundamente atrelada à noção de retribuição, sendo excessivamente severa em relação ao crime cometido pelo infrator, sem qualquer consideração por justiça ou direitos.

Contudo, ao longo dos séculos, especialmente com a disseminação dos ideais iluministas no século XVIII na Europa, a prática de punir começou a se afastar de sua conotação vingativa e injusta.

Assim, passou a ser encarada como um meio de reabilitação do infrator, assumindo a função de preservar valores e priorizar as liberdades individuais e os direitos fundamentais dos cidadãos.

Devido a essa separação, a prisão como forma de punição, a partir do século XIX, se estabeleceu como uma resposta essencial do sistema penal. Acredita-se que a recuperação do infrator se baseie na sua exclusão e em uma disciplina severa, que contribuam para a humanização das sanções.

Dessa forma, o infrator passou a ser visto como uma pessoa com direitos, tendo sua dignidade humana garantida. Em nosso sistema jurídico atual, a pena não deve ter um caráter punitivo, mas sim refletir seus objetivos, que incluem a reabilitação do transgressor.

Assim, em 1984, foi aprovada no Brasil a Lei 7.210/84, popularmente chamada de Lei de Execuções Penais. Essa legislação, juntamente com as alterações realizadas na parte geral do Código Penal na mesma época, introduziu elementos significativos em nosso sistema jurídico, abordando os direitos dos detentos e o processo de cumprimento de suas penas.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de destacar a situação das famílias dos encarcerados.

Apesar de seu inquestionável valor como elemento fundamental para alcançar os objetivos da punição, frequentemente elas não recebem o apoio necessário para desempenhar um papel ativo nesse processo, enfrentando estigmas sociais e obstáculos significativos que dificultam sua organização.

A FAMÍLIA COMO PRINCIPAL REABILITADOR DO DETENTO PRIVADO DE LIBERDADE

Desde os tempos das primeiras civilizações, o ser humano, ao se agrupar, percebeu a importância de criar normas para garantir uma convivência harmoniosa. Assim, buscou estabelecer diretrizes que facilitassem a interação entre as pessoas.

Acredita-se que as ações humanas estejam profundamente relacionadas às crenças e convicções que cada indivíduo desenvolve ao longo de sua trajetória, o que, por sua vez, influencia diretamente suas atitudes e comportamentos.

A discussão sobre a reintegração social não pode ser feita sem considerar essa conexão. É essencial promover a interação entre o indivíduo encarcerado, sua família, os profissionais do direito e a comunidade.

Dessa forma, podemos pensar na reintegração do detento, visando criar condições que assegurem ao menos uma adaptação ao convívio social. Além disso, é importante reconhecer o papel crucial da família nesse processo, pois ela atua como um elo entre o preso e a sociedade.

A família pode ser vista como um elemento central neste processo, influenciada por contextos históricos que surgiram no início da era moderna, durante os séculos XVI e XVII, período em que os pensadores da moral começaram a focar na educação das crianças.

Até aproximadamente o século XII, a noção de família restringia-se aos âmbitos moral e social, não se relacionando mais do que a configuração material do casal em vilas, propriedades ou residências de nobres (ARIÉS, 1981, p.45).

Contudo, esses reformadores e moralistas opunham-se ao que percebia como "anarquia" na sociedade e instruíam os pais sobre sua responsabilidade diante das almas e corpos de seus filhos.

Dessa forma, a família deixou de ser apenas uma entidade do direito privado, responsável por transferir bens e nomes para seus herdeiros, e passou a desempenhar um papel moral e espiritual, contribuindo para a formação e o desenvolvimento tanto dos corpos quanto das almas de seus membros.

O foco e a preocupação com os jovens geraram novas emoções, promovendo a criação de normas, costumes e ideias, o que resultou na noção contemporânea de família.

Ao examinarmos a família burguesa que surgiu por volta do século XVIII, é possível notar a formação de novos modelos de relações familiares, cuja característica predominante era o isolamento, valorizando a intimidade e a vida doméstica.

Nesse contexto, havia uma ênfase nas relações emocionais internas, moldando indivíduos que se destacavam pela obediência e disciplina.

Dessa forma, antes do surgimento da questão populacional, a prática de governar era compreendida principalmente por meio do modelo familiar e da economia vista como a administração do lar.

Quando a população se mostra completamente inabalável em relação à família, esta começa a ser vista como um componente da população, deixando de ser considerada um modelo e passando a ser encarada como uma parte (ARIÉS, 1981, p. 47).

Essa abordagem de administração, fundamentada na ideia de família, conquistou uma posição proeminente nas políticas sociais. Ela se caracteriza, simultaneamente, como dependente do Estado para sua sustentabilidade e como colaboradora ao ajudar na mobilização das pessoas.

Além disso, é fundamental ressaltar que a família deve ser considerada a base essencial que influencia o crescimento psicológico de seus membros, uma vez que, por sua natureza, é uma fonte primária de elaboração dos conflitos emocionais, os quais

impactam diretamente a evolução histórica das sociedades.

É importante ressaltar que, ao responsabilizar o infrator pelo crime realizado, o Estado também acaba afetando seus familiares, que enfrentam as consequências da pena imposta.

Isso ocorre porque a sociedade, por meio de seus preconceitos, estigmatiza a família do preso, sujeitando-os a uma forma de castigo social.

É inegável que essa situação vai de encontro aos fundamentos do Estado democrático de direito, pois a punição não se restringe ao indivíduo condenado, mas também afeta sua família.

O princípio do *nulla poena sine iudicio* é fundamental nesse contexto, já que é inaceitável que um indivíduo seja punido sem que se prove sua responsabilidade pelo crime cometido.

Portanto, na ausência de conexão de terceiros com o delito, o resultado pode ser atribuído exclusivamente ao autor do crime que o provocou, conforme disposto no artigo 13 do Código Penal.

Assim, na ausência de um vínculo que conecte mais de um autor ao mesmo crime, apenas o indivíduo diretamente envolvido deve ser responsabilizado.

Isso porque, se não há um concurso de causas que explique a ação criminosa, a infração e suas respectivas consequências penais devem ser atribuídas exclusivamente ao culpado, sem a possibilidade legal ou justa de imputar a responsabilidade a terceiros que não participaram do ato, evitando assim que sejam submetidos à sanção penal do Estado.

Nesse contexto, a sanção aplicada ao infrator é um ato legítimo, no entanto, essa medida não justifica a ampliação das consequências penais para os seus parentes, o que fere direitos essenciais e prejudica moralmente tanto o detento quanto seus familiares.

O preso, ao perceber que seus entes queridos enfrentam os impactos de sua condenação, sofre ainda mais, pois o vínculo que o conecta à sua esposa, pais e filhos não deve ser rompido. Tal ruptura pode dificultar sua adaptação à vida no cárcere, gerando um ressabiamento ainda mais intenso.

Após a condenação, o infrator é levado para a penitenciária, onde sua pena é cumprida, o que gera uma sensação de satisfação na sociedade, já que o Estado exerceu seu direito de punir. Contudo, nesse instante, começa o real sofrimento da família do preso, que enfrenta preconceitos e diversas dificuldades.

O Estado, ao exercer suas funções nas esferas judicial, executiva e legislativa, frequentemente negligencia o atendimento a essas pessoas que compõem uma parte significativa da população carcerária, muitas vezes isolando o detento de suas relações familiares e da sociedade da qual faz parte.

Assim, é pertinente afirmar que a imposição da pena não se estende à família do condenado. Além disso, não deve ser aceitável que os familiares dos presos sejam desconsiderados como indivíduos sociais por escolherem permanecer ao lado de seus entes queridos.

Eles só são reconhecidos no âmbito social quando renunciam à sua própria história, ou seja, quando ocultam o laço de parentesco com algum detento, temendo enfrentar preconceitos.

Assim, é evidente que as famílias de indivíduos encarcerados enfrentam preconceitos sociais significativos, especialmente em relação à dificuldade de encontrar emprego.

Quando se menciona a conexão familiar com um detento, muitas oportunidades se tornam inacessíveis. Da mesma forma, os filhos de presos também enfrentam discriminação nas instituições de ensino, tornando-se alvo de brincadeiras e comentários maldosos, o que revela um profundo preconceito social em relação ao comportamento dessas pessoas.

Devido a esse tipo de discriminação, essas pessoas se sentem perdidas e desesperadas, uma vez que estão sem suporte, sem direcionamento e, muitas vezes, sem a renda que o familiar encarcerado proporcionava.

Isso leva à sua marginalização, tornando-os o que alguns chamam de “lixo social”, resultando em um aumento significativo de problemas e contribuindo para o crescimento de atividades ilícitas.

Em última análise, é crucial compreender que a sanção, fundamentada nos princípios do Estado democrático de direito, deve ser aplicada de forma singular, atingindo apenas o condenado.

Assim, essa pena não deve se estender aos familiares, que devem ser apenas um apoio para que o indivíduo consiga enfrentar melhor o cumprimento de sua pena.

É fundamental reconhecer o significativo papel dos assistentes sociais e psicólogos nas instituições penitenciárias, pois suas intervenções ajudam a definir orientações comportamentais que guiam o comportamento dos internos. Esse trabalho representa uma ligação essencial entre o preso, a sociedade e seus familiares.

A colaboração entre o assistente social e o psicólogo é caracterizada pelo desafio de preservar a visão de sociedade do indivíduo que se encontra preso, mesmo em situação de encarceramento.

Essa parceria proporciona um suporte psicossocial, envolvendo as famílias e os valores sociais na vivência carcerária do indivíduo. Além disso, essa ação é guiada por diretrizes definidas dentro da própria instituição prisional e está protegida, entre outros direitos, pela Lei 7.210/1984 (Lei de Execuções Penais), especialmente em seu artigo 41, conforme será demonstrado:

Art. 41. Os direitos dos presos incluem: II - atribuição de trabalho e remuneração correspondente; V - equilíbrio na divisão do tempo entre trabalho, descanso e

atividades de lazer; VI - possibilidade de exercer atividades profissionais, intelectuais, artísticas e esportivas que tenham sido praticadas previamente, desde que sejam compatíveis com o cumprimento da pena; VII - acesso a assistência material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; X - direito a visitas de cônjuges, companheiros, familiares e amigos em dias específicos; XI - direito ao chamamento pelo nome; XV - possibilidade de se comunicar com o mundo externo por meio de cartas, leitura e outros meios de informação que não afetem a moral e os bons hábitos (BRASIL, 1984).

É importante ressaltar que esses direitos não estariam completamente garantidos aos detentos sem o esforço significativo das psicólogas e assistentes sociais na assistência ao preso e sua família, promovendo iniciativas e interações entre todos os participantes do processo penal.

O discernimento do condenado é elaborado principalmente em ambientes individuais, onde ele compartilha suas experiências como prisioneiro. Nesses espaços, são examinadas suas atitudes dentro da prisão, assim como suas interações com os companheiros de cela e com seus familiares.

Dessa forma, são desenvolvidas atividades em equipe, visando promover uma interação construtiva entre todos os detentos, além de iniciativas que aproximam as famílias, como forma de apoiar o familiar durante o período de cumprimento da pena.

Examinemos o que menciona Foucault (1975, p. 153) ao abordar a atuação das profissionais de serviço social:

As práticas de monitoramento e as entrevistas destinadas a auxiliar na classificação em regimes não são iniciadas pela vontade dos reeducandos, mas sim estabelecidas pela instituição ou pela justiça, caracterizando-se como uma ação de investigação. O reeducando compartilha sua experiência de vida e sua trajetória dentro do sistema prisional, permitindo

que o profissional desenvolva uma análise sobre ele. Essas abordagens integram a capacidade de observar e padronizar por meio da categorização dos indivíduos, transformando a singularidade em um registro documental, o que resulta em um arquivo com informações detalhadas. Esse processo é fundamental nas dinâmicas de controle disciplinar (FOUCAULT, 1975, p. 153).

É fundamental ressaltar que, em diversas penitenciárias, as assistentes sociais fazem visitas às residências das famílias dos detentos, com o objetivo de se conectar mais profundamente com a realidade enfrentada por esses parentes.

Além disso, elas buscam interagir com aqueles familiares que não costumam ir até o presídio.

Essa ação favorece de maneira construtiva a meta almejada em seu trabalho, assim como a participação ativa da família ao longo de todo esse processo.

É fundamental integrar práticas que abordam não somente os aspectos relacionados ao crime e à punição, mas também ao conjunto de normas que definem a experiência da prisão.

Apesar disso, em relação à atividade do psicólogo, é fundamental destacar que a psicologia, ao longo da sua evolução, tem se empenhado significativamente em mitigar essa problemática, fundamentando seus estudos nas concepções inovadoras de Feuerbach e Romagnosi, que abordam o diagnóstico e a previsão em contextos criminais (SÁ, 1987, p.67).

É importante ressaltar que a análise se baseia nos estudos das condições psicológicas do indivíduo na constituição do ato delituoso, considerando aspectos como intenção e responsabilidade, além da periculosidade, e também aborda a questão objetiva na aplicação de penas e medidas de segurança.

Esse tipo de investigação torna-se essencial para a prevenção do crime e para a regulamentação dos institutos de liberdade condicional, prisão em regime semiaberto, penas alternativas e outros mecanismos.

Além disso, no ambiente prisional, as psicólogas atuam em conjunto com as assistentes sociais em etapas específicas. Inicialmente, é conduzida uma entrevista individual que, geralmente, ocorre cerca de cinco dias após a chegada do indivíduo ao presídio.

Nesse momento, são coletadas informações sobre sua identidade, dados familiares, condições de saúde, uso de substâncias e experiências laborais.

É importante destacar que são feitas orientações para esclarecer como opera a instituição penal, quais são os direitos e obrigações, as normas internas, os serviços disponíveis, a forma como aconteceram as visitas dos familiares e, por último, um prontuário é disponibilizado.

Nesse contexto, o atendimento aos detentos adquire um foco terapêutico que considera as necessidades individuais em suas nuances. Isso ocorre quando o recluso se mostra disposto a explorar, ao lado do psicólogo, sua realidade, sua visão de mundo e suas particularidades.

Essa situação é evidente em presos que vivem com HIV, que enfrentam sintomas de abstinência durante a fase de saturação, a qual se relaciona àqueles que já passaram por várias experiências no sistema prisional.

Muitos deles refletem sobre as razões de suas recorrências, assim como aqueles que estão prestes a deixar o ambiente prisional e experimentam angústia diante da expectativa e temor de um possível retorno.

Portanto, ao abordarmos a situação do preso e a execução de sua pena, é fundamental que exista uma colaboração entre todos os participantes sociais que rodeiam o detento nesse período (o indivíduo encarcerado, seus familiares, os profissionais jurídicos e

a comunidade), a fim de compreendermos plenamente esse processo.

É importante ressaltar que a colaboração da sociedade junto às famílias é essencial em todo esse processo, uma vez que é sua responsabilidade garantir um tratamento respeitoso aos detentos e às normas que os regulam.

Além disso, é crucial reconhecer que os encarcerados representam uma questão social que deve ser abordada com seriedade em relação ao seu cuidado.

É necessário pôr fim às prisões medievais que se assemelham às masmorras. Apenas esperar iniciativas do governo é extremamente cômodo; a sociedade deve se envolver na transformação do sistema penitenciário, ou correrá o risco de passar a vida reclamando que os detentos recebem um tratamento melhor do que realmente merecem.

Essa inércia permite que os criminosos, que vivem à espera de uma oportunidade, possam escapar, ser resgatados ou provocar rebeliões, retornando à sociedade para praticar atos ainda mais brutais.

Portanto, é fundamental reconhecer o papel da sociedade em relação ao encarcerado durante o cumprimento de sua condenação, pois isso permite que a família mantenha contato com o preso, contribuindo para o êxito de sua reabilitação.

Além disso, a participação da família em um importante papel de suporte ao seu membro, possui um propósito muito mais significativo e profundo do que apenas ajudar o preso a cumprir sua pena.

Essencialmente, essa atitude a coloca no centro das discussões como uma parceira potencial, que contribui para a autoestima de seu ente querido, adicionando valor à difícil realidade do sistema prisional e criando, assim, uma base para as próprias relações familiares, que muitas vezes se fragilizam com o cumprimento da pena do parente.

As famílias, enquanto grupos sociais, adaptam ou abrem mão de seus papéis de proteção e socialização ao longo do tempo, em resposta às demandas da sociedade em que estão inseridas.

Sob essa ótica, as funções familiares se baseiam em dois propósitos: um voltado para o interno, que diz respeito à proteção psicossocial de seus integrantes, e outro voltado para o externo, que envolve a adaptação a uma cultura específica e sua transmissão.

Assim, a família precisa se ajustar às transformações tanto externas quanto internas, de forma a lidar com novas realidades, sem perder a continuidade, oferecendo sempre um referencial para seus membros.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a família desempenha uma função essencial nesse processo, atuando como intermediária entre a sociedade e o detento, e sua influência pode impactar diretamente na execução da pena, seja de maneira favorável, desfavorável ou neutra.

Na perspectiva positiva, ressalta-se a noção que fundamenta toda a conversa, que é a atuação da família para apoiar o detento durante o cumprimento de sua pena.

Essa colaboração é de grande relevância e pode se manifestar de diversas maneiras, como na capacitação dos familiares para que adquiram novos entendimentos sobre a situação do recluso e os utilizem em atividades de sensibilização, assim como também atuando para oferecer informações sobre cidadania, princípios éticos e morais, saúde, entre outros temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou evidenciar o papel fundamental da família do detento em seu processo de reintegração enquanto cumpre sua pena de privação de liberdade.

Além disso, buscou destacar a importância da colaboração da família com as instituições públicas, a fim de garantir que se cumpram os objetivos da pena, que incluem a reabilitação do preso e a restauração de seus valores sociais.

No início do livro, observou-se que a evolução das punições e do poder de penalizar ocorreu através de uma constante tentativa de humanizar as sanções penais.

O iluminismo foi um marco crucial nesse processo, fundamentado na ideia de que a pena deve ser proporcional ao crime cometido, com o objetivo de respeitar a dignidade da pessoa humana nas medidas punitivas.

Assim, por um longo período, predominou a crença de que a prisão era o método mais eficiente para alcançar os objetivos da pena, incluindo a reabilitação do preso, bem como uma forma de advertência aos membros da sociedade em relação à prática de delitos.

Atualmente, observa-se um grande descaso no sistema prisional, no que diz respeito aos objetivos da pena.

É evidente a séria crise enfrentada pelas prisões brasileiras, onde numerosos internos são submetidos a condições extremamente precárias, em total desacordo com as diretrizes da Lei de Execuções Penais (Lei 7.210/84) e da Constituição Federal de 1988, que garantem os direitos dos presos, respeitando sua dignidade enquanto seres humanos.

Nesse contexto, o segundo capítulo abordou o papel fundamental da família nesse processo, sendo a principal base que oferece ao preso uma reflexão sobre valores familiares e sociais, que o ajudam a enfrentar o período na prisão, favorecendo sua reintegração à sociedade.

Diante dessas reflexões, é fundamental que a família do detento seja reconhecida como um elemento crucial na recuperação de seu membro, necessitando de suporte para facilitar que ele consiga atravessar esse processo de maneira construtiva.

Dessa forma, tornou-se claro que é fundamental que o Estado, juntamente com os profissionais do Direito, promovam a participação da família no processo de reabilitação psicossocial de seu ente querido.

Isso se dá porque, na maioria das situações, o engajamento familiar pode resultar em vantagens para os detentos, devido ao seu bom comportamento e ao desejo de reintegração ao ambiente familiar e social.

Entretanto, observou-se que a ação do estado, ao punir o infrator pelo delito cometido, acaba, indiretamente, afetando seus parentes com as consequências da pena imposta.

A sociedade, permeada por preconceitos, impõe à família do preso dificuldades que inviabilizam sua capacidade de viver de maneira normal, assim como qualquer outra família.

Frequentemente, os filhos e cônjuges de detentos são estigmatizados como criminosos, o que dificulta sua obtenção de empregos dignos, levando-os a um estado de desespero que, por sua vez, pode gerar novos crimes.

Nesse contexto, é essencial enfatizar o papel do Estado e dos profissionais do direito ao reconhecer a família do prisioneiro como um elemento crucial em todo esse procedimento. Isso se deve ao fato de que a família é capaz, por natureza, de recuperar no indivíduo privado de liberdade valores éticos, morais e sociais.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: L.C.T. 1981.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

SÁ, Alvino Augusto de. **Reincidência criminal: sob o enfoque da psicologia clínica preventiva**. São Paulo: EPU, 1987.

FABIANA HELENA DOS SANTOS

Graduada em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Paz.

O NEUROPSICOPEDAGOGO E A COMUNIDADE ESCOLAR



RESUMO: Tendo como base a pesquisa bibliográfica, este Artigo vem abordar a discussão sobre a importância do Neuropsicopedagogo no atendimento à família, ao aluno diagnosticado como autista e conseqüentemente a comunidade escolar visando um melhor aprendizado deste discente e seu desenvolvimento sócio cognitivo, proporcionando assim sua formação integral.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Neuropsicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Baseado em pesquisas bibliográficas, este Artigo vai explanar sobre a importância da Neuropsicopedagogia no aprendizado de alunos autistas, da necessidade de um neuropsicopedagogo no contato com as famílias e alunos diagnosticados com TEA, com o objetivo de ascender uma discussão, e analisar o papel desse profissional, para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, socialização e progresso desses alunos, organizando, orientando e unindo o trabalho dos membros da comunidade escolar.

Não é possível eliminar e resolver todos os entraves para a aprendizagem humana, que é envolvida por muitos fatores social, familiar, saúde cognitiva e corporal, envolve inclusive a alimentação, entretanto, os alunos que apresentam deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos significativos no comportamento em âmbito escolar têm mais dificuldades nesse processo.

Os estudantes têm uma maneira individual de assimilar a aprendizagem, o que exige estratégias metodológicas diferenciadas, a capacidade neuronal de cada indivíduo ao que se refere a questão de tempo e espaço também influencia no aprendizado.

Apesar da capacidade de aprendizagem ser inerente a várias espécies, a espécie humana é a única que ensina de forma intencional e sistemática. Cabe então, o especialista compreender quais são os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem, para aperfeiçoar o ensino e aproximação de professores, pais e cuidadores a fim de dar continuidade às atividades executadas em atendimentos (FONSECA, 2014).

O Brasil peregrina com grandes dificuldades em relação ao atendimento de autistas com uma postura assistencialista, que fica a cargo das associações de pais e de algumas iniciativas privadas, não garantindo, portanto, os direitos previstos na Constituição Federal, art. 23 II.

Com a lei da inclusão, (Lei 13.146/2015), que entrou em vigor em 2016, a escola deve estar preparada para receber o aluno autista, a comunidade escolar precisa saber, que uma criança difícil de lidar, que apresenta um comportamento estranho, e que não interage com outras crianças, este aluno

tem que ser encaminhado para um profissional capaz de realizar o diagnóstico, essa criança pode ser um autista, de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento.

O importante é saber, que diante do diagnóstico, o coordenador pedagógico junto com o professor e de preferência com o auxílio de um Neuropsicopedagogo, deverá preparar um plano de aula para essa criança.

O Espectro Autista ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) engloba alguns diagnósticos que variam conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo: nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotípias e repetitivos).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem.

O autismo pode ou não ser associado a um comprometimento cognitivo. Essa associação está presente em aproximadamente 70% dos casos, e a tendência com a ampliação dos critérios diagnósticos é diminuir.

Profissionais da área da Educação e da Saúde, se dedicam a estudar a Psicopedagogia, no intuito de compreender e ampliar seus conhecimentos em torno da aprendizagem de diferentes sujeitos e contextos, para complementar a formação.

A prática psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional, seu papel da psicopedagogia no planejamento escolar é refletir sobre as ações pedagógicas e suas interferências no processo de aprendizagem do aluno.

O neuropsicopedagogo possui um papel importante na disseminação da educação inclusiva. Por atuar diretamente com o processo de aprendizagem, o profissional pode pensar nos alunos que possuem necessidades específicas e precisam de atenção e auxílio no ambiente escolar. Dessa forma, a Psicopedagogia é fundamental na elaboração de políticas educacionais inclusivas, que contemplem e possibilitem o desenvolvimento social, cognitivo, motor e cultural de todos.

O conjunto de disciplinas (por isso o nome no plural), chamado de Neurociências, estuda as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do Sistema Nervoso e suas funções específicas, e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas. Sendo um conjunto de disciplinas das ciências naturais, que estudam o Sistema Nervoso, - seu funcionamento, sua estrutura, formação e alterações que esse possa passar - proporcionando compreensão dos fenômenos observados, pode ser dividida em seis grandes grupos: a neurociência molecular, celular, sistêmica, comportamental, cognitiva e clínica.

Após dez anos de abordagem da Neuropsicopedagogia no Brasil, observa-se que especialistas se preocuparam em registrar as pesquisas científicas.

Ao examinar revistas especializadas, nota-se que as produções de estado da arte ou do conhecimento, ainda estão se desenvolvendo devagar, o que deixou uma espaço em branco entre a teoria e a prática sobre a temática da Neuropsicopedagogia.

Encontrar e analisar as pesquisas no cotidiano escolar da Educação Básica não é uma tarefa muito fácil, justamente porque esse especialista vem buscando espaços em um viés clínico e institucional paralelamente.

Conhecer para melhor atender: Convivendo com o TEA

Esta seção tem como objetivo: abordar o conceito, características e critérios de diagnóstico do autista; demonstrar a possibilidade do autista poder se relacionar com a sociedade e potencial para aprender; levar o conhecimento sobre o autismo ao maior número possível de profissionais envolvidos na educação; permitir o conhecimento de estratégias usadas na alfabetização da criança autista, tendo como base a pesquisa bibliográfica acerca do tema.

As causas do TEA não são totalmente conhecidas, e a pesquisa científica sempre concentrou esforços no estudo da predisposição genética, analisando mutações espontâneas que podem ocorrer no desenvolvimento do feto e a herança genética passada de pais para filhos.

No entanto, já há evidências de que as causas hereditárias explicariam apenas metade do risco de desenvolver TEA. Fatores ambientais que impactam o feto, como estresse, infecções, exposição a substâncias tóxicas, complicações durante a gravidez e desequilíbrios metabólicos teriam o mesmo peso na possibilidade de aparecimento do distúrbio.

A palavra autista, do grego: autos, que quer dizer em si mesmo. A palavra autismo foi usada pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, um psiquiatra infantil americano que percebeu em sua atuação profissional um grupo de crianças que se destacava das demais por duas características básicas: forte resistência a mudanças e incapacidade de se relacionar com pessoas (estavam sempre voltadas para si mesmas).

Os muitos sinais de alerta já indicam que não existe "A" criança autista, no sentido delimitado de quadro sintomático. Portanto, não existe "a" intervenção que funcione para todos.

O preconceito, sempre fruto do desconhecimento, muitas vezes, faz com que crianças que não se encaixam no que os pais e professores creem que seja "a" criança autista fiquem anos seguidos sem atendimento e acompanhamento apropriados para o caso.

Crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com autismo podem apresentar menor habilidade no controle muscular e exibir comportamentos estranhos como movimentos repetitivos sem nenhum motivo aparente.

Podem passar horas alinhando seus carros e trens, ao invés de usá-los para brincar. Se alguém move um dos brinquedos, a criança pode ficar tremendamente chateada e irritada. Crianças com autismo, muitas vezes, precisam e procuram ter previsibilidade no seu ambiente.

Uma pequena mudança em qualquer rotina como fazer refeições, vestir-se, tomar banho, ir para a escola em um horário diferente do predeterminado e fora do caminho habitual, pode ser extremamente perturbadora.

Falta do desenvolvimento de uma relação interpessoal e de contato visual, o relacionamento com pessoas, também objetos inanimados é alterado, a ausência de sorriso social, desinteresse em participar de jogos e brincadeiras coletivas, preferência por permanecer só, são características comportamentais identificadas em indivíduos autistas.

A dificuldade na comunicação, que como um todo é comprometida (linguagem oral comunicativa, receptiva, gestual e expressão facial) devido a uma descontinuidade na sequência normal no desenvolvimento, compromete a vida social, educativa e profissional do autista, a fala comunicativa pode se desenvolver, mas ela é atonal, arritmica, sem inflexão e incapaz de comunicar apropriadamente as emoções.

Com relação a percepção, existem falhas na modulação de estímulos com distorções na hierarquia normal, nas preferências dos receptores e uma incapacidade na habilidade de usar estímulos sensoriais para discriminar o que é importante ou não, ou seja, ocorre um erro de seletividade.

Há alternância em procurar ou fugir de estímulos. Assim, certos estímulos o apavoram, como o barulho do liquidificador, ou rasgar papel, enquanto outros sons, que seriam desagradáveis para crianças normais, como o arranhar da unha em um quadro negro ou em uma lixa, são procurados com insistência.

Também está relacionado aos distúrbios da percepção, o fato de crianças autistas esfregarem mão e língua nas paredes, terem dificuldades de receber alimentação sólida e de irem de encontro a uma porta ou uma parede (SCHWARTZMAN, J.S. e colaboradores, 1995).

Devido a variação individual, na capacidade intelectual, compreensão e uso da linguagem, estágios de desenvolvimentos, idade na época do tratamento, nível de desenvolvimentos e personalidade, grau de gravidade do distúrbio, clima e estrutura familiar, além de outros fatores, um método usado pode funcionar muito para uma criança e nem tanto para outra, por isso não existe um tratamento específico.

As características do autismo geralmente afetam a pessoa durante a vida toda, embora possam mudar consideravelmente ao longo do tempo e em resposta a intervenções recebidas. Um indivíduo levemente afetado pelo TEA pode parecer apenas peculiar (“esquisito”) e levar uma vida normal. Uma pessoa severamente afetada pode ser incapaz de falar ou de cuidar de si mesma. Intervenções precoces e intensivas podem fazer diferenças extraordinárias no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança e de sua família.

Há muitas coisas que o autista pode fazer, para isso, é necessário acreditar que ele tem potencial para aprender. Essas crianças necessitam de instruções claras e precisas e o programa educacional deve ser

essencialmente funcional, ligado diretamente a elas. É preciso saber que o autista enxerga o mundo de uma forma diferente, mas vive no nosso mundo.

Percebe-se que é possível que um autista tenha uma vida normal através de um diagnóstico preciso, de adaptação e acolhimento da criança no contexto social e educacional. Isto quando não iniciado pela família torna-se uma tarefa da instituição escolar ao recebê-lo, ao invés de vê-lo como um problema, e sim como uma criança que necessita de adaptações específicas para a aprendizagem e compreensão por parte de todos.

A Neuropsicopedagogia, e o trabalho do Neuropsicopedagogo

Em 2008, com objetivo era compreender as funções cerebrais para o processo de aprendizagem, objetivando a reabilitação e prevenção dos eventuais problemas detectados em alunos de escolas no país, o Centro Nacional de Ensino Superior, criou o primeiro curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia no país (SBNPp, 2016), desde então pesquisadores como: Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Neuropsicólogos, Pediatras, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, Neurolinguistas, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Neurocientistas, passaram a se reunir direta e indiretamente, para entender melhor, a maneira como o cérebro atua nos processos cognitivos e emocionais dos indivíduos. E definiram que:

[...] a Neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino”

(FONSECA, 2014, p.1).

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que estuda a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana.

Para isso, busca relacionar os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Seu objetivo é promover a reintegração pessoal, social e educacional a partir da identificação, do diagnóstico, da reabilitação e da prevenção de dificuldades e distúrbios da aprendizagem.

O campo da Neurologia, Psicologia e Pedagogia, áreas que estabeleceram relações com a Neurociências, por conseguinte transformando-se em Neuropsicopedagogia, procura fomentar estudos e pesquisas em prol das funções do neuropsicopedagogo, e de indivíduos que sofrem com distúrbios neuronais.

A construção da Neuropsicopedagogia tem por principal objetivo ressignificar o processo de aprendizagem estando atento ao fato de que aprender é uma interferência nossa no mundo e em suas múltiplas possibilidades de conexão (BEAUCLAIR, 2014).

A Neuroeducação, é o conjunto das áreas do conhecimento que antes agiam independentes umas das outras, assim começaram a fazer relações, promovendo a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção em relação às dificuldades e distúrbios das aprendizagens dos estudantes.

É justo dizer que, essa junção tornou-se em uma ciência que analisa o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como principal enfoque, a aprendizagem por meio da práxis. Assim, procura fazer inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia.

A psicopedagogia é uma área de estudo da práxis, foi construída fazendo, testando, experimentando, através das décadas desenvolvendo estudos, técnicas, pesquisas, teorias relacionadas a aprendizagem humana, ajudando o sujeito encontrar ou entenda o prazer de aprender, o que pode acontecer já com as crianças pequenas.

O neuropsicopedagogo precisa conhecer os processos de ensino aprendizagens, também as metodologias que os docentes fazem uso em sala de aula, do currículo e atividades didáticas que podem auxiliar e estimular na aquisição do aprendizado, assim pode diagnosticar se as causas do transtornos são de origem nas questões neuronais, familiar ou mesmo na didática empregada pelo professor.

Ao detectar onde estão as dificuldades, investigando se existe algum bloqueio, problema sócio afetivo, ou um distúrbio cognitivo que está atrapalhando o desenvolvimento da aprendizagem dessa criança, o profissional, pode procurar soluções para os problemas detectados, e preparar formas diferenciadas para trabalhar com cada criança.

Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO; COSTA, 2015, p.7).

Discentes necessitam de acompanhamento e atividades diferenciadas no cotidiano escolar, para a aprendizagem dos alunos com limitações diversas, a formação de duplas produtivas para desenvolver as atividades propostas em sala de aula, é uma boa estratégia, pois assim um aluno auxilia o colega nos exercícios.

O foco do pedagogo é o ser humano, e ele olha o aluno como um sujeito de direitos, visualizando problemas que prejudiquem a aprendizagem, como a falta de memória, e que às vezes pode não estar no discente, mas no educador, na metodologia utilizada, no espaço reservado para a aula, na sua casa ou família, já que o ser humano sofre a influência do meio em que vive para sua evolução, seu desenvolvimento.

Fernandez (2010) aponta os três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos. A Psicologia com os aspectos psicológicos do indivíduo. E, finalmente, a Neuropsicologia com a teoria do cérebro trino, propostas por Gardner.

O neuropsicopedagogo é um especialista da junção da neurociência, psicologia e pedagogia, que busca compreender o funcionamento do cérebro, além de adaptar as melhores metodologias educacionais aos indivíduos com sintomas cognitivos e emocionais debilitados.

De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico às pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

Segundo o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, no artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da neurociências aplicada a Educação, em interface com a Pedagogia e Psicologia Cognitiva; b) Criação de estratégias

que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos; c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/ especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPP, 2016, p. 4).

A Neuroeducação, traz consigo uma gama de possibilidades, é fundamental abraçar todas as possibilidades de avanços nas pesquisas sobre a aprendizagem, principalmente quando se trata de educação inclusiva, apesar de ser notório de que, muito ainda precisa ser melhorado no cotidiano. Inúmeras ações precisam ser tomadas em relação a aprendizagem, políticas públicas, formação de professores e apoio psíquico, econômico e social aos familiares em prol dos alunos.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p.139),

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

O acompanhamento do especialista em Neuropsicopedagogia, que desenvolve um papel significativo de diagnosticar os transtornos e na escolha da aplicação de ferramentas pedagógicas apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, também aponta que os problemas de cunhos socioeconômico, familiar e cultural são bastante presentes no fracasso escolar.

O Neuropsicopedagogo, com um olhar peculiar, observando, brincando com a criança, percebe qual o vínculo da criança com o aprender, trabalha com a sensibilidade, podendo detectar se há algo interferindo no processo da aprendizagem, para através de seu objeto de estudo que é o compreender o aprender, encontre uma solução, o quanto antes, para que o processo de aprendizagem ocorra de forma natural, sem estresse ou com menos estresse para os envolvidos, direcionando suas atenções para aquelas pessoas com transtornos diversos e que necessitam de um olhar mais apurado em seu tempo de aprendizagem, é possível prevenir e diminuir as dificuldades na aprendizagem antes mesmo de a criança ingressar na escola, com o auxílio do trabalho desse profissional.

A formação desse profissional especialista pode ter um impacto positivo no trabalho desenvolvido pelo profissional com trabalhos voltados para pais de crianças com o TEA e levar ao sucesso intra e interpessoal de crianças e adolescentes, já que o aprendizado é complexo e envolvem funções cognitivas, conativas e executivas onde a memorização dos conteúdos envolve emoção, interação, motivação, entre outros.

Procedimentos Metodológicos

Para escrever este Artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos e sites referente a este tema, com abordagem descritiva, com o objetivo de proporcionar uma leitura mais consciente acerca de como o diálogo entre pais, neuropsicopedagogo e educadores, pode influenciar positivamente na vida social e educacional da criança autista.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID – 10 – OMS, 1992), os indivíduos enquadrados como TEA apresentam como características possuem desenvolvimento com anormalidade entre estereotípias, ecolalia, o comportamento caracterizado por um conjunto de características: a “Tríade de Lorna Wing” que consiste em desvios: comunicação, interação social e imaginação.

A escola ao receber uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar, ela é logo confundida com má educada e com falta de limites, por falta de conhecimento alguns profissionais da educação de não saberem reconhecer e identificar as características de um autista, por isso é importante que os educadores saibam diferenciar e encaminhar o aluno para um profissional capaz de realizar o diagnóstico.

Não se pode pensar no indivíduo autista como alguém distante e condenado ao isolamento em escolas especializadas. Existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não deixá-lo ficar fora da escola e privado do convívio social.

A Neuropsicopedagogia hoje é um campo em expansão, desenvolvendo investigações mais profundas acerca de métodos e maneiras na qual podemos atender diferencialmente crianças com diversos transtornos, como o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Em síntese, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p.1).

Existem poucos programas educacionais voltados para implementação de atividades diversificadas, e demais projetos de intervenção pedagógica, que estão envolvidos com a melhoria do ensino de qualidade. Por isso, na medida em que o neuropsicopedagogo em suas atribuições, esteja presente, melhor se ratifica suas funções em âmbito escolar.

Ao diagnosticar as dificuldades físicas e sensoriais dos alunos com necessidades intelectuais cognitivas e emocionais, e o encaminhar ao especialista precocemente, melhor serão as intervenções do Neuropsicopedagogo no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem do aluno.

A construção da Neuropsicopedagogia tem por principal objetivo ressignificar o processo de aprendizagem estando atento ao fato de que aprender é uma interferência nossa no mundo e em suas múltiplas possibilidades de conexão (BEAUCLAIR, 2014).

O professor do século XXI, está entre a tarefa de propiciar aos alunos o aprendizado, por meio do processo de ensino e aprendizagem metódicos e ultrapassados que remetem ao fracasso escolar, e a revolução tecnológica, a presença das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) com suas ferramentas digitais e equipamentos modernos, que tornam as aulas mais agradáveis e produtivas.

Contudo é notório que a aprendizagem não é assimilada igualmente pelos alunos, devido aos fatores genéticos construtivista apontados por Piaget (ABREU, 2010) ou social interacionista discutidos por Vygotsky (LUCCHI, 2006). É justamente no cotidiano escolar que são trabalhados a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e a cognição, o que

traz valiosas contribuições para se alcançar a educação plena, dentro e fora do ambiente escolar.

Os estímulos motivacionais envolvidos dentro do processo de ensino e aprendizagem, estão ligados diretamente a liberação dos neurotransmissores, a sistemas de recompensa, límbico e regiões do hipocampo.

Os estudos em Neuropsicopedagogia remetem a prática de um propósito comum de toda construção teórica; contudo esta ocorre como uma intervenção psicopedagógica, onde a psicopedagogia tem como propósito abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento; sendo necessário propor situações, onde o pensamento não é somente uma produção cognitiva, mas é um entrelaçamento inteligência-desejo, dramatizado, representado, mostrado e produzido em uma ação (FERNÁNDEZ, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar de escrever esse Artigo fica então o anseio de que todas as escolas do país, possam contar com uma equipe multidisciplinar, pois são nesses espaços que ocorrem os diversos tipos de aprendizagens que propiciam a formação integral dos educandos.

Assim, cada problema detectado no ambiente escolar, poderá ter a intervenção de um profissional imediatamente, sem a necessidade de encaminhamento ao Sistema de Saúde, que sabemos, é precário no Brasil.

Contudo, é de ciência de todos que os problemas no processo de ensino e aprendizagem não são apenas de responsabilidade da didática do professor, nas funções do cérebro da criança, ou da falta de acompanhamento da família, mas também da falta de políticas públicas voltadas à Sistema Educacional, ao não manter nas instituições de ensino o Neuropsicopedagogo, e outros especialistas, que poderiam prestar serviço, em dias alternados da semana, sendo possível que cada profissional pudesse atender mais que uma Unidade Escolar.

A falta desses profissionais especialistas, entre outros, ocasiona o desvio de funções dos professores, que tentam, sem muito ou nenhum sucesso, resolver problemas que não cabem na carga horária de aula.

Essa situação no cotidiano escolar, faz com que alunos com perfil de autismo, que requerem atenção orientada na aprendizagem, continuem sendo rotulados como indisciplinados, com defasagens, ou que os responsáveis não são atuantes na sua educação.

Para que seja possível a evolução do autista é preciso que sua condição seja identificada e diagnosticada, e que este seja acolhido, aceito e compreendido pelos seus grupos sociais, nos casos que haja a visão do problema iniciado pela família, como já descrito, fica a cargo da escola e em especial de seu professor.

Com o avanço das pesquisas em Neurociências, em especial aqui, na Neuroeducação, abre-se oportunidades de os indivíduos com TEA, alcançarem o sucesso escolar, com o auxílio de um Neuropsicopedagogo,

O profissional de Neuropsicopedagogia em âmbito escolar se faz necessário, não apenas em algumas poucas salas de recursos espalhadas pelo país, mas em todas as escolas da nação.

Além da presença desse especialista de forma obrigatória, é necessário investimentos de políticas públicas em capacitação e formação continuada de professores que já atuantes nas salas de aulas e nos cursos de licenciaturas, incorporar a disciplina de Neurociências, contemplando assim um ensino de qualidade, com formação integral.

Conclui-se ao final da leitura do que foi abordado neste Artigo, a parceria entre família – escola – profissional especialista é de fundamental importância para o progresso sócio cognitivo, conseqüentemente para evolução educacional de uma criança autista, que lhe dará condições de tornar-se um cidadão atuante e participativo na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L.C. A, et al. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Rev. Brasil. Cresc. e Desenv. Hum. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf> Acesso em 21/ mai/2020.
- BEAUCLAIR, João. **Formação em Neuropsicopedagogia: Fazer pensáveis os conteúdos presentes nos avanços das neurociências**. Revista Científica CENSUPEG, nº. 3, p. 14-19, 2014.
- BEAUCLAIR, João. **Neuropsicologia e Biociências: aprendendo Ecologia Humana com um novo olhar – sobre si mesmo e os outros- a partir da autopoiese**. In: CAPOVILLA, Fernando César e RIBEIRO DO VALLE, Luiza Elena (orgs.) Temas multidisciplinares de Neuropsicologia & Aprendizagem. Tecmed Editora, Ribeirão Preto, 2004, 3ª Edição, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_2_27_.asp Acesso em 21/out/2020.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DSM-V-TR: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 9488 p. 2014.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, página 55, 2001.
- FERNANDEZ, Ana C. G. **Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogía. La visión de Jennifer Delgado en: Desmitificación de la Neuropsicopedagogía**. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010.
- FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.
- LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio- histórica**. Revista de currículum y formación del profesorado, 2006. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> Acesso em 21/mai/2020.
- SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2016 Disponível online em: www.sbnpp.com.br Acesso em 15/mai/2020.
- SCHWARTZMAN, J. S. Assumpção, F.B. Jr. Colaboradores, **Autismo Infantil**, Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 1995
- TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem**. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2010.

fabricio.rocha@prof.ce.gov.br

FREDERICO PEREIRA MOURA

Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo de Física da Rede Estadual do Ceará desde 2012. freddmoura@hotmail.com

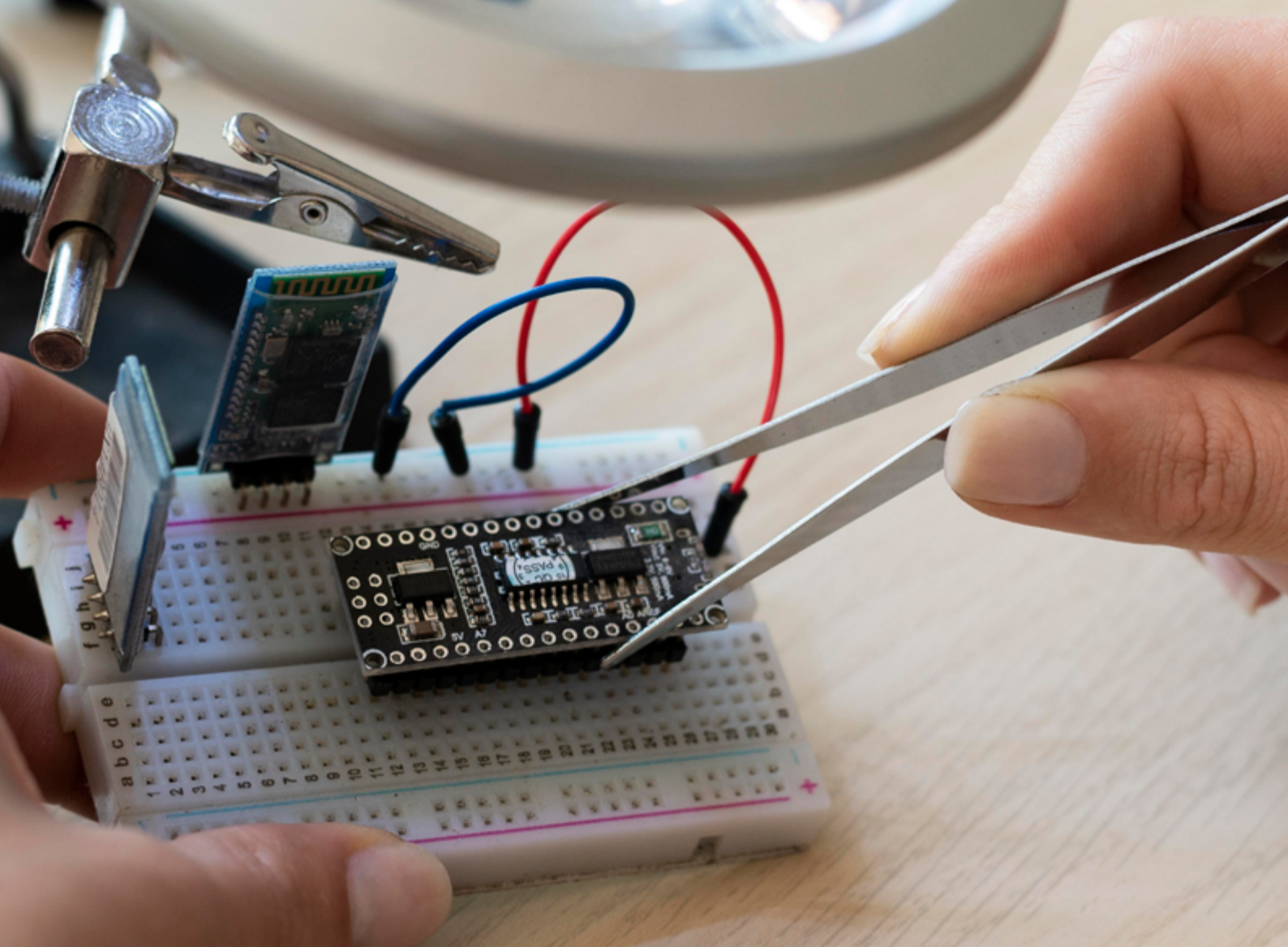
ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS

Graduando em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Sociologia da Rede Estadual do Ceará desde 2010. isrhael.vasconcelos@prof.ce.gov.br

SUZE DO AMARAL OLIVEIRA

Mestre em Estudos da Linguagem pela UNILAB. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Língua Portuguesa – Universidade Vale do Acaraú. Professora efetiva de Português da Rede Estadual do Ceará desde 2015. suze.oliveira@prof.ce.gov.br

Uso de Arduino no desenvolvimento da habilidade EM13CNT308 do Novo Ensino Médio



RESUMO: Este artigo explora o uso do Arduino como ferramenta pedagógica no ensino de circuitos elétricos no ensino médio, alinhando-se às diretrizes do Novo Ensino Médio, principalmente à habilidade EM13CNT308. Através de uma metodologia prática e interativa, os alunos são incentivados a desenvolver projetos que integram conceitos teóricos e aplicações do cotidiano, promovendo a compreensão dos princípios elétricos e suas implicações. A sequência de aulas proposta abrange desde a introdução ao Arduino até a realização de projetos de automação e monitoramento, destacando a importância do pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. As sugestões de aplicações práticas permitem que os estudantes conectem o aprendizado à realidade, preparando-os para os desafios tecnológicos do século XXI.

Palavras-chave: Arduino; habilidade; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O ensino de circuitos elétricos no ensino médio oferece uma excelente oportunidade para os alunos explorarem conceitos fundamentais da eletricidade, sendo um tema essencial em várias áreas do conhecimento, como física, engenharia e tecnologia. Embora a abstração dos conceitos muitas vezes seja vista como um desafio, as aplicações práticas de circuitos elétricos são frequentemente visíveis e relevantes no cotidiano dos estudantes. Essa realidade torna-se ainda mais palpável com a introdução de ferramentas como o Arduino, uma plataforma de prototipagem eletrônica acessível e versátil.

O Arduino permite que os alunos não apenas visualizem, mas também experimentem o funcionamento de circuitos elétricos de maneira interativa. Com uma interface amigável e uma comunidade ativa, os estudantes podem facilmente criar projetos que ilustram conceitos elétricos, como resistência, tensão e corrente. Essa abordagem prática contribui para a construção de um conhecimento sólido, pois os alunos têm a oportunidade de aplicar teorias aprendidas em sala de aula em projetos reais, reforçando a aprendizagem.

Além disso, o uso do Arduino no ensino de circuitos elétricos estimula a criatividade e o pensamento crítico. Os alunos podem desenvolver soluções para problemas reais, criando dispositivos que atendem às necessidades do dia a dia, como sistemas de iluminação automatizados ou sensores de temperatura. Essa conexão entre teoria e prática não apenas engaja os estudantes, mas também os prepara para os desafios do mundo contemporâneo, onde a tecnologia desempenha um papel central.

Ao integrar o Arduino nas aulas de circuitos elétricos, os educadores podem transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Essa ferramenta promove a interação entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe e a troca de ideias, elementos essenciais no desenvolvimento de competências para o século XXI.

Diante dessa perspectiva, este artigo propõe explorar o uso do Arduino no ensino de circuitos elétricos, destacando suas potencialidades, metodologias de aplicação e sugestões de atividades que podem ser implementadas nas aulas de ciências. Acredita-se que, ao adotar essa abordagem, os educadores poderão contribuir significativamente para a formação de alunos mais bem preparados para os desafios tecnológicos do futuro.

Descrição do Arduino

O Arduino é uma plataforma de prototipagem eletrônica open-source¹ que combina hardware e software, projetada para facilitar a criação de projetos interativos. Desde seu lançamento em 2005, o Arduino se tornou uma ferramenta popular entre educadores e outros profissionais devido à sua acessibilidade e versatilidade. A principal característica do Arduino é sua placa, que é equipada com um microcontrolador, permitindo que os usuários programem e controlem dispositivos eletrônicos.

As placas Arduino variam em tamanho e capacidade, mas todas possuem conectores para sensores, atuadores e outros componentes eletrônicos, possibilitando a criação de uma ampla gama de projetos. O ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) do Arduino permite que os usuários escrevam e carregam códigos de forma simples, utilizando uma linguagem de programação baseada em C/C++². A vasta biblioteca de recursos e tutoriais disponíveis online facilita ainda mais a aprendizagem e a implementação de projetos, mesmo para iniciantes.

Além de sua estrutura de hardware, o Arduino é amplamente utilizado em aplicações educacionais, pois possibilita aos alunos entenderem conceitos de eletricidade, programação e engenharia de forma prática. Os projetos podem variar de simples circuitos que acendem LEDs a sistemas mais complexos, como robôs e automações residenciais. Essa flexibilidade permite que educadores adaptem as atividades às necessidades e interesses dos alunos, promovendo um aprendizado envolvente e significativo.

Em suma, o Arduino não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento de projetos eletrônicos; é uma porta de entrada para o mundo da tecnologia, estimulando a criatividade, a inovação e a resolução de

problemas. Sua capacidade de conectar teoria e prática o torna um recurso valioso no ensino de circuitos elétricos no ensino médio. Na Imagem 1 é possível ver os componentes da Placa Arduino UNO.

Imagem 1: Descrição dos componentes da placa Arduino UNO



Fonte: <https://portal.vidadesilicio.com.br/o-que-e-arduino-e-como-funciona/>.

Acesso em 02 de outubro de 2024.

Fundamentação com Aspectos Educacionais do Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio busca promover uma formação integrada e contextualizada, preparando os estudantes para os desafios do século XXI. Dentro desse contexto, a habilidade **EM13CNT308** destaca a importância de analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e eletrônicos, redes de informática e sistemas de automação, a fim de compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos (BNCC - Ensino Médio). O Arduino, como uma plataforma de desenvolvimento eletrônica, se alinha perfeitamente a essa diretriz, permitindo que os alunos explorem e compreendam os princípios fundamentais de circuitos elétricos e suas aplicações.

Integrar o Arduino nas aulas oferece aos educadores uma oportunidade de desenvolver atividades práticas que incentivem a investigação e a experimentação.

¹ O termo "open source" (ou "código aberto", em português) se refere a um tipo de software cujo código-fonte é disponibilizado publicamente. Isso significa que qualquer pessoa pode ver, modificar e distribuir esse código.

² A programação em C/C++ refere-se a duas linguagens de programação que são muito usadas para desenvolver softwares e aplicativos.

Ao projetar e analisar circuitos com o Arduino, os alunos podem observar diretamente o funcionamento de dispositivos elétricos e eletrônicos, aprofundando sua compreensão das tecnologias que permeiam o cotidiano. Por exemplo, ao criar um projeto que utiliza sensores e atuadores, os estudantes não apenas aprendem sobre os componentes envolvidos, mas também refletem sobre como essas tecnologias impactam a sociedade e o meio ambiente.

Essa abordagem prática também estimula habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, fundamentais para o século XXI. Os alunos são desafiados a pensar sobre as implicações sociais e éticas das tecnologias que desenvolvem, promovendo uma visão mais abrangente e crítica. Projetos que envolvem automação, como a criação de um sistema de monitoramento, permitem que os alunos conectem a teoria à prática, explorando como as tecnologias contemporâneas influenciam a vida cotidiana.

Assim, a habilidade EM13CNT308, em conjunto com o uso do Arduino no ensino de circuitos elétricos, não apenas atende às diretrizes do Novo Ensino Médio, mas também prepara os estudantes para um futuro em que a compreensão crítica das tecnologias será cada vez mais necessária.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada neste trabalho é baseada em uma abordagem prática e interativa, centrada no uso do Arduino como ferramenta pedagógica no ensino de circuitos elétricos. As etapas do processo incluem planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Planejamento das Aulas: Inicialmente, serão definidos os objetivos de aprendizagem relacionados aos conceitos de circuitos elétricos e o uso do Arduino. Os educadores selecionaram temas relevantes e atuais, alinhando-os às diretrizes do Novo Ensino Médio

e à habilidade EM13CNT308. O planejamento incluirá a definição de projetos que os alunos desenvolvem, considerando diferentes níveis de complexidade para atender a diversas habilidades e conhecimentos prévios.

Execução das Atividades: As aulas serão organizadas em módulos, onde os alunos trabalharão em grupos para desenvolver projetos práticos com o Arduino. Cada módulo incluirá uma breve apresentação teórica dos conceitos elétricos envolvidos, seguida pela prática de montagem e programação dos circuitos. Os alunos serão encorajados a explorar, experimentar e resolver problemas, promovendo a autonomia e a colaboração.

Avaliação: A avaliação adotada será contínua e formativa, focando no acompanhamento e análise do processo de aprendizagem de cada aluno ao longo do período. Isso significa que não se limitará a um momento específico, mas ocorrerá de forma constante, permitindo ajustes e intervenções pedagógicas necessárias para promover o aprendizado. Os critérios de avaliação incluirão a participação ativa dos alunos nas atividades em grupo, que refletirá sua colaboração, engajamento e capacidade de trabalhar de maneira cooperativa. Além disso, será dada ênfase na qualidade das apresentações e no desenvolvimento dos projetos, valorizando o empenho, a criatividade e a aplicação dos conceitos teóricos na prática. Para garantir uma avaliação justa e transparente, serão utilizados instrumentos como rubricas de avaliação detalhadas, que especificam os níveis de desempenho esperados em cada aspecto. Esses instrumentos servirão tanto para o professor orientar sua avaliação quanto para os alunos entenderem as expectativas e os critérios avaliativos. Também será promovida a autoavaliação, onde os alunos terão a oportunidade de refletir criticamente sobre seu próprio aprendizado. Esse processo visa estimular a autorregulação e a consciência sobre suas habilidades e áreas que precisam ser aprimoradas, incentivando um papel mais ativo no desenvolvimento acadêmico.

Reflexão e Feedback: Ao término de cada módulo, será realizada uma sessão dedicada à reflexão, na qual os alunos participarão ativamente de discussões coletivas. Durante essas conversas, eles terão a oportunidade de analisar e compartilhar suas experiências de aprendizagem, refletindo sobre os principais conceitos estudados e como esses conhecimentos podem ser aplicados em situações do dia a dia. Essa abordagem visa conectar a teoria com a prática, ajudando os alunos a compreenderem a relevância dos conteúdos no contexto em que vivem. Além disso, o impacto das tecnologias abordadas será um ponto central da reflexão. Os alunos discutirão as implicações sociais, éticas e ambientais dessas tecnologias, desenvolvendo uma perspectiva crítica sobre como o avanço científico influencia a sociedade. Isso estimulará o pensamento crítico e a conscientização sobre o papel da ciência e da tecnologia no mundo moderno. O feedback dos alunos será coletado de forma estruturada, permitindo que expressem suas percepções sobre as aulas, o conteúdo apresentado e os projetos desenvolvidos. Esse feedback será de extrema importância para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas. Ele servirá como base para ajustar as metodologias, modificar a abordagem de ensino e adaptar os projetos de forma a atender melhor às necessidades, preferências e interesses dos alunos, garantindo um ensino mais engajador e relevante. Essa metodologia visa promover uma aprendizagem significativa, onde os alunos possam não apenas compreender os conceitos de circuitos elétricos, mas também desenvolver habilidades práticas, pensamento crítico e consciência sobre o uso das tecnologias contemporâneas.

Sequência de Aulas

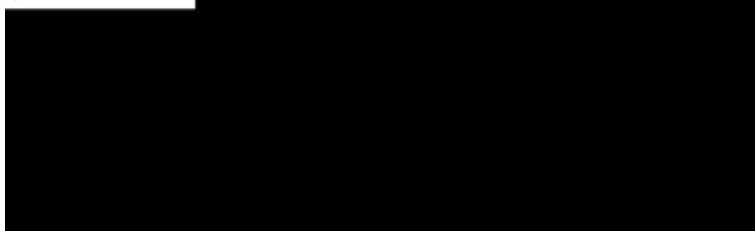
A sequência de aulas será dividida em cinco módulos, cada um focado em um aspecto específico do uso do Arduino no estudo de circuitos elétricos. Cada módulo incluirá atividades práticas e teóricas, permitindo que os alunos conectem a teoria à prática. A seguir, a descrição de cada módulo:

Módulo 1: Introdução ao Arduino e Componentes Básicos (2 aulas)

Na primeira aula, os alunos serão apresentados à plataforma Arduino, aprendendo sobre suas aplicações e identificando os componentes principais da placa, como USB, sensores e atuadores. A importância da eletricidade e da tecnologia no cotidiano também será discutida. A aula começará com uma introdução interativa sobre o que é o Arduino, sua história e suas aplicações em projetos reais, seguida de uma discussão em grupos sobre como a tecnologia impacta suas vidas, onde os alunos compartilharão exemplos de projetos que usam Arduino. Para finalizar, será feita uma demonstração dos componentes da placa Arduino, explicando cada um deles, como LEDs e resistores. Os recursos necessários para esta aula incluem uma apresentação em slides, placas Arduino e componentes eletrônicos básicos, como LEDs e resistores. A avaliação será baseada na participação dos alunos na discussão em grupo e em um questionário rápido sobre os componentes do Arduino. Incluiremos também a apresentação da placa protoboard e a funcionalidade de suas conexões, conforme a imagem 2.

Imagem 2: Componentes da placa protoboard

```
void setup() {
  pinMode(13, OUTPUT);
}
void loop() {
  digitalWrite(13, HIGH);
  delay(1000);
  digitalWrite(13, LOW);
  delay(1000);
}
```



Fonte: <https://portal.vidadesilicio.com.br/protoboard/>. Acesso em 02 de outubro de 2024.

Na segunda aula, os alunos aprenderão a montar um circuito simples com um LED e a programar o Arduino para acender e apagar o LED, introduzindo os conceitos de tensão e corrente. A aula começará com a montagem do circuito, onde os alunos serão orientados a montar um circuito simples com um LED utilizando a placa Arduino. Em seguida, a turma será introduzida à IDE do Arduino, onde guiarão os alunos na escrita de um código básico para acender e apagar o LED (blink). Para encerrar, será promovida uma discussão sobre como a corrente e a tensão afetam o funcionamento do LED e a importância dos resistores. Os recursos necessários incluem placas Arduino, LEDs, resistores, fios de conexão, protoboard e computadores com a IDE do Arduino instalada. A avaliação será realizada através da verificação do funcionamento correto do circuito e do código, onde os alunos deverão demonstrar a operação do LED.

Módulo 2: Sensores e Atuadores (2 aulas)

Na terceira aula, os alunos terão uma introdução aos sensores, aprendendo sobre o sensor de temperatura e sua função em um circuito. A aula começará com uma apresentação explicando o que são sensores e como funcionam, com exemplos práticos de sensores de temperatura, luz e outros. Em seguida, haverá uma demonstração onde os alunos montaram um circuito com um sensor de temperatura (como o LM35) e o Arduino. Os alunos programaram o Arduino para ler dados do sensor e apresentá-los no monitor serial. Os recursos necessários para esta aula incluem sensores de temperatura (LM35 ou DHT11), placas Arduino, fios e protoboards, além de computadores. A avaliação será um relatório curto sobre os dados coletados pelo sensor e sua interpretação.

Na quarta aula, os alunos criarão um projeto que utiliza um sensor para acionar um atuador, discutindo a aplicação de sensores em sistemas de automação. A aula começará com um planejamento onde os alunos se dividirão em grupos para discutir a ideia de usar um sensor para acionar um atuador. Depois, em grupos, eles irão montar um circuito que aciona um motor ou um LED com base nas

leituras do sensor. Ao final, os grupos testarão seus circuitos e farão ajustes conforme necessário. Os recursos necessários incluem sensores e atuadores (motores, LEDs), placas Arduino, fios e protoboards. A avaliação será feita através da demonstração do projeto em funcionamento e da apresentação do funcionamento do sistema.

Módulo 3: Projetos de Automação Simples (2 aulas)

Na quinta aula, os alunos desenvolverão um sistema simples de automação, como um alarme de segurança com sensores de movimento. A aula começará com uma introdução ao projeto do alarme de segurança, discutindo os componentes necessários, como sensores de movimento e buzzer. Os alunos trabalharão em grupos para montar o circuito de alarme e programar o Arduino para acionar o alarme quando o sensor de movimento detectar movimento. Os recursos necessários incluem sensores de movimento (PIR), buzzers, placas Arduino, fios e protoboards. A avaliação será baseada no funcionamento do alarme e na apresentação do circuito.

Na sexta aula, os alunos apresentarão seus projetos de automação. Cada grupo fará uma apresentação, explicando como seu projeto funciona e quais são suas aplicações práticas. Após as apresentações, será promovida uma discussão sobre o impacto das tecnologias de automação no cotidiano e seus desafios ambientais. Os recursos necessários incluem os projetos montados pelos alunos e um computador com projetor para as apresentações. A avaliação considerará a clareza, o conteúdo técnico e a participação no projeto.

Módulo 4: Introdução à Programação com Arduino (2 aulas)

Na sétima aula, os alunos aprenderão os fundamentos da programação em Arduino, incluindo estruturas de controle e variáveis. A aula começará com uma apresentação teórica sobre os conceitos básicos de programação, como variáveis, condicionais (if/else) e loops (for/while). Os alunos, em seguida, farão um exercício prático, programando um LED para

piscar em um padrão específico usando loops e condicionais (Como exemplificado na Imagem 3)

Imagem 3: Programação do Arduino para piscar um LED

```
void setup() {
    pinMode(13, OUTPUT);
}

void loop() {
    digitalWrite(13, HIGH);
    delay(1000);
    digitalWrite(13, LOW);
    delay(1000);
}
```

Fonte: <https://fabricadebolso.com.br/como-fazer-um-pisca-led-arduino/>.

Acesso em 08 de outubro de 2024.

Os recursos necessários incluem computadores com a IDE do Arduino instalada e placas Arduino. A avaliação será realizada verificando se o código funciona conforme o padrão desejado.

Na oitava aula, os alunos desenvolverão um projeto que combina sensores e programação, como um termômetro digital que exibe a temperatura em um display. A aula começará com o desenvolvimento do projeto, onde os alunos criarão um termômetro digital que lê a temperatura e a exibe em um display (por exemplo, LCD). Em seguida, os grupos testarão seus projetos e corrigirão eventuais erros. Os recursos necessários incluem sensores de temperatura, displays (LCD), placas Arduino e computadores. A avaliação será feita com base no funcionamento correto do termômetro e na apresentação dos resultados.

Módulo 5: Projetos Finais e Apresentações (2 aulas)

Na nona aula, os alunos escolherão um projeto final que integre os conceitos aprendidos durante as aulas. A aula começará com a escolha do projeto, onde cada grupo decidirá o que deseja desenvolver (por exemplo, um sistema de irrigação ou controle de luzes).

Depois, os grupos farão o planejamento do projeto, definindo os componentes necessários e a lógica do código. Eles também iniciarão o desenvolvimento e montagem do projeto. Os recursos necessários incluem componentes variados (sensores, atuadores, etc.), placas Arduino e materiais de escrita para planejamento. A avaliação será baseada na participação ativa no planejamento e desenvolvimento do projeto.

Na décima aula, os alunos apresentarão seus projetos finais e compartilharão suas experiências. A aula começará com as apresentações, onde cada grupo explicará sua ideia, os componentes usados, a programação e os resultados obtidos. Após as apresentações, será promovida uma reflexão sobre as experiências de aprendizado ao longo do curso.

Essa sequência de aulas foi projetada para proporcionar uma experiência de aprendizagem prática e colaborativa, permitindo que os alunos explorem e apliquem conhecimentos de circuitos elétricos por meio do uso do Arduino.

Materiais Utilizados:

- Kits de Arduino: Incluindo placas, LEDs, resistores, fios e sensores, foram essenciais para a realização das atividades práticas. Esses materiais possibilitaram que os alunos experimentassem e criassem seus próprios circuitos.
- Computadores ou Tablets: Para programação e controle dos circuitos, os alunos utilizaram dispositivos eletrônicos que facilitaram a interação com o Arduino.
- Materiais de Apoio: Apostilas e vídeos explicativos foram disponibilizados para complementar o aprendizado, ajudando os alunos a entender melhor os conceitos abordados.

Sugestões de Aplicações

O uso do Arduino no ensino de circuitos elétricos oferece uma vasta gama de aplicações práticas que podem ser exploradas em sala de aula. Essas aplicações não apenas ajudam os alunos a consolidar seus conhecimentos, mas também estimulam a criatividade e a inovação. A seguir, algumas sugestões de aplicações que podem ser realizadas:

Sistemas de Monitoramento

Os alunos podem desenvolver um sistema de monitoramento de temperatura e umidade usando sensores DHT11 ou DHT22. Os dados coletados podem ser exibidos em um display LCD ou enviados para um aplicativo de celular, permitindo que os alunos analisem como as variáveis ambientais afetam o funcionamento de circuitos elétricos em diferentes condições.

Automação Residencial

Um projeto interessante é criar um sistema de automação residencial simples, onde os alunos podem controlar dispositivos como lâmpadas ou ventiladores por meio de um aplicativo ou controle remoto. Isso pode incluir o uso de relés para acionar equipamentos elétricos e a programação de horários para ligar e desligar dispositivos.

Robôs Seguintes de Linha

Os alunos podem construir robôs simples que seguem uma linha preta traçada no chão utilizando sensores infravermelhos. Esse projeto combina conceitos de eletricidade, programação e mecânica, desafiando os alunos a resolver problemas e a trabalhar em equipe.

Alarme de Segurança

Criar um sistema de alarme que utiliza um sensor de movimento (PIR) e um buzzer. Os alunos aprenderão sobre detecção de movimento e como implementar uma lógica de programação para acionar o alarme quando o movimento for detectado.

Jardim Automatizado

Um projeto que pode ser interessante é a construção de um sistema de irrigação automatizado, onde um sensor de umidade do solo controla uma bomba de água. Isso permite que os alunos aprendam sobre a importância da automação na agricultura e como a tecnologia pode melhorar a eficiência.

Jogos Interativos

Os alunos podem criar jogos simples utilizando LEDs e botões. Por exemplo, um jogo de memória que acende LEDs em uma sequência que o jogador deve repetir. Esse projeto ensina sobre circuitos, programação e interação humana.

Sensor de Luz Automático

Desenvolver um circuito que acende uma lâmpada automaticamente ao escurecer, utilizando um sensor de luz. Os alunos podem explorar a relação entre a intensidade da luz e a resistência elétrica, além de discutir aplicações práticas em iluminação pública e residencial.

Essas aplicações práticas não apenas ajudam a consolidar o conhecimento sobre circuitos elétricos, mas também conectam os alunos a situações do cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, essas experiências podem despertar o interesse por áreas como engenharia, tecnologia e ciências, incentivando os alunos a explorarem carreiras relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Arduino no ensino de circuitos elétricos no ensino médio se revela uma estratégia eficaz para engajar os alunos em um aprendizado prático e significativo. Fundamentada na perspectiva da Pedagogia Ativa, essa abordagem coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando-o a construir conhecimento a partir da interação com o ambiente e com os objetos de estudo. Segundo Vygotsky, o aprendizado é um processo social, e o uso do Arduino, ao incentivar atividades colaborativas, alinha-se à importância da mediação social e da aprendizagem coletiva.

Ao integrar conceitos teóricos com aplicações concretas, o projeto estimula a aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel, ao conectar novos conhecimentos a estruturas cognitivas previamente adquiridas pelos alunos. Nesse contexto, a prática com Arduino favorece a retenção e o entendimento dos princípios da eletricidade, pois os estudantes conseguem visualizar, manipular e aplicar os conceitos de forma contextualizada. Além disso, esse método pedagógico promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e trabalho em equipe, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A habilidade EM13CNT308, que enfatiza a análise de equipamentos elétricos e eletrônicos, é plenamente atendida com a aplicação do Arduino. Ao analisar e montar circuitos, os alunos têm a oportunidade de explorar o funcionamento de tecnologias contemporâneas, refletindo sobre suas implicações sociais, econômicas e ambientais. Dessa forma, o projeto contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, conforme preconizado por Paulo Freire, que advoga pela educação como prática de liberdade e transformação social.

A metodologia proposta, que combina teoria e prática de maneira estruturada, cria um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico. Essa dinâmica estimula a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, permitindo que, com o suporte adequado, eles alcancem níveis mais elevados de compreensão e aplicabilidade dos conceitos estudados. Além disso, as sugestões de aplicações práticas conectam o aprendizado à realidade cotidiana, tornando o conteúdo mais relevante e despertando o interesse por áreas tecnológicas. Isso promove a inovação e abre espaço para que os estudantes desenvolvam uma visão empreendedora e transformadora.

O Arduino, portanto, transcende a função de uma simples ferramenta didática: ele se torna um portal para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais necessárias em um mundo em constante evolução. Em suma, a implementação do Arduino no ensino de circuitos elétricos é uma abordagem pedagógica promissora. Ela contribui significativamente para a formação de jovens mais preparados, críticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios do futuro e de se posicionar de maneira ativa e inovadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- ARAÚJO, F. S.; RIBEIRO, T. P. **Educação e tecnologia: o uso do Arduino no ensino de ciências**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 41, n. 2, p. 1501-1510, 2019.
- CAVALCANTE, R. F.; MOURA, E. C. **Arduino como ferramenta pedagógica no ensino de eletricidade**. Journal of Technology in Education, v. 1, n. 1, p. 23-34, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, F. F.; SILVA, T. A. **A influência do uso de Arduino na aprendizagem de circuitos elétricos**. Ensino de Ciências e Tecnologia, v. 3, n. 1, p. 45-58, 2018.
- LOPES, M. A.; **CUNHA, L. A.** Aprendizagem baseada em projetos: o uso do Arduino no ensino de física. Revista de Educação em Ciências, v. 19, n. 2, p. 67-75, 2021.
- MARTINS, A. F.; PEREIRA, L. J. **Desenvolvimento de habilidades práticas com Arduino no ensino médio**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 101-118, 2022.
- MEDEIROS, F. F.; ALMEIDA, R. **O ensino de eletricidade e eletrônica com Arduino: uma proposta de inovação**. Tecnologia e Educação, v. 11, n. 3, p. 215-226, 2017.
- MORAES, D. C.; RODRIGUES, L. C. **Arduino no ensino de física: uma abordagem prática e interativa**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 34, n. 2, p. 89-100, 2020.
- OLIVEIRA, C. A.; SOUSA, J. R. **Integração de tecnologia e ensino: o uso de Arduino na educação básica**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 4, p. 543-559, 2019.
- REIS, A. C.; SANTOS, V. M. **Prototipagem rápida no ensino de eletrônica com Arduino**. Revista de Inovação e Educação, v. 5, n. 2, p. 12-25, 2021.
- SILVEIRA, J. R.; FERNANDES, L. A. **Aprendizagem significativa no ensino de circuitos com Arduino**. Revista de Educação e Tecnologias, v. 6, n. 1, p. 30-42, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDA LARISSA FERNANDES

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2010); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade AVM Faculdade Integrada (2014); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade XV de agosto. (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física - na EMEF Edgard Cavalheiro; Professora de Educação Física na EE Comandante João Ribeiro Barros.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

RESUMO: O ensino de Biologia consiste em ser essencial para promover a alimentação saudável, ao informar sobre a composição dos alimentos e suas implicações para a saúde e, ajuda a entender a importância de uma dieta equilibrada formando cidadãos mais conscientes e críticos. Este estudo será uma revisão de literatura com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a Google Acadêmico (Scholar) e Literatura Latino-americana e do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Conclui-se, portanto, que o ensino de Biologia desempenha um papel fundamental na promoção da alimentação saudável, ao fornecer aos alunos conhecimentos essenciais sobre a composição dos alimentos e seus efeitos no organismo e, essa base teórica capacita os alunos a fazerem escolhas alimentares informadas, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos que priorizam a saúde e o bem-estar.

Palavras-chave: Alimentação; Biologia; Dieta; Implicações; Saúde.

INTRODUÇÃO

A importância do ensino de Biologia na promoção da alimentação saudável segundo De Sousa Moura; Leite e Bezerra (2020) é fundamental para a formação de cidadãos conscientes sobre sua saúde e bem-estar.

Ao abordar temas como a composição dos alimentos, os alunos são incentivados a entender os nutrientes essenciais, suas funções no organismo e as consequências de uma dieta inadequada e, esse conhecimento fornece uma base sólida para que jovens possam fazer escolhas alimentares mais informadas e equilibradas.

A Biologia conforme Carvalho; Habowski e Dos Santos (2021) analisa a interconexão entre alimentação, meio ambiente e saúde pública, evidenciando como esses fatores impactam a qualidade de vida e a sustentabilidade.

Ao ensinar sobre a produção de alimentos, a agricultura sustentável e a biodiversidade, os estudantes se tornam mais críticos em relação às práticas alimentares e suas implicações ecológicas e, essa perspectiva integrada é crucial para a formação de hábitos alimentares que respeitem tanto a saúde humana quanto a do planeta.

Outro aspecto significativo segundo Lamego; Dos Santos e Da Silva (2024) consiste na promoção da prevenção de doenças relacionadas à alimentação, enfatizando a importância de hábitos saudáveis para reduzir riscos à saúde a longo prazo.

O ensino de Biologia ajuda a esclarecer como dietas desequilibradas podem levar a problemas de saúde, como Obesidade, Diabetes e doenças Cardiovasculares e, ao compreender a biologia do corpo humano, os alunos podem se engajar em práticas alimentares que não apenas nutrem, mas também protegem sua saúde a longo prazo.

A educação em Biologia segundo Leite e Mansilla (2021) também contribui para a valorização da cultura alimentar local e a importância de ingredientes frescos e sazonais.

E, isso não apenas fortalece a identidade cultural, mas também incentiva o consumo de alimentos mais saudáveis, reduzindo a dependência de produtos industrializados, o ensino de Biologia desempenha um papel determinante na formação de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis, promovendo um futuro mais consciente e equilibrado.

A hipótese é que o ensino de Biologia, ao abordar a composição nutricional e as consequências das escolhas alimentares, pode melhorar os hábitos alimentares dos alunos e, a educação biológica promove maior conscientização sobre saúde e sustentabilidade, resultando em escolhas mais saudáveis, assim, espera-se que a inclusão de Biologia no currículo escolar impacte positivamente a alimentação dos estudantes.

O problema investigado neste estudo é a falta de conhecimento dos alunos sobre a relação entre alimentação saudável e saúde, resultando em escolhas alimentares inadequadas. Busca-se entender como o ensino de Biologia pode influenciar positivamente esses hábitos.

Justifica-se a importância desse tema pela necessidade de formar cidadãos conscientes sobre a alimentação saudável, visando prevenir doenças e promover bem-estar e, o ensino de Biologia é fundamental para desenvolver conhecimentos que incentivem escolhas alimentares mais informadas e sustentáveis.

O objetivo é evidenciar a importância do ensino de Biologia na promoção da alimentação saudável.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A importância do ensino de Biologia na promoção da alimentação saudável De Sousa Moura; Leite e Bezerra (2020) se destaca em vários aspectos fundamentais para a formação de indivíduos conscientes e críticos.

A Biologia fornece uma base teórica sobre a composição dos alimentos, permitindo que os alunos entendam a função de cada nutriente e sua importância para o organismo e, essa compreensão é relevante para que os alunos possam fazer escolhas alimentares mais informadas e equilibradas, levando em conta não apenas o sabor, mas também os benefícios nutricionais de cada alimento.

A educação em Biologia segundo Machado e Torezin (2022) também promove uma compreensão crítica sobre os impactos da alimentação saudável na prevenção de doenças.

Ao aprenderem sobre como determinados nutrientes podem fortalecer o sistema imunológico, prevenir problemas cardiovasculares e auxiliar no controle de peso, os alunos se tornam mais capacitados a adotar uma alimentação equilibrada como forma de cuidar da saúde a longo prazo e, essa conscientização contribui para a formação de uma geração mais saudável e engajada em práticas de autocuidado.

Outro aspecto fundamental segundo Souza (2024) é a conexão entre alimentação saudável e sustentabilidade ambiental, frequentemente abordada no ensino de Biologia.

Ao compreenderem o impacto da produção de alimentos no meio ambiente, como o uso de agrotóxicos, desmatamento e desperdício de recursos, os alunos são incentivados a fazer escolhas alimentares mais conscientes, optando por produtos de origem sustentável, dessa forma, o ensino de Biologia não apenas promove a saúde individual, mas

também incentiva o respeito e a preservação dos recursos naturais.

A educação biológica Carvalho; Habowski e Dos Santos (2021) aborda os processos digestivos e metabólicos, elucidando como os alimentos são transformados em energia e nutrientes essenciais.

Esse conhecimento ajuda os alunos a reconhecerem a importância de uma dieta balanceada, evitando excessos de açúcar, gorduras saturadas e aditivos químicos que podem prejudicar a saúde e, com uma base sólida em Biologia, os estudantes podem se conscientizar dos efeitos a longo prazo de suas escolhas alimentares, promovendo hábitos que favoreçam uma vida saudável.

A educação biológica permite a De Sousa Moura; Leite e Bezerra (2020) que os alunos compreendam a interação entre os processos digestivos e as necessidades nutricionais do organismo.

Ao aprenderem sobre como diferentes grupos alimentares afetam a saúde e o bem-estar, os alunos se tornam mais aptos a formular suas refeições de maneira equilibrada, valorizando a variedade e a qualidade dos alimentos consumidos e, essa perspectiva integrada é essencial para que desenvolvam uma relação positiva com a comida, fundamentada em informações científicas e práticas saudáveis.

Outro aspecto importante abordado na educação biológica segundo Medeiros (2024) consiste em ser a influência dos fatores socioeconômicos e culturais nas escolhas alimentares.

Ao discutir esses aspectos, os alunos são incentivados a refletir sobre o acesso a alimentos saudáveis em suas comunidades e a importância de promover mudanças que garantam a equidade alimentar e, essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também instiga um senso de responsabilidade social, capacitando os estudantes a serem agentes de transformação

em suas realidades e a defenderem a saúde coletiva.

Outro aspecto importante do ensino de Biologia segundo Leite e Mansilla (2021) é a análise crítica das informações sobre alimentação que circulam na sociedade, incluindo rótulos de produtos e campanhas publicitárias.

A educação em Biologia capacita os alunos a interpretar dados nutricionais e a questionar informações, favorecendo um consumo mais responsável e consciente e, essa habilidade é particularmente relevante em um mundo onde a desinformação sobre alimentação é comum e pode levar a escolhas prejudiciais.

A educação em Biologia segundo Dos Santos Rosa e Breier (2023) promove a conscientização sobre o impacto das escolhas alimentares na saúde e no bem-estar.

Ao entenderem como os produtos alimentares são elaborados e comercializados, os alunos podem identificar práticas que priorizam a qualidade e a segurança alimentar e, essa reflexão não apenas os empodera a fazer escolhas informadas, mas também os estimula a se tornarem defensores de uma alimentação saudável, contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica e consciente em relação às questões alimentares.

Ademais, segundo Anjos e Muniz (2021) a capacidade de análise crítica desenvolvida por meio da educação em Biologia também permite que os alunos compreendam as implicações sociais e ambientais das suas escolhas alimentares.

Ao abordarem questões como a produção industrial de alimentos, o desperdício e os impactos da agricultura no meio ambiente, os estudantes são incentivados a refletir sobre a importância de optar por produtos sustentáveis e éticos e, essa consciência ampliada não apenas contribui para sua saúde pessoal, mas também os torna agentes de mudança em suas comunidades, promovendo práticas

alimentares que respeitem tanto o bem-estar humano quanto o equilíbrio ecológico.

A Biologia segundo Lamego; Dos Santos e Da Silva (2024) conecta à alimentação à saúde pública, discutindo a prevenção de doenças relacionadas à dieta, como obesidade, diabetes e hipertensão.

Ao entender a relação entre hábitos alimentares e saúde, os alunos podem se engajar em práticas que minimizem riscos e promovam bem-estar e, essa perspectiva é essencial para a formação de uma geração mais saudável, capaz de enfrentar os desafios associados a doenças crônicas.

Além disso, segundo Souza (2024) ao entenderem a conexão entre alimentação e saúde pública, os alunos também se tornam mais conscientes dos desafios enfrentados pela sociedade em relação à nutrição.

Eles são incentivados a discutir questões como a acessibilidade a alimentos saudáveis, o papel das políticas públicas na promoção de uma dieta equilibrada e a responsabilidade coletiva na luta contra a desnutrição e a obesidade e, esse tipo de abordagem não apenas enriquece a aprendizagem, mas também fomenta um senso de cidadania ativa, preparando os estudantes para se tornarem defensores de uma alimentação saudável e da saúde pública em suas comunidades.

A compreensão da relação entre alimentação e saúde pública segundo Leite e Mansilla (2021) também abre espaço para discussões sobre a importância da educação nutricional nas escolas.

As instituições de ensino desempenham um papel vital na formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, oferecendo aos alunos conhecimentos que os capacitem a fazer escolhas informadas e, ao incorporar conteúdos sobre nutrição no currículo, as escolas podem influenciar positivamente a alimentação das crianças, contribuindo para a prevenção de doenças e promovendo um desenvolvimento saudável.

Outro ponto relevante, segundo Dos Santos Rosa e Breier (2023), é a necessidade de envolver as famílias nesse processo educativo e, a participação familiar fortalece os aprendizados sobre alimentação saudável.

Ao integrar a comunidade escolar, pais e responsáveis podem ser incentivados a participar de atividades que promovam a alimentação saudável em casa, como oficinas de culinária, feiras de alimentos e palestras sobre nutrição e, esse envolvimento fortalece a ligação entre o aprendizado teórico e as práticas cotidianas, criando um ambiente de apoio para que os alunos adotem hábitos saudáveis e sustentáveis.

A educação em Biologia segundo Matias; Do Nascimento e Dictoro (2023) também deve considerar as particularidades culturais e regionais relacionadas à alimentação.

Ao explorar a diversidade de alimentos e tradições alimentares presentes em diferentes comunidades, os alunos desenvolvem um respeito maior pela cultura alimentar local e aprendem sobre a importância da biodiversidade na dieta e, essa abordagem culturalmente sensível não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também incentiva os alunos a valorizar os alimentos frescos e locais, promovendo uma alimentação mais sustentável.

Ao abordar a intersecção segundo Machado e Torezin (2022) entre alimentação, saúde e meio ambiente, a educação em Biologia forma cidadãos mais críticos e conscientes.

Os alunos não apenas aprendem sobre a importância de uma alimentação saudável, mas também sobre as implicações de suas escolhas no planeta e, essa perspectiva abrangente os prepara para enfrentar os desafios globais, como a segurança alimentar e a conservação dos recursos naturais, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Além da saúde individual, a educação em Biologia segundo Moraes e Junior (2019)

ressalta a importância de práticas alimentares sustentáveis, promovendo uma consciência ambiental que integra saúde pessoal e do planeta.

O currículo pode incluir discussões sobre a origem dos alimentos, agricultura sustentável e o impacto da produção alimentar no meio ambiente e, essa abordagem não somente promove a saúde dos indivíduos, mas também incentiva a responsabilidade ambiental, formando cidadãos que consideram o impacto de suas escolhas alimentares no planeta.

O currículo segundo Da Silva e De Jesus Souza (2022) pode incluir discussões sobre a origem dos alimentos, métodos de agricultura sustentável e o impacto da produção alimentar nas questões ambientais.

Esses tópicos permitem que os alunos reconheçam a importância de adotar hábitos alimentares que não apenas beneficiam sua saúde, mas que também respeitem e preservem os recursos naturais e, compreender a cadeia produtiva dos alimentos ajuda os estudantes a valorizar a qualidade e a procedência do que consomem e, essa educação pode inspirar a adoção de práticas de consumo responsável e consciente.

O aprendizado segundo Queiroz (2023) sobre como a agricultura sustentável pode minimizar os danos ambientais é vital para a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Portanto, a educação em Biologia torna-se uma ferramenta poderosa para promover uma alimentação consciente e sustentável e, essa perspectiva educacional não apenas promove a saúde dos indivíduos, mas também incentiva a responsabilidade ambiental.

A educação em Biologia segundo Souza (2024) capacita os alunos a reconhecer o impacto de suas escolhas alimentares no planeta, tornando-os defensores da saúde pública e da sustentabilidade.

A promoção de um estilo de vida saudável deve estar alinhada com a preservação do meio ambiente, pois ambas são interdependentes, assim, os alunos aprendem

a importância de ser agentes de mudança em suas comunidades. Essa formação integral é essencial para cultivar uma sociedade que valoriza tanto a saúde pessoal quanto o bem-estar do planeta.

O ensino de Biologia segundo Dos Santos Rosa e Breier (2023) valoriza a diversidade alimentar e a cultura gastronômica local, promovendo a consciência sobre a importância da biodiversidade na sustentabilidade das práticas alimentares.

Ao explorar os alimentos típicos da região e suas propriedades nutricionais, os alunos desenvolvem um apreço pela culinária local e aprendem a importância de consumir produtos frescos e sazonais e, essa valorização da cultura alimentar contribui para hábitos mais saudáveis e sustentáveis, além de fortalecer a identidade cultural.

A utilização de atividades práticas, como segundo Souza (2024) experiências de cultivo de hortas escolares, consiste em ser uma estratégia eficaz no ensino de Biologia.

Essas atividades permitem que os alunos vivenciem o processo de produção de alimentos, compreendendo melhor a relação entre natureza, alimentação e saúde e, o contato direto com plantas e alimentos frescos pode incentivar um maior interesse por uma alimentação saudável e aumentar a disposição para experimentar novos sabores.

Outro ponto relevante segundo Da Silva e De Jesus Souza (2022) é a promoção da educação nutricional nas escolas, que deve estar integrada ao ensino de Biologia.

A educação nutricional ensina os alunos a planejarem suas refeições de forma equilibrada, considerando a variedade e a adequação nutricional e, ao combinar conhecimento biológico e nutricional, os estudantes podem desenvolver habilidades práticas para aplicar em seu dia a dia, contribuindo para a formação de hábitos alimentares saudáveis.

A integração da educação nutricional ao currículo de Biologia segundo Medeiros (2024) pode incentivar discussões sobre

alimentação e saúde, abordando temas como a prevenção de doenças e a importância de uma dieta balanceada.

Essa abordagem permite que os alunos compreendam não apenas os aspectos teóricos dos nutrientes, mas também a importância de sua aplicação na vida cotidiana e, ao se tornarem mais informados sobre suas escolhas alimentares, os estudantes estão mais propensos a adotar hábitos que favoreçam não só sua saúde, mas também o bem-estar coletivo.

A participação dos educadores e das famílias nesse processo segundo Dos Santos Rosa e Breier (2023) é fundamental para reforçar o aprendizado sobre nutrição e saúde.

Através de atividades práticas, como oficinas de culinária e projetos de hortas escolares, os alunos podem vivenciar a importância de uma alimentação equilibrada de forma lúdica e envolvente e, essa interação entre teoria e prática fortalece o compromisso dos alunos com hábitos saudáveis, promovendo uma cultura de saúde que se estende além da sala de aula e permeia o cotidiano das famílias e comunidades.

A Biologia segundo Machado e Torezin (2022) pode abordar questões sociais relacionadas à alimentação, como a desigualdade no acesso a alimentos saudáveis.

Discutir esses temas em sala de aula promove a conscientização sobre a importância de políticas públicas que garantam a segurança alimentar e a saúde da população e, essa abordagem crítica ajuda os alunos a se tornarem defensores de mudanças que beneficiem a comunidade e o meio ambiente.

Além de abordar a desigualdade no acesso a alimentos saudáveis, a Biologia segundo Medeiros (2024) também pode explorar as implicações das práticas alimentares na saúde pública.

Discussões sobre como a alimentação inadequada pode contribuir para problemas de saúde, como obesidade e doenças crônicas, são essenciais para a formação de

uma consciência crítica entre os alunos e, essa compreensão não apenas os ajuda a fazer escolhas alimentares mais saudáveis, mas também os incentiva a defender políticas que promovam dietas equilibradas e nutritivas em suas comunidades.

Outro aspecto importante a ser discutido em sala de aula segundo Da Silva e De Jesus Souza (2022) é o impacto das práticas alimentares na sustentabilidade ambiental.

A produção excessiva de alimentos, o desperdício e o uso inadequado de recursos naturais têm consequências diretas sobre o meio ambiente e, ao ensinar sobre a relação entre alimentação, saúde e ecologia, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais ampla do papel que suas escolhas alimentares desempenham na proteção do planeta, isso os capacita a se tornarem agentes de mudança, promovendo a agricultura sustentável e a redução do desperdício.

Professores de Biologia segundo Medeiros (2024) devem estar capacitados para ensinar não apenas os conceitos científicos, mas também a importância da alimentação saudável de maneira envolvente e prática.

Incentivar discussões em sala de aula, promover debates e utilizar recursos multimídia pode tornar o aprendizado mais dinâmico e atraente, estimulando a curiosidade dos alunos e, essas estratégias facilitam a compreensão de conceitos complexos e promovem um ambiente de ensino mais interativo e colaborativo.

O uso de tecnologias no ensino de Biologia segundo Queiroz (2023) pode enriquecer a aprendizagem sobre alimentação saudável, proporcionando acesso a conteúdos interativos e ferramentas que incentivam a prática de hábitos saudáveis.

Aplicativos e plataformas *online* podem ser utilizados para acompanhar hábitos alimentares, realizar simulações e promover jogos educativos que abordem temas nutricionais e, a tecnologia pode ser uma

aliada poderosa na educação, engajando os alunos de maneiras inovadoras e interativas.

A educação em Biologia segundo Anjos e Muniz (2021) também pode contribuir para a promoção de hábitos alimentares saudáveis em casa, estimulando a compreensão sobre a relação entre nutrição, saúde e bem-estar.

Ao compartilhar o que aprenderam na escola, os alunos podem influenciar suas famílias e amigos a adotarem escolhas mais saudáveis, criando um efeito multiplicador positivo e, essa transferência de conhecimento fortalece a rede de apoio à saúde, beneficiando não apenas o indivíduo, mas também a comunidade.

A abordagem interdisciplinar segundo Souza (2024) é outra estratégia que facilita o ensino de Biologia, favorecendo conexões diferentes em áreas do conhecimento e enriquecendo o processo de aprendizagem.

Integrar temas de saúde, educação física e ciências sociais enriquece o aprendizado e proporciona uma visão mais ampla sobre a alimentação saudável e, essa conexão entre disciplinas permite que os alunos vejam a alimentação como parte de um estilo de vida saudável, reforçando a importância da prática regular de atividades físicas e do cuidado com a saúde mental.

Ademais, a realização de projetos interdisciplinares segundo Matias; Do Nascimento e Dictoro (2023) pode incentivar os alunos a se envolverem em ações comunitárias relacionadas à alimentação saudável.

Organizar feiras de alimentos saudáveis, cursos de culinária ou campanhas de arrecadação de alimentos para comunidades carentes são exemplos de como a educação em Biologia pode se conectar com a prática social e, esses projetos proporcionam uma experiência prática e enriquecedora, promovendo a responsabilidade social e a solidariedade.

O ensino de Biologia na promoção da alimentação saudável segundo Dos Santos Rosa e Breier (2023) é uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos conscientes e engajados.

Ao entenderem a importância da alimentação para a saúde, os alunos desenvolvem hábitos que podem influenciar positivamente sua vida e de suas comunidades e, essa educação vai além da sala de aula, moldando cidadãos que valorizam a saúde, a sustentabilidade e a diversidade cultural.

Assim, investir na educação em Biologia segundo Neto; Do Nascimento; Do Nascimento (2022) é investir no futuro de uma sociedade mais saudável e consciente.

Compreender a relação entre alimentação, saúde e meio ambiente é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo um estilo de vida que respeite tanto a saúde individual quanto a do planeta, portanto, a inclusão de conteúdos biológicos sobre alimentação saudável no currículo escolar é essencial para a formação integral dos alunos.

A relação entre alimentação saudável e meio ambiente De Sousa Moura; Leite e Bezerra (2020) é um aspecto fundamental que deve ser abordado nas escolas.

Ao entender como a produção e o consumo de alimentos afetam os ecossistemas, os estudantes podem tomar decisões mais informadas e responsáveis, tanto para a saúde do planeta quanto para o próprio bem-estar e, promover essa consciência ambiental no contexto da alimentação saudável é uma maneira de enfrentar os desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas e a escassez de recursos naturais.

Além disso, o ensino de alimentação saudável no currículo escolar segundo Anjos e Muniz (2021) pode ter um impacto significativo na prevenção de problemas de saúde pública, como a obesidade e as doenças crônicas.

Ao aprenderem sobre a importância de uma dieta equilibrada desde cedo, os alunos podem adotar hábitos alimentares que os acompanharão por toda a vida, reduzindo o risco de doenças relacionadas à má alimentação e contribuindo para uma população mais saudável.

A inclusão de temas segundo Da Silva e De Jesus Souza (2022) sobre alimentação saudável no ensino de Biologia promove a interdisciplinaridade, envolvendo áreas como Ciências, Educação Física e Geografia.

Essa abordagem integrada oferece aos alunos uma compreensão mais completa do papel da alimentação na manutenção da saúde e na sustentabilidade ambiental, preparando-os para tomar decisões conscientes que impactam positivamente sua vida e a sociedade como um todo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo será uma revisão de literatura com buscas por meio de artigos em periódicos nacionais, publicados em português disponíveis nas bases de dados pertencentes a *Google Acadêmico (Scholar)* e *Literatura Latino-americana e do Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e, os critérios de seleção dos artigos serão no idioma em português/inglês, publicados no período de 2019 a 2024, utilizando-se os descritores: Alimentação; Biologia; Dieta; Implicações; Saúde. Foram considerados como critérios de inclusão livros e, excluíram-se os artigos e livros que não tratavam sobre o tema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o ensino de Biologia desempenha um papel fundamental na promoção da alimentação saudável, ao fornecer aos alunos conhecimentos essenciais sobre a composição dos alimentos e seus efeitos no organismo e, essa base teórica capacita os alunos a fazerem escolhas alimentares informadas, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos que priorizam a saúde e o bem-estar.

A compreensão da nutrição permite que os alunos se tornem mais críticos em relação às informações sobre alimentação disponíveis na sociedade e, a integração de temas sociais e ambientais nas aulas de Biologia enriquece a discussão sobre alimentação saudável, promovendo a conscientização sobre a desigualdade no acesso a alimentos e a importância de práticas sustentáveis e, essa abordagem crítica não apenas forma cidadãos mais conscientes, mas também os incentiva a se tornarem defensores de políticas públicas que garantam a segurança alimentar e a saúde da população, assim, os alunos podem entender que suas escolhas alimentares têm um impacto significativo em sua saúde e na saúde do planeta.

O ensino de Biologia, ao abordar a alimentação de forma abrangente, proporciona aos alunos a oportunidade de se engajar ativamente em suas comunidades e, os projetos práticos e iniciativas de voluntariado estimulam a aplicação do conhecimento adquirido, solidificando o compromisso com uma alimentação saudável e sustentável, dessa forma, o ensino de Biologia não apenas promove a saúde individual, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e saudável.


REFERÊNCIAS

- ANJOS, L. S.; MUNIZ, J. L. S. **A prática da educação ambiental na escola: entendimentos e percepções.** Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 8, nº 11, 2021.
- CARVALHO, L. M.; HABOWSKI, F.; DOS SANTOS, E. G.. **Abordagem de saúde em eventos da área de ensino de Biologia.** JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, v. 1, nº 11, 2021.
- DA SILVA, E. F.; DE JESUS SOUZA, E. **Inter/transdisciplinaridade e Educação Sexual no ensino de Biologia: Problematizações a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação, Sociedade & Culturas, n. 63, p. 1-21, 2022.
- DE SOUSA MOURA, F. N.; LEITE, R. C. M.; BEZERRA, J. A. B. **A educação alimentar e nutricional no ensino de ciências/biologia à luz das publicações na SBEnBio.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, p. 172-192, 2020.
- DOS SANTOS ROSA, A. B.; BREIER, T. B. **Prática pedagógica com Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) como temática geradora sociocientífica.** ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 5, nº 1, p. 133-148, 2023.
- LAMEGO, C. R. S.; DOS SANTOS, M. C. F.; DA SILVA, P. R. V. **Podcasts no ensino de Biologia: o tema saúde no ensino remoto emergencial.** Revista Docência e Cibercultura, v. 8, nº 1, p. 116-133, 2024.
- LEITE, A. C. A.; MANSILLA, D. E. P. **Contribuições do estado da arte para abordagem da alimentação saudável no ensino da Biologia.** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 13, nº 32, p. 1283-1299, 2021.
- MACHADO, E. F.; TOREZIN, A. F. **O direito humano à alimentação adequada: uma proposta de intervenção e reflexão no ensino de ciências.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 17, nº 1, p. 262-277, 2022.
- MATIAS, K. V.; DO NASCIMENTO, R. C. M.; DICTORO, V. P. **Escolas Sustentáveis: uma nova abordagem para o ensino.** REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 40, nº 2, p. 313-332, 2023.
- MEDEIROS, L. P. **A alimentação inclusiva e as percepções de professores de ciências da educação básica: uma proposta de formação continuada.** 2024.
- MORAES, P. P. P. V.; JUNIOR, R. G. C. S. **A importância da abordagem de conteúdos de Biologia do ensino médio voltada para a promoção da saúde.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 9, nº 20, p. 211-223, 2019.
- NETO, J. O. F.; DO NASCIMENTO, A. P. S.; DO NASCIMENTO, A. P. S. **Formação de Professores e o Ensino Multicultural: o papel do Programa Residência Pedagógica Biológica (PRPBio).** Research, Society and Development, v. 11, nº 16, 2022.
- QUEIROZ, T. S. **Atividades de aprendizagem e procedimentos de ensino para uma aprendizagem ativa e significativa.** 2023.
- SOUZA, F. T. **Estratégias para implementação de um quintal produtivo escolar como ferramenta para práticas pedagógicas.** 2024.

GABRIEL MOREIRA MARTINS

Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana – USP (2015); Especialista em Pedagogia Social Internacional pela Faculdade de Educação – USP (2023); Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Língua Inglesa - nas EMEFs Deputado Cyro Albuquerque e Escola Doutor João Pedro de Carvalho Neto.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO PÓS-PANDEMIA: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A group of young children in school uniforms and masks walking outdoors. The children are wearing white shirts and blue or pink backpacks. They are walking on a paved path with a brick wall and greenery in the background.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias pedagógicas e emocionais adotadas por professores do ensino fundamental público brasileiro no contexto pós-pandêmico, visando à recuperação das defasagens de aprendizagem e ao suporte emocional dos alunos. Fundamentado nas teorias de Vygotsky, Freire, Piaget, Castells e Papert, o estudo discute a importância da mediação pedagógica, do diálogo e da aprendizagem ativa no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa e baseada em revisão bibliográfica, examina as adaptações pedagógicas e o uso das tecnologias educacionais, bem como o papel do professor como mediador das aprendizagens. Utilizando os descritores "pós-pandemia," "ensino fundamental", "professor", "docente" e "escola pública", foram selecionados artigos publicados entre 2020 e 2024, com foco no impacto da pandemia na educação pública brasileira. Os resultados indicam desafios significativos, incluindo a necessidade de acolhimento emocional, o uso de metodologias inovadoras e a recuperação das defasagens de aprendizagem. Conclui-se que políticas públicas devem oferecer programas contínuos de formação tecnológica, apoio à saúde mental e investimentos em infraestrutura para promover um ensino híbrido inclusivo. Este estudo contribui para a criação de políticas educacionais que valorizem a experiência dos educadores e reforcem a resiliência do sistema educacional.

Palavras-chave: Pós pandemia; Ensino Fundamental; Professor; Docente; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 causou uma transformação abrupta no sistema educacional global, impondo desafios significativos, especialmente para escolas públicas, onde as desigualdades já eram acentuadas. Como destacado por Sena et al. (2021), o fechamento das escolas e a necessidade de isolamento social forçaram uma transição imediata para o ensino remoto, expondo as disparidades estruturais e socioeconômicas do sistema educacional brasileiro. Essa situação agravou as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e a ambientes propícios para o estudo, afetando diretamente a aprendizagem dos alunos de menor poder aquisitivo (Sena et al, 2021).

Para os professores, o impacto também foi profundo. Além de adaptar suas práticas pedagógicas para o ambiente virtual, os docentes tiveram que lidar com uma carga de trabalho ampliada e com a pressão de gerenciar novas tecnologias para as quais, muitas vezes, não estavam preparados (Vieira; Silva, 2020). Conforme aponta Silva et al. (2021), a necessidade de manter o processo de ensino-aprendizagem em um contexto de ensino remoto desestruturado resultou em altos níveis de insatisfação profissional, especialmente em razão da sobrecarga de tarefas e da falta de suporte institucional adequado. Essa sobrecarga, combinada com as dificuldades emocionais trazidas pelo isolamento social e pela instabilidade do período, gerou um impacto significativo no bem-estar dos educadores, que se viram responsáveis por adaptar rapidamente seus métodos de ensino em um cenário de incertezas (Lima, 2023).

Além disso, o ensino remoto trouxe desafios adicionais relacionados ao acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, uma vez que o ambiente virtual limitava a interação direta entre professores e estudantes. Estudos como o de Vieira e Silva (2020) ressaltam que o ensino remoto emergencial, diferentemente do ensino à distância planejado, não oferecia suporte adequado para uma educação interativa e dialógica, fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. A falta de infraestrutura digital adequada nas escolas públicas, aliada à ausência de formação técnica para os professores, dificultou a implementação de metodologias que pudessem manter o engajamento e promover o aprendizado ativo dos alunos (Vieira; Silva, 2020).

No entanto, o retorno ao ensino presencial não eliminou os desafios; pelo contrário, trouxe novas exigências para os professores. A necessidade de recuperar as defasagens de aprendizagem, agravadas pelo período remoto, tornou-se um objetivo central (Lima, 2023). Gaia et al. (2023) destaca a importância de políticas públicas voltadas para a recuperação da aprendizagem, com foco no suporte emocional e pedagógico aos professores, que continuam a desempenhar um papel crucial na reintegração dos alunos ao ambiente escolar. Além das lacunas acadêmicas, muitos alunos retornaram com demandas emocionais intensificadas pela experiência do isolamento, exigindo dos professores não só uma abordagem pedagógica adaptada, mas também sensibilidade e acolhimento emocional para apoiar o desenvolvimento social e afetivo dos estudantes (Lima, 2023; Hunt et al., 2024).

Este estudo, portanto, visa analisar as experiências dos professores do ensino fundamental público brasileiro durante o período pós-pandêmico, com enfoque nas estratégias pedagógicas e emocionais adotadas para mitigar as defasagens e apoiar o desenvolvimento dos alunos. Conforme observado por Hunt et al. (2024), entender a perspectiva dos docentes é essencial para moldar políticas educacionais mais eficazes e oferecer suporte apropriado para a prática docente em um contexto de recuperação. Esta pesquisa busca contribuir para a criação de políticas públicas que não só reconheçam os desafios enfrentados pelos professores, mas também ofereçam ferramentas de apoio para que esses profissionais possam atuar de maneira eficaz na reestruturação do sistema educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lev Vygotsky – Teoria Sociocultural e Mediação

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, processo que ocorre por meio da interação social e do uso de artefatos culturais e linguísticos (Guimarães et al., 2022). Vygotsky argumenta que o aprendizado é inseparável do contexto sociocultural, onde a mediação – especialmente pela linguagem – é essencial para que o aluno alcance funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1987; 1991, apud Guimarães et al., 2022).

Essa mediação é particularmente importante na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a aprendizagem ocorre com o suporte de um mediador mais experiente, como o professor (Vygotsky, 1991, apud Vieira et al., 2023). Durante o ensino remoto, esse papel foi amplamente prejudicado pela falta de interações presenciais, limitando as oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos (Marchetto; Campos, 2022).

Com a pandemia, o papel do professor como mediador foi adaptado para plataformas digitais, uma mudança que trouxe tanto desafios quanto novas possibilidades para a prática pedagógica. Segundo Oliveira e Serafim (2015), a introdução das tecnologias digitais na educação exigiu dos docentes novas competências e estratégias para promover a mediação virtual, embora nem sempre com o mesmo nível de eficácia das interações presenciais. Muitos professores relataram dificuldades em adaptar suas práticas e manter o engajamento dos alunos no ambiente remoto, uma vez que a mediação digital não substitui completamente o contato direto que facilita o desenvolvimento na ZDP (Zempoalteca et al., 2023).

No retorno ao ensino presencial, o papel do professor como mediador retomou sua forma original, porém agora com a tarefa adicional de recuperar as defasagens de aprendizagem acumuladas durante o ensino remoto (Goedert; Arndt, 2020). Conforme destacado por Lacerda et al. (2023), a escola tornou-se um ambiente crucial para restabelecer as interações sociais e cognitivas que foram limitadas pelo distanciamento social, ajudando os alunos a ativar habilidades essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Assim, o papel do professor como mediador não é apenas reestabelecer o conteúdo, mas também promover um ambiente de socialização que facilite a retomada do desenvolvimento interrompido (Goedert; Arndt, 2020).

Esse enfoque na mediação como central para o desenvolvimento cognitivo e social destaca a importância de políticas educacionais que apoiem os professores na adaptação contínua de suas práticas pedagógicas, agora integrando tanto as interações presenciais quanto as ferramentas digitais que passaram a compor o cotidiano escolar (Goedert; Arndt, 2020).

Paulo Freire – Educação Dialógica e Crítica

A perspectiva de Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo como uma ferramenta central no processo educacional, estabelecendo uma relação horizontal entre professor e aluno, onde ambos se tornam sujeitos ativos do processo de aprendizagem (Gomes; Guerra, 2020). Freire critica o que chamou de “educação bancária”, caracterizada pela transmissão passiva de conhecimento, em que o aluno é visto como mero recipiente de informações (Gomes; Guerra, 2020). Essa forma de ensino, segundo Freire, aliena o aluno e o distancia de uma educação crítica e emancipatória (Cruz et al., 2020).

No contexto do ensino remoto, essa "educação bancária" foi amplificada, pois muitos professores, sem o apoio adequado, limitaram-se a adaptar suas aulas presenciais para o formato digital, o que restringiu práticas dialógicas e participativas (Lemos, 2021). A adoção de uma postura dialógica é essencial para promover a inclusão dos alunos e incentivar a conscientização crítica, sendo um dos aspectos fundamentais da práxis pedagógica freireana (Serra et al., 2022).

No retorno ao ensino presencial, resgatar essas práticas dialógicas tornou-se uma prioridade para os educadores, visando reestabelecer o vínculo afetivo e pedagógico com os alunos, conforme argumentado por Freire, um elemento crucial para uma educação transformadora (Gontijo; Matias, 2022).

Além disso, segundo Reis (2022), a abordagem freireana propõe que o acolhimento e o apoio emocional sejam integrados ao processo educacional, especialmente após o contexto de isolamento. Freire acredita que a educação não é apenas uma troca de conhecimentos, mas um processo de humanização, em que o professor atua também como um mediador das emoções e das necessidades dos alunos (Lemos, 2021).

Dessa forma, o retorno ao ensino presencial se torna uma oportunidade para os educadores aplicarem práticas que não só abordam as defasagens acadêmicas, mas também ofereçam um espaço de escuta e apoio, facilitando a retomada do desenvolvimento social e emocional dos alunos, conforme sugerido pelos estudos de Reis (2022).

Jean Piaget – Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Prática

Piaget apresenta o desenvolvimento cognitivo como um processo interativo, onde a aprendizagem ocorre por meio da interação do aluno com o ambiente, fundamental para que ocorram processos de assimilação e acomodação nas estruturas cognitivas (Farias et al., 2023).

Esse processo de construção do conhecimento é ativado por atividades práticas, especialmente para crianças nos estágios pré-operacionais e operacionais, em que o engajamento com materiais concretos é essencial para o desenvolvimento de operações lógicas e cognitivas complexas (Soares, 2023).

Durante o ensino remoto, as práticas que envolvem interação direta com materiais foram limitadas, o que impactou o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos mais novos, pois eles dependem dessas atividades para internalizar conceitos e desenvolver habilidades lógicas (Farias et al., 2023).

No retorno ao ensino presencial, os professores enfrentam o desafio de reintroduzir práticas pedagógicas e criar um ambiente propício para a recuperação das lacunas deixadas pelo ensino remoto, especialmente em disciplinas que exigem habilidades práticas e interativas (Soares, 2023).

Manuel Castells – Sociedade em Rede e Mediação Digital

Manuel Castells define a sociedade em rede como uma estrutura interconectada que promove grandes avanços tecnológicos, mas também intensifica a exclusão social ao se concentrar em regiões e grupos com acesso privilegiado às tecnologias (Hirata; Fachin, 2021). A teoria de Castells sobre a "divisão digital" ressalta que, embora o avanço tecnológico possa democratizar o acesso à informação, ele também evidencia as disparidades econômicas e sociais, particularmente entre os alunos de escolas

públicas que enfrentam limitações severas no acesso a ferramentas digitais durante o ensino remoto (Maganha, 2023).

Durante a pandemia, essa exclusão digital tornou-se ainda mais pronunciada, refletindo a desigualdade no acesso a dispositivos e internet de qualidade. Alunos de baixa renda, particularmente em áreas rurais e redes públicas, encontraram desafios significativos em acessar e utilizar essas tecnologias para fins educacionais (Hirata; Fachin, 2021). Esse cenário expôs a "brecha digital" que, segundo Castells, é não só uma questão de conectividade, mas também de capacitação tecnológica, limitando a participação plena desses alunos no ambiente de aprendizagem digital (Cherutti; Zucchetti, 2022).

No retorno ao ensino presencial, a integração digital continua a ser uma necessidade para promover um ambiente educacional inclusivo. Castells argumenta que a tecnologia pode, e deve, ser usada para ampliar o acesso à educação e promover equidade, desde que políticas educacionais garantam tanto o acesso aos dispositivos quanto a formação de alunos e professores para seu uso efetivo (Maganha, 2023). Nesse sentido, garantir a inclusão digital vai além da simples distribuição de equipamentos, envolvendo também estratégias que capacitem todos os envolvidos para utilizar essas ferramentas de maneira produtiva, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Seymour Papert – Construcionismo e Aprendizagem com Tecnologia

O construcionismo de Seymour Papert, fundamentado no construtivismo de Jean Piaget, considera que a aprendizagem é fortalecida quando os estudantes constroem ativamente seu próprio conhecimento, utilizando tecnologias que incentivam a experimentação e a manipulação concreta das ideias (Massa et al., 2022). Diferente da instrução passiva, o construcionismo promove ambientes onde o aluno é capaz de explorar suas hipóteses, corrigir erros e moldar o

aprendizado segundo suas experiências, como ocorre nos "micromundos" criados para o desenvolvimento do pensamento lógico e matemático por meio da linguagem de programação LOGO (Massa et al., 2022).

Segundo Elias e Lemos (2024), Papert defendia que esses ambientes de aprendizagem deveriam integrar tecnologia para criar um espaço enriquecedor, onde a criança possa experimentar, errar e corrigir seus próprios processos, o que fomenta a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Para Papert, o computador é uma ferramenta essencial para possibilitar que os estudantes desenvolvam autonomia e protagonismo, promovendo uma educação ativa baseada no "aprender fazendo" (Massa et al., 2022).

Com o retorno ao ensino presencial, o construcionismo continua a oferecer potencial para um ambiente educacional híbrido e engajador. Papert sugere que o uso do computador deve ser mediado pelo professor, que facilita a construção de conhecimento e incentiva a aprendizagem autônoma (Papert, 2008, apud Massa et al., 2022).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando consolidar e interpretar as experiências e adaptações pedagógicas de professores do ensino fundamental no contexto pós-pandêmico. Conforme descrito por Garcia (2016), a pesquisa bibliográfica é fundamental para a análise crítica de produções já publicadas, possibilitando uma visão abrangente do tema e novas contribuições teóricas a partir da análise dos dados existentes.

A opção pela pesquisa bibliográfica permite identificar, organizar e interpretar estudos relevantes, oferecendo uma base teórica sólida sobre os impactos da pandemia no processo educacional, especialmente em escolas públicas. Dessa forma, o estudo

explora descritiva e analiticamente os fatores que influenciam práticas pedagógicas, acolhimento emocional e uso de tecnologias educacionais, conforme discutido por autores como Vygotsky, Freire, Piaget, Castells e Papert, com o intuito de fundamentar as futuras políticas e práticas educacionais voltadas à recuperação e inclusão no ensino público.

Para a seleção de materiais, foram realizadas buscas nas bases como Google Scholar e SciELO, com foco em artigos publicados entre 2020 e 2024, período crítico para as mudanças no ensino devido à pandemia de COVID-19. Foram utilizados os descritores 'pós-pandemia,' 'ensino fundamental', 'professor', 'docente' e 'escola pública' para identificar estudos relevantes. Os critérios de inclusão compreenderam artigos que abordam o impacto da pandemia na educação pública, especialmente no contexto brasileiro, e que discutem o papel do professor como mediador das aprendizagens e apoiador emocional dos alunos. Foram considerados apenas estudos de acesso aberto, publicados em português ou espanhol. Os artigos de revisão não foram incluídos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adaptação Pedagógica e Tecnológica dos Professores no Ensino Pós-Pandêmico

A pandemia exigiu uma adaptação acelerada dos professores ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas, o que trouxe tanto benefícios quanto desafios. Amador et al. (2023) e Santos (2023) destacam que muitos docentes enfrentaram dificuldades iniciais ao lidar com dispositivos móveis e plataformas digitais durante o ensino remoto. A pesquisa realizada por Santos (2023) revela que a experiência com o ensino remoto emergencial estimulou o desenvolvimento de competências digitais nos professores,

embora tenha ressaltado a necessidade de uma formação continuada para a integração eficaz desses recursos na prática presencial.

O impacto do uso das TICs demonstra que, além de uma solução temporária, elas oferecem possibilidades de enriquecimento pedagógico a longo prazo. No entanto, como apontado por Caldas et al. (2022), essa transição só será sustentável se houver investimentos contínuos na formação tecnológica dos professores e infraestrutura adequada nas escolas, assegurando que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos digitais.

Hirata e Fachin (2021) reforçam que, com a inclusão das TICs, os alunos têm mais oportunidades para explorar o aprendizado de forma autônoma, o que requer dos professores uma postura mais mediadora. Essa transição para um papel de facilitador permite que o docente incentive a construção do conhecimento de maneira mais ativa, preparando os alunos para lidar com as tecnologias e o conteúdo de forma mais integrada ao seu contexto e ritmo individual.

Desafios de Acolhimento e Apoio Emocional

O impacto emocional da pandemia afetou tanto os alunos quanto os professores, criando a necessidade de práticas pedagógicas que incluam acolhimento e apoio emocional. Oliveira (2023) e Oliveira Santos (2022) identificaram que o retorno ao ensino presencial revelou defasagens não apenas acadêmicas, mas também socioemocionais. Muitos estudantes apresentaram dificuldades de socialização e baixa motivação, reflexo do isolamento prolongado e das perdas familiares sofridas durante a pandemia. O estudo de Gaia et al. (2023) ressalta que, para muitos estudantes, o ambiente escolar é a principal fonte de apoio emocional fora do núcleo familiar, tornando fundamental que os professores recebam orientação para atuar nesse aspecto de maneira intencional e sensível.

Esses achados sugerem que o papel dos professores vai além da instrução acadêmica, abrangendo também o apoio emocional aos alunos. Leme et al. (2020) afirmam que estratégias de acolhimento, como a criação de espaços seguros para o compartilhamento de sentimentos, são fundamentais para promover o bem-estar e engajamento dos alunos, permitindo-lhes restabelecer um vínculo saudável com o ambiente escolar.

Recuperação das Defasagens de Aprendizagem

A interrupção do ensino presencial gerou lacunas significativas no aprendizado, especialmente nas habilidades básicas de leitura e escrita. Carvalho (2023) e Xavier et al. (2024) abordam a necessidade de intervenções específicas para a recuperação de aprendizagens, defendendo a implementação de programas de reforço escolar e atividades personalizadas. Oliveira Santos (2022) identificam dificuldades específicas na produção textual, particularmente entre estudantes de anos finais do ensino fundamental, o que evidencia a importância de práticas pedagógicas focadas na recomposição de competências fundamentais.

Os resultados apontam que o uso de atividades diferenciadas e metodologias adaptativas pode ser um caminho eficaz para reduzir as lacunas de aprendizagem. Práticas colaborativas que estimulam a autonomia e envolvam os alunos em processos de aprendizagem, como as propostas por Oliveira e Santos (2022), contribuem para tornar o ambiente de aprendizagem mais responsivo às necessidades individuais. Essas abordagens fortalecem a retomada gradual das habilidades essenciais, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico contínuo.

Sena et al. (2021) destacam que o uso de atividades contextualizadas e lúdicas, especialmente em áreas como matemática e português, é eficaz para engajar alunos com grandes defasagens, criando um ambiente

de aprendizado que valoriza a progressão gradual. O estudo sugere que práticas pedagógicas diferenciadas e adaptativas são essenciais para reduzir as lacunas educacionais, permitindo uma recuperação mais eficaz e equitativa do aprendizado entre alunos de diferentes contextos.

Inclusão Digital e a Redução das Desigualdades Educacionais

A pandemia revelou disparidades significativas no acesso à educação digital, ampliando as desigualdades entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos. Xavier et al. (2024) e Nobre et al. (2024) exploram a exclusão digital e como a falta de infraestrutura adequada prejudicou o aprendizado de muitos estudantes, principalmente aqueles de baixa renda. Santos (2023) destaca que, para reduzir essas desigualdades, é fundamental que as políticas públicas garantam acesso universal a dispositivos e conectividade.

A inclusão digital, portanto, se torna essencial para promover uma educação equitativa. Esses estudos reforçam a necessidade de políticas educacionais que assegurem o acesso de todos os alunos a recursos tecnológicos, reduzindo as lacunas de aprendizado e promovendo a inclusão.

Guimarães et al. (2022) discutem como a exclusão digital, se não for tratada com políticas efetivas de inclusão, continuará a aprofundar as desigualdades de aprendizado. Guimarães et al. (2022) sugerem que programas de doação de dispositivos e subsídios para acesso à internet devem ser implementados nas áreas mais carentes, garantindo que todos os alunos possam usufruir das oportunidades proporcionadas pelas TICs de maneira igualitária e inclusiva.

Formação Continuada e Desenvolvimento de Competências Docentes

A formação continuada é um dos pilares para capacitar os professores a lidar com as demandas do ensino no pós-pandemia. Carvalho; Lima (2023) e Maemura (2023) discutem como a formação docente deve abranger tanto o desenvolvimento de competências digitais quanto a capacitação para o acolhimento emocional dos alunos. O estudo de Lima e Carvalho (2023) ressalta que os professores, ao receberem suporte em novas metodologias de ensino, conseguem responder melhor aos desafios contemporâneos, facilitando a inclusão de práticas inovadoras.

Essas observações sugerem que a formação continuada não deve se limitar a aspectos técnicos, mas também deve preparar os docentes para lidar com as complexas demandas socioemocionais dos alunos no pós-pandemia, assegurando uma educação mais integral.

Goedert; Arndt (2020) ressaltam a importância de que a formação docente inclua metodologias de acolhimento e práticas de mediação emocional, pois isso impacta diretamente a capacidade dos professores de criar um ambiente seguro e inclusivo. Essa abordagem integrada permite que os professores atuem de maneira mais abrangente, atendendo às necessidades acadêmicas e emocionais dos alunos, o que é fundamental para o desenvolvimento holístico no pós-pandemia.

Sustentabilidade das Mudanças Pedagógicas e Perspectivas Futuras

As mudanças pedagógicas adotadas durante a pandemia, como o ensino híbrido e o uso de TICs, apresentam um grande potencial de transformação para o sistema educacional. Zempoalteca et al. (2023) argumentam que a incorporação de práticas híbridas no currículo escolar pode transformar a educação, proporcionando aos alunos um aprendizado mais personalizado e flexível.

Vieira et al. (2023) e Santos (2023) indicam que essas práticas só serão sustentáveis se houver apoio institucional e políticas que promovam a integração das inovações de forma duradoura. Nobre et al. (2024) ressalta que a continuidade dessas práticas depende do compromisso das instituições educacionais com uma visão de longo prazo que priorize a qualidade e a equidade. Esse enfoque ressalta a importância de planejar intervenções pedagógicas com um olhar para o futuro, adaptando continuamente as práticas para atender às novas demandas sociais e tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo destacam os principais desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental público no período pós-pandêmico. Entre os obstáculos mais significativos, evidenciaram-se as defasagens de aprendizagem dos alunos, a sobrecarga de trabalho e a insuficiência de apoio emocional e psicológico para lidar com as demandas trazidas pela pandemia.

Em resposta a esses desafios, os professores adotaram estratégias de acolhimento e implementaram metodologias inovadoras, com foco na recuperação de conteúdos essenciais e no apoio ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Essas práticas refletem a capacidade de adaptação dos docentes e a importância de promover um ambiente educativo que priorize tanto o bem-estar quanto o aprendizado dos alunos.

A partir das evidências apresentadas, torna-se claro que a formulação de políticas públicas deve contemplar um suporte contínuo e estruturado aos professores. Programas de formação em tecnologias educacionais são essenciais para assegurar que os docentes possam integrar as TICs de forma eficaz em suas práticas. Além disso, é urgente o investimento em iniciativas de apoio à saúde mental, considerando o impacto psicológico do contexto pós-pandêmico sobre os profissionais da educação. Também é fundamental que se priorizem investimentos em infraestrutura para garantir a implementação de modelos de ensino híbrido e presencial, ampliando as possibilidades pedagógicas e promovendo maior inclusão digital no sistema educacional.

Por fim, a experiência dos professores no contexto pós-pandêmico deve ser valorizada e incorporada nas futuras políticas educacionais, reconhecendo-se o papel central desses profissionais na mitigação das defasagens educacionais e na promoção de um ensino mais inclusivo e resiliente. Ao enfrentar de forma ativa e criativa os desafios impostos pela pandemia, os professores demonstraram sua dedicação e competência, reafirmando sua importância como agentes fundamentais na transformação e no fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMADOR, F. S.; PREDIGER, J.; FERNANDES, L. R.; COSTA, C. da S. **Memórias do distanciamento social e o desafio de produzir presença: ofício docente na e pós pandemia de COVID-19 no Brasil.** *Inter-Ação*, v. 48, n. 3, p. 743-759, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v48i3.76636>.

CARVALHO, D. C. **Um olhar docente sobre o ensino pós-pandemia.** Ji-Paraná: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná.

CARVALHO, V. G. DE A.; LIMA, J. S. B. **Plano de formação docente da escola estadual são José: uma estratégia para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandemia.** Anais IX CONEDU- **Congresso Nacional de Educação.** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/94747>.

CHERUTTI, T.; ZUCCHETTI, D. **Educação e tecnologia: o acesso de estudantes de camadas populares à aprendizagem durante a pandemia.** *Revista Conhecimento Online*, v. 14, n. 2, p. 236-257, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3029>.

CRUZ, L. M. BARRETO, A. C. F.; FERREIRA, L. G. **Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana.** *Revista Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA)*, v.5, n.12, maio-agosto/ 2020, v. 5, n. 12, maio-agosto, p. 355-372, 2020

ELIAS, C. L.; LEMOS, A. S. **As premissas construcionistas de Seymour Papert e a computação na educação básica: o que o passado nos ensina?** *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9231>.

FARIAS, H.; BEZ, M. R.; RODRÍGUEZ MARÍN, P. A. **Educação, tecnologia e a indústria criativa: a prática docente deu match!** *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, v. 8, n. 5, p. 63-73, set.-out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8308330>.

GAIA, E. C. F.; HINGEL, S. A. DE A.; RIBEIRO, M. DA S. **Educação e pandemia: COVID-19 e seus efeitos na aprendizagem.** In: **HEALTH and Medicine: Science, Care, and Discoveries.** Seven Books Publisher, Cap. 14, 2023.

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária.** *Revista Brasileira de Metodologia Científica*, v. 17, n. 35, p. 291-295, 2016.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. **Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia.** *Criar Educação, Criciúma*, v. 9, n. 2, edição especial, p. 104-121, 2020.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. G. G. V. **Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação.** *Revista Educação Popular, Uberlândia*, v. 19, n. 3, p. 4-15, set.-dez. 2020

GONTIJO, S. B. F.; MATIAS, J. P. **Reinvenção pedagógica em tempos de pandemia: análise de cartas a Paulo Freire.** *Formação em Movimento*, v. 4, i.1, n.8, p. 424-447, 2022.

GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. **Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia.** *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022.

HIRATA, A. C.; FACHIN, Z. **Globalização seletiva e aumento da exclusão social na sociedade em rede: reflexões a partir de Manuel Castells.** *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, v. 7, n. 1, p. 76-91, jan./jul. 2021.

HUNT, B.; KHEIRANDISH, R.; ROBERTSON, M. **Beyond COVID-19: assessment of learning loss on human capital.** *SAM Advanced Management Journal*, v. 89, n. 1, p. 39-56, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SAMAMJ-05-2024-0019>.

- LACERDA, L. S. C.; LACERDA, O. A.; GALVÃO, S. M. B. **O papel das escolas na promoção da socialização pós-isolamento social.** Revista da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, v. 15, n. 2, p. 33-49, 2023.
- LEME, M. A.; ISOTANI, S. ; SILVA, L. R. **Professor 4.0 e a formação docente no século XXI: novas habilidades pós pandemia e o uso de mídias educacionais no ensino híbrido em escolas públicas.** Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo, v. 1, 2020
- LEMOS, E. S. **A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire como subsídio à educação brasileira em tempos da pandemia da COVID-19.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 5, p. 1-25, jul./set. 2021.
- LIMA, M. S.; CARVALHO, D. M. DE. **GEOGRAFIA E A VIVÊNCIA DOCENTE NO PÓS-PANDEMIA.** In: **X FALA PROFESSOR(A)!** – Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Fortaleza (CE), Julho, 2023.
- LIMA, M. P. S. **A saúde mental do professor durante a pandemia COVID-19.** Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 7, p. 263-275, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>.
- MAEMURA, J. K. **Ensino remoto emergencial e trabalho docente: enfrentamentos no pós-pandemia. 2023.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023. Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.
- MAGANHA, F. **Desigualdade e ensino remoto emergencial na pandemia: uma análise sociológica. 2023.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Tramandaí, 2023. Orientador: Prof. Dr. Alex Alexandre Mengel.
- MARCHETTO, G.; CAMPOS, R. F. S. P. **Reflexões acerca do ensino de língua estrangeira no contexto pandêmico em escolas públicas mato-grossenses.** Humanidades & Tecnologia, v. 35, n. 2, p. 253-270, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6590631>.
- MASSA, N. P.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. **O construcionismo de Seymour Papert e os computadores na educação.** Cadernos da Fucamp, v. 21, n. 52, p. 110-122, 2022
- NOBRE, M. R.; LIMA, N. L.; GRILLO, C. F. C.; ALZAMORA, G. C.; NEVES, M. S.; ANDRADE, L.; TÁRCIA, L. **Que escola pós-pandemia?** Educação em Revista, v. 40, e 45242, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845242>.
- OLIVEIRA, G. **Reflexões e reestruturações do trabalho docente pós-pandemia na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2023. Orientador: Prof.^a Dr.^a Sandra Novais Sousa.
- OLIVEIRA, A. J. A.; SERAFIM, M. L. **Vygotsky e as tecnologias: um diálogo atemporal sobre mediação. Anais II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2015.**
- OLIVEIRA, J. L. C. O.; SANTOS, R. M. A. S. **Língua portuguesa: um estudo sobre as dificuldades na produção de texto de alunos do 9º ano de uma escola pública pernambucana na pós-pandemia. Anais VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022.**
- REIS, S. M. A. de O. **Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, p. 238-258, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9443>.
- SANTOS, W. L. **Cenários virtuais de aprendizagem na prática docente pós-pandemia. In: SIMEDUC - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 11. E 2º Fórum Permanente Paulo Freire, 25 a 27 de outubro de 20232023, Aracaju. Anais, 2023.**

SENA, M. C.; SILVA, G.; SILVA, A. F. BASTOS, P. R. H. O. **Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil.** Lex Cult, v. 5, n. 1, p. 107-119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v5n1p107-119>.

SERRA, I. V. S.; LIMA, J. M. M.; SILVA, G. T. R. DA; SANTOS, J. X. P. DOS; SANTANA, L. DA S. **Ensino remoto na pandemia de covid-19: um olhar sob a perspectiva de Paulo Freire.** Cogitare Enferm. [Internet], v. 27, p. e 84547, 2022. Disponível em: <dx.doi.org/10.5380/ce.v27i0.84547>.

SILVA, R. R. V.; BARBOSA, R. E. C.; SILVA, N. S. S.; PINHO, L.; FERREIRA, T. B.; MOREIRA, B. B.; BRITO, M. F. S. F.; HAIKAL, D. S. **Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, n. 12, p. 6117-6128, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>.

SOARES, L. M. S. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: desafios e construção de intervenções pedagógicas no contexto do ensino fundamental I pós-pandemia. 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. **A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura.** Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, n. 3, p. 1013-1031, 2020. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013.

VIEIRA, L. A.; CASAGRANDE, K.; SANTOS, K. P.; MENDES, V. E. **A tecnologia assistiva entendida sob a perspectiva da mediação da teoria de Vygotsky.** Boletim de Conjuntura, v. 14, n. 42, Boa Vista, p. 388-391, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8072508>.

XAVIER, F.; ALVES, M. T.; PETRUS, J. S. R. **Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e 47486, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469847486>.

ZEMPOALTECA DURÁN, B.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J.; GUZMÁN FLORES, T. **Competência digital docente para a mediação em ambientes virtuais mistos. Analista de Psicologia,** v. 15, n. 1, p. 102-121, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2276>.

KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER

Graduada em Formação Pedagógica com Habilitação em História pela Faculdades Integradas de Arquimedes (2019) Pós-Graduação em Criminologia pela Faculdade Paraíso do Norte - FAPAN (2019).

A close-up photograph of a wooden gavel resting on a blue book cover. The gavel is made of polished wood and has a traditional shape with a handle and a head. The book cover is a dark blue color. The background is slightly blurred, showing more of the book and the gavel.

A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO

RESUMO: Esta monografia abordará a cultura do encarceramento no Brasil, entendido como um fenômeno que emerge das interações sociais. A penalidade, assim, funciona como um mecanismo de controle dentro do Estado Democrático de Direito. Importa destacar que o crime, enquanto um fenômeno social, resulta de múltiplos fatores que marginalizam segmentos vulneráveis da população. As péssimas condições dos presídios brasileiros, atualmente, são reflexo da má gestão estatal na execução penal. Essa realidade vai de encontro ao que está previsto na constituição, na Lei de Execução Penal (LEP) e em tratados internacionais sobre direitos humanos, uma vez que a aplicação das sentenças desrespeita princípios, como o da dignidade humana. Além de cumprir o que é estabelecido pela sentença condenatória, a pena deve ter como finalidade a reabilitação e reintegração do detento, objetivando a redução da reincidência. A partir dessa perspectiva, observa-se que as condições das prisões são ineficazes para os propósitos a que se destinam. Assim, a permanência de um sistema prisional que não funciona contribui para a perpetuação da exclusão social. A metodologia empregada incluiu pesquisa bibliográfica, análise legal, jurisprudencial e documental, utilizando como método o hipotético-dedutivo.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Encarceramento; Massivo.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar a população encarcerada no Brasil nos anos recentes, destacando a falta do Estado Social como uma das principais causas para a prática de crimes.

De acordo com informações do Monitor da Violência, o número total de pessoas em situação de prisão no país é de 682.182, abrangendo todos os tipos de regimes penitenciários.

É inegável que o crime se configura como um fenômeno social; assim, as altas taxas de violência e criminalidade resultam de problemas sociais que frequentemente ficam à margem das discussões.

Há uma relação entre o aumento das taxas de criminalidade e o agravamento da crise no sistema penitenciário, que se entrelaça com a realidade socioeconômica do país.

A análise se concentra nas desigualdades sociais e seus problemas, considerando-os como contexto para a crise nos presídios brasileiros, partindo da ideia de que a prisão é um reflexo do racismo, da hierarquia social e da fragilidade das camadas sociais.

A percepção da prisão pela sociedade se restringe à punição, o que pouco contribui para a reintegração social. Dessa forma, o Sistema Penitenciário brasileiro agrava as desigualdades sociais e reforça uma abordagem punitiva no país.

Enfrentar a criminalidade de maneira eficaz não envolve apenas penalizar os transgressores, mas sim implementar um conjunto de ações educativas, sustentadas por uma Política Criminal, visando à gestão dos conflitos.

É claro que a aplicação da pena desempenha um papel crucial na reabilitação e na educação do apenado. No Brasil, o foco do Estado está mais voltado para ações punitivas e de controle, em vez de abordar de forma efetiva as questões subjacentes.

Assim, a reintegração do indivíduo que cumpriu pena se torna cada vez mais desafiadora, o que agrava ainda mais a crise no Sistema Prisional.

A habilidade do Estado de aplicar punições é desmedida em relação às circunstâncias e ao manejo dos delitos e da violência. Dentro desse cenário, é fundamental que os direitos e garantias individuais sejam respeitados.

A superlotação das prisões, o uso excessivo da força policial e as condições degradantes são algumas das situações enfrentadas pelos que estão detidos.

É importante destacar que a restrição da liberdade está intimamente ligada aos altos índices de reincidência. Isso ocorre devido às condições desumanas a que os detentos são expostos, evidenciando a total ineficácia do sistema penal em cumprir sua função de ressocialização e a falta de atenção do Estado em garantir melhores condições aos apenados.

Vale lembrar que esse mesmo indivíduo, que enfrenta inúmeras dificuldades no sistema prisional, retornará ao convívio social, tornando a sua reintegração um aspecto crucial.

A CULTURA DO ENCARCERAMENTO MASSIVO

Culturalmente, o Brasil apresenta uma realidade que desrespeita direitos fundamentais. Sob essa ótica, a situação socioeconômica do país revela uma sociedade que, ao longo da história, marginaliza negros, pessoas em situação de pobreza, analfabetos e habitantes de áreas periféricas.

Essas condições sociais inaceitáveis são consequência de um Estado Neoliberal, que se mostra ineficaz na administração e proteção dos direitos sociais. A avaliação de dados estatísticos de 2019 evidencia de forma clara a desigualdade estrutural, bem como a democracia racial imposta pela elite.

O índice de Gini classifica o Brasil (0,543) como um dos países mais desiguais do planeta em relação à distribuição de renda entre sua população, ocupando a nona posição nesse ranking, conforme informações do Banco Mundial.

Essa disparidade gera consequências em várias dimensões sociais. De acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 52,7 milhões de indivíduos vivem em condições de pobreza ou extrema pobreza, e mais de 10 milhões de brasileiros, incluindo crianças e adultos, enfrentam grave insegurança alimentar.

No que diz respeito à educação, cerca de 23,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não completaram o ensino superior e não estavam matriculados em instituições de ensino; entre esses, 57,6% dos homens pretos ou pardos e 53,2% das mulheres pretas ou pardas encontravam-se nessa situação.

É importante destacar que a composição dessa população é composta por 72,7% de indivíduos pretos e pardos, totalizando aproximadamente 38 milhões de pessoas.

Desde o período da escravidão, os negros enfrentam marginalização, tornando o racismo um “alicerce” da sociedade brasileira. Não há uma superação de crenças como

a supremacia racial, e persiste a promoção de um ideal de organização e privilégios primitivos, que resulta na exclusão de grupos vulneráveis. Nesse contexto, Flauzina (2006) menciona que “o sistema penal brasileiro está atento ao racismo desde sua origem”.

De acordo com Baratta, existe uma tendência em apoiar os interesses da elite social e manter a criminalização de comportamentos que prejudicam a sociedade, os quais são característicos de indivíduos dessa classe, além de estarem ligados à manutenção do capitalismo.

Isso resulta em uma orientação da ação punitiva para “tipos de desvios típicos das classes marginalizadas”. Duarte (2011) esclarece que a trajetória histórica do Brasil demonstra a formação de classes sociais, originadas de diferentes grupos raciais, que geram um “espaço privilegiado para a manutenção e a reprodução das relações de poder capitalistas”.

A sociedade capitalista atual estabelece suas próprias normas. Existe um enfraquecimento dos princípios éticos que deveriam guiar as interações sociais.

Essa situação e os efeitos dela decorrentes resultam na formação de novos padrões de socialização, nas vivências diárias, além de promover violência e marginalização.

O progresso do Estado está profundamente relacionado com o sistema penal (BITENCOURT, 2011, p. 115). Assim, a falta de um Estado Social gera uma sensação de insegurança entre a população, o que fica evidenciado por estudos que demonstram a fragilidade, a vulnerabilidade e a seletividade social, resultantes de uma influência ideológica que permeia a sociedade brasileira.

Elementos como a escassez de rendimento, a carência de acesso a serviços públicos essenciais (como educação, saneamento e saúde) e a ausência de oportunidades de emprego no mercado de trabalho poderiam levar as pessoas a se envolverem em atividades ilícitas como um

caminho para adquirir recursos, visando assim a melhoria de suas condições de vida.

Assim, a autoridade do Estado visa lidar com as disputas originadas pela divisão social. A falta de competência na administração da pobreza e na validação dos direitos sociais resulta em uma expressão de repressão coletiva, orientada por uma segurança ilusória que está em desacordo com os direitos e garantias essenciais.

A precariedade dessa sociedade fundamentada na desigualdade e regida por princípios capitalistas, marcada pela distribuição desigual de recursos, intensifica a vulnerabilidade de populações que enfrentam discriminação.

Para entender a justiça criminal no Brasil, é essencial examinar as questões relacionadas à classe, raça e gênero, uma vez que a criminalidade está intimamente ligada à má redistribuição de renda promovida pelo governo e à sua trajetória política corrupta.

Beato Filho (2012) aponta uma conexão entre a urbanização e o aumento da criminalidade no Brasil, afirmando que os crimes estão interligados à Desorganização Social que ocorre nas grandes áreas urbanas.

O crescimento acelerado das cidades brasileiras levou à fragilização dos mecanismos de controle social do Estado, afetando tanto as instituições responsáveis pela segurança pública e justiça criminal quanto aquelas que fornecem serviços essenciais, como educação, saneamento e saúde.

A imagem da criminalidade, frequentemente, é associada às comunidades carentes nas áreas urbanas, onde a desigualdade estrutural é reforçada por fatores que favorecem a prisão, integrando uma "política genocida do Estado" (ORZOMAZZO, 2019).

O sistema de justiça criminal foca na punição e controle de um tipo particular de criminalidade, predominante entre as camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Isso se dá por meio de uma criminalização que é seletiva, enquanto a elite acaba desfrutando de proteção em relação a esse mesmo sistema.

A revogação dos direitos e garantias fundamentais pelo Estado brasileiro revela um sistema estruturalmente comprometido, onde se observa uma clara desumanização dos direitos, transformando a vida em um objeto a serviço de interesses econômicos.

A análise dos fatores que se relacionam e impactam a decisão do indivíduo em relação à prática criminosa é, sem dúvida, essencial para a compreensão do crime (PROCOPIO, 2014). Dessa forma, os aspectos sociais desempenham um papel crucial na experiência dos indivíduos e podem determinar sua inserção ou não na marginalidade.

As estratégias de política criminal implementadas por essa abordagem do poder punitivo do Estado mostram uma tendência em penalizar as camadas menos favorecidas dentro do sistema capitalista, especialmente aquelas que se encontram afastadas das "vantagens" desse modelo econômico. Isso se reflete na ênfase em estabelecer crimes que resultam na excessiva imposição da pena de prisão.

Essa conexão pode ser entendida pela falta de um Estado Social, o que favorece a predominância de um Estado Penal, que influencia a sociedade de maneira ampla.

Com o aumento da desigualdade social, observa-se também um crescimento na criminalidade. Portanto, é fundamental que os governos busquem reduzir esse fosso social, implementando ações que atendam às necessidades da população como um todo.

Isso contribuirá para o bem-estar comum, garantindo que todos tenham acesso a serviços essenciais como saúde, educação, lazer, cultura e moradia, proporcionando assim uma vida mais digna para todos os cidadãos.

O Estado Penal pode ser visto como um mecanismo que perpetua as desigualdades sociais. Os elevados níveis de marginalização

no Brasil evidenciam a separação de classes dentro da sociedade.

Uma das suas características é a ausência de políticas sociais devido a uma abordagem estatal que prioriza a repressão, optando por ações punitivas no enfrentamento do crime.

O encarceramento em larga escala de pessoas de baixa renda, negras e com pouca formação educacional, destaca a seletividade do sistema penal brasileiro.

O artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos menciona a igualdade de direitos sob a lei, no entanto, essa não reflete a realidade vivida. A limitação de direitos em prol de um modelo econômico contribui para o aumento do encarceramento.

Observa-se uma relação entre a população economicamente vulnerável, composta em sua maioria por negros, pardos, pessoas de baixa renda, frequentemente sem emprego e com pouca escolaridade, que, conseqüentemente, predominam no sistema prisional.

Assim, se a abordagem da política pública é direcionada para o enfrentamento da criminalidade e não para a resolução das causas que geram os delitos, a estratégia criminal se tornará ineficaz. No Brasil, por essa razão, a característica fundamental do sistema penal é a seletividade, uma vez que “não abrange todos os crimes e todos os criminosos, mas apenas uma fração dos delitos cometidos por grupos vulneráveis” (ORZOMAZZO, 2019).

Assim, prevalece no país uma cultura de punição caracterizada pela ilusão de uma democracia racial e por desigualdades profundas. A ação repressiva do Estado, na verdade, visa enfrentar aqueles que são vistos como uma ameaça às elites, resultando em um sistema carcerário em que a maioria é composta por jovens, negros, pobres e residentes de áreas periféricas, convertendo a vida humana em um “objeto de controle sujeito à suspensão de direitos essenciais” (ORSOMAZZO, 2019).

Conforme os dados coletados pelo Monitor da Violência (2021), o Brasil conta com 682.182 indivíduos encarcerados, dos quais 217.687 estão na condição de presos provisórios. Esses dados revelam que o sistema penitenciário opera com uma superlotação de 54,9% em relação à sua capacidade.

A superlotação, condições precárias de higiene, alimentação insuficiente, inatividade, além do fácil acesso a armas, entorpecentes e telefones celulares, resultam em diversos episódios de revolta em todo o país, principalmente devido à violência e à violação dos direitos da população encarcerada.

É evidente que no Brasil as normas estabelecidas pela Constituição Federal e pela Lei de Execução Penal não são respeitadas.

Perante a clara falta de ação do Estado, as penitenciárias se tornam verdadeiras “instituições de ensino do crime”.

Detentos perigosos, novatos no crime e reincidentes compartilham espaços superlotados sem qualquer separação, vivendo na inatividade e à mercê do destino. Nota-se que essa situação viola não apenas os direitos dos prisioneiros, mas também ignora sua dignidade enquanto seres humanos (SILVA, 2003).

O Estado, como titular do *ius puniendi*, é encarregado de realizar a execução penal, cuja finalidade é “dar cumprimento às determinações de uma sentença ou decisão criminal”, conforme estabelece o artigo 1º da Lei 7.210/84 (LEP). Essa responsabilidade parte da ideia de que quem quebra as normas do Contrato Social deve receber uma sanção.

A sanção possui um aspecto pedagógico, tanto para evitar que o infrator cometa novos delitos quanto para garantir que a sociedade respeite as regras estabelecidas.

A punição deve ter um propósito funcional, ou seja, deve ser capaz de evitar que o infrator cometa novos delitos, seja através da prevenção especial negativa (isolamento temporário da convivência social) ou da prevenção especial positiva (ressocialização).

Além disso, deve atuar também como uma forma de prevenção geral (tanto positiva quanto negativa), desencorajando os outros indivíduos da sociedade a cometerem crimes.

É essencial entender a relevância de uma boa administração da pena, assegurando que o condenado possua a oportunidade de reintegração social para que possa retornar à comunidade da qual foi afastado.

Assim, as condições estabelecidas para o réu durante o cumprimento de sua pena são cruciais para assegurar a efetividade da execução penal.

No Brasil, a concepção de um sistema penitenciário eficiente é fundamentada na atuação de um Estado Penal, que serve como uma abordagem coercitiva para combater a criminalidade. O modelo de segurança pública é orientado pelo aumento do encarceramento.

Assim, colocamos na prisão a esperança de assegurar nossa segurança, excluindo do nosso meio aqueles considerados perigosos e agressivos.

Simultaneamente, buscamos promover a justiça, que se efetiva por meio da penalização dos que transgridem as normas sociais e cometem infrações.

A sociedade enxerga a prisão como uma resposta à falta de punição. Assim, a detenção se torna a meta institucional que orienta o trabalho dos policiais e sua interação com a comunidade, gerando uma ilusão de segurança.

Esse sistema penal reforça a manutenção dos estereótipos de criminalidade e intensifica as desigualdades sociais enfrentadas pelos grupos mais vulneráveis.

Nota-se que as percepções sociais acerca da violência e do sistema prisional não são totalmente entendidas como um fenômeno que emerge de uma cultura violenta e excludente, entrelaçada nas narrativas pessoais de cada ser humano, incluindo sua família e suas relações sociais,

políticas, econômicas, de empregabilidade, dependência química, educação e cultura.

Segundo Zaffaroni, o propósito desse sistema político é criar um estereótipo de criminalidade com base em infrações realizadas por um grupo específico.

Desse modo, “a imagem dessa criminalidade deve estar ligada ao perfil que se opta por punir, que, no Brasil, recai sobre os jovens, os pobres e os negros, não por acaso os que realmente são presos no país” (PIMENTA, 2016).

Silva (2003) aponta que a crise no sistema penitenciário do Brasil não é uma ocorrência aleatória, mas sim o resultado de um processo histórico influenciado pelo colonialismo escravista, cuja gravidade se intensifica com o colapso geral.

Santos e Rosenberg (2014) argumentam que é mais fácil atribuir as dificuldades sociais à parcela marginalizada da população, como os pobres, negros e ex-detentos, do que assumir a responsabilidade pelas questões socioeconômicas que afetam a sociedade como um todo.

O artigo 1º da Lei de Execução Penal aborda a reintegração social do indivíduo condenado, visando “criar condições que favoreçam a integração social harmoniosa do condenado e do internado”.

De forma semelhante, o artigo 22 da mesma lei afirma que a assistência social oferecida pelo Estado ao apenado “tem como objetivo apoiar o preso e o internado, além de prepará-los para o seu retorno à liberdade”.

A execução da pena tem como meta a reintegração social do réu ou do internado, considerando a abordagem mista ou eclética, que reconhece que a essência punitiva da pena visa não apenas a prevenção, mas igualmente a humanização do indivíduo. Assim, a execução busca simultaneamente punir e promover a dignidade humana (MARCÃO, 2014).

De acordo com o artigo 10 da Lei de Execução Penal, o Estado tem como propósito evitar a criminalidade e facilitar a reintegração dos indivíduos à vida em comunidade.

Assim, a ressocialização se torna uma das metas principais da punição, com o intuito de prevenir novos crimes e evitar que os detentos enfrentem estigmas sociais. Isso implica em oferecer ao condenado uma situação mais favorável, por meio de iniciativas como trabalho e formação educacional.

Dessa forma, é fundamental que a pena desempenhe seu papel de promover a ressocialização, garantindo que ao saírem da prisão, os indivíduos possam ter a mínima capacidade de se reintegrar à sociedade (CHIQUEZI, 2009).

De acordo com Rogério Greco (2015), um dos propósitos do sistema penitenciário é "a real reintegração do criminoso à vida em sociedade". É fundamental entender que a ressocialização está diretamente relacionada à socialização do condenado, por meio do sistema prisional.

A implementação de ações punitivas, ao invés de educativas, como forma de lidar com os crimes, reduz as chances de reintegração social do condenado. Segundo Pimenta (2016), a prisão como um sistema de punição prejudica a disciplina e a ressocialização dos indivíduos encarcerados.

As transgressões das leis por parte do Estado dentro das prisões impactam diretamente na reabilitação dos egressos, como destaca Chiquezi (2009).

A divisão social dos detentos acontece de forma estruturada na sociedade brasileira. A sanção, que deveria ter um enfoque na reintegração social, acaba se transformando em um instrumento de encarceramento, o que faz com que os indivíduos confinados assimilem a cultura do ambiente em que estão, ajustando-se às suas particularidades.

A prisão, em vez de controlar a criminalidade, tem funcionado como um incentivo, transformando-se em um mecanismo que possibilita atrocidades, não trazendo benefícios ao condenado (BITENCOURT, 2019).

Pimenta (2016) esclarece que "a punição penal não apenas falha em desestimular ou conter a criminalidade, mas também contribui para sua criação e reprodução – o que, de forma paradoxal, aumenta a demanda social por mais encarceramento". Este é o efeito criminógeno da pena: intensificar e promover comportamentos ilícitos, ao invés de preveni-los.

Em um contexto repleto de aspectos adversos, a reintegração social do infrator torna-se uma tarefa difícil. Assim, ao deixar a prisão, ele estará mais apto a conhecer e empregar novas técnicas ilícitas, o que tende a aumentar as taxas de reincidência. Esse fenômeno é conhecido como efeito criminógeno do encarceramento.

Assim, se o Estado desrespeita as normas dentro das penitenciárias, é improvável que os detentos as cumpram, o que explica os elevados níveis de reincidência criminal no Brasil. Segundo Fandino (2002), a reincidência é um indicativo do fracasso nas iniciativas de ressocialização dos delinquentes e do aumento de sua marginalização.

É viável criar uma conexão entre o encarceramento e a reincidência, visto que os presos enfrentam diversas mudanças nas instituições prisionais. No decorrer do tempo que passam no sistema carcerário, as más condições das prisões acentuam o processo de exclusão social, complicando a reintegração dos detentos na sociedade. Segundo (DA SILVA, 2003), "o sistema penal contribui para a perpetuação de uma estrutura social que mantém as desigualdades e a marginalização".

Para entender isso, é fundamental analisar o papel da prisão na sociedade atual. A falta de restrição indica a possibilidade de impunidade, porém, há uma falta de atenção em relação ao fato de que a pessoa que cumprirá a pena deverá reintegrar-se à sociedade, podendo repetir comportamentos delitivos, o que transforma o encarceramento em um desafio coletivo.

Mesmo após deixarem a prisão, os ex-detentos enfrentam situações de discriminação devido ao seu encarceramento; ou seja, a rejeição social se estende além da pena imposta. Isso implica que, mesmo em liberdade, a pessoa carrega o rótulo de criminoso.

Reinsere um ex-detento na sociedade é uma missão que se mostra extremamente desafiadora, uma vez que faltam iniciativas estatais voltadas para sua reintegração, e, além disso, a sociedade frequentemente não oferece perdão a quem já passou pelo sistema penal (GRECO, 2015).

O status de "ex-detento" faz com que a pessoa se torne socialmente invisível, e com poucas oportunidades de emprego e acesso limitado à educação, a volta ao crime acaba se tornando uma alternativa viável.

O peso do estigma associado à condenação impede que o ex-detento retome sua vida social normalmente, conforme analisa Greco (2015). Assim, a punição se mostra ineficaz se não for capaz de cumprir sua função de reintegração ao convívio social. "A experiência da prisão, para aqueles que a vivenciam, não tem o poder de transformar o indivíduo, servindo apenas como um meio de isolamento." (BRITO, 2020, p. 23).

Se não houver uma real oportunidade de reintegração para o condenado, a chance de reincidência aumenta, revelando o insucesso da pena de prisão em suas finalidades preventivas e ressocializadoras.

Um dos principais obstáculos na execução penal é a ineficácia da pena em promover a reintegração social, o que contribui para os elevados índices de reincidência.

Ao retornar ao convívio social, o ex-detento tende a repetir os comportamentos que estavam associados ao seu ambiente anterior, marcado pela criminalidade.

Assim, um ciclo recorrente se estabelece no sistema prisional: aqueles que não conseguem se reintegrar à sociedade acabam cometendo novos crimes e, conseqüentemente, retornam ao sistema prisional.

É essencial que a execução penal seja conduzida de forma mais humanizada, visando a recuperação do condenado como um ser humano com direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho bibliográfico, teve como objetivo analisar a cultura do encarceramento em larga escala, refletindo a seletividade do sistema penal no Brasil, com o intuito de conectar a população prisional a fatores socioeconômicos.

O crime, enquanto um fenômeno social, resulta da falta de um Estado Social eficiente. Assim, as atividades criminosas estão intimamente ligadas a fatores sociais e econômicos, incluindo racismo estrutural, desigualdade social, elevados níveis de analfabetismo e a quantidade de jovens em situação de vulnerabilidade.

Como resultado disso, a sociedade enxerga a prisão como uma solução palpável para a criminalidade, o que, por sua vez, agrava a lógica punitiva no país, pois não aborda de forma adequada as raízes que levam aos crimes, perpetuando assim as disparidades sociais.

Assim, o governo brasileiro favorece medidas de repressão e sanção, o que resulta em um colapso no Sistema Prisional.

As prisões enfrentam superlotação, péssimas condições de higiene, falta de alimentos adequados para os detentos, inatividade, além de acesso facilitado a armamentos, substâncias ilícitas e celulares, que são alguns dos desafios frequentes enfrentados.

Assim, a execução penal enfrenta grandes dificuldades, pois desempenha um papel essencial na recuperação e no ensino ao detento. A intervenção do Estado ao aplicar a pena evidencia a falta de equilíbrio na administração da violência e das práticas criminosas.

As situações degradantes enfrentadas pelos detentos nas prisões comprometem princípios e direitos essenciais, destacando-se o respeito à dignidade humana.

Ademais, essas condições contrariam as normas estabelecidas pela Lei de Execução Penal, que deveria garantir tais direitos. A transgressão dos direitos se torna uma prática institucional, servindo como forma de penalização para aqueles que cometeram infrações.

Dessa forma, a restrição de liberdade está intimamente ligada à reincidência no crime, funcionando como um fator que contribui para a criminalidade.

O governo falha em assegurar condições básicas de vida para os detentos, não providencia opções de educação ou trabalho, e tampouco se mostra preocupado com a reintegração dos ex-detentos na sociedade.

Assim, após o cumprimento da pena, a opção mais provável para esses indivíduos é retornar à prática delitiva. A sanção penal se revela ineficaz, uma vez que não desempenha adequadamente seu papel de ressocialização.

Para entender o encarceramento em massa como resultado de condições socioeconômicas que dificultam a reintegração eficaz de indivíduos encarcerados à sociedade, assim como a crise resultante no Sistema Penitenciário.

A análise indica que a situação social das pessoas é um elemento crucial para a exclusão. Assim, o Brasil revela-se um país com desigualdade em termos de oportunidades, direitos e justiça.

REFERÊNCIAS

- BAREATO, Marcelo. **Direitos Humanos do preso**. Disponível em: <https://www.oabgo.org.br/arquivos/downloads/direitos-humanos-do-preso-artigopara-publicacao-161917100.pdf>. Acesso em: 2 Novembro 2024.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão : causas e alternativas**. - 4. ed. - São Paulo : Saraiva, 2011.
- CHIQUEZI, Adler. **Reincidência criminal e sua atuação como circunstância agravante**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DA SILVA, José de Ribamar. **Prisão: Ressocializar para não reincidir**. Monografia (Título de Especialização) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.
- DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia & Racismo**. 1ª ed., 5ª reimpressão. Curitiba: Juruá, 2011.
- GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas**. – 2º ed. rev., ampl. e atual.- Niterói, RJ: Impetus, 2015.
- MARCÃO, Renato. **Lei de Execução Penal Comentada**, São Paulo : Saraiva, 2014.
- 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: 11 Novembro 2024.
- PROCÓPIO, Diego Pierotti. **Fatores associados à criminalidade violenta no Brasil**. 2014. 60f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6864>. Acesso em: 04 Novembro 2024.

LUCIANA DE ALBUQUERQUE BARROS

Graduada em Pedagogia e História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (1996); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Educação Infantil – no CEU CEMEI Parque Novo Mundo; Professora de Ensino Médio - na EE Sen. Paulo Egídio de Oliveira Carvalho.

MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO DE NEURODESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental, caracterizando-se principalmente por dificuldades de comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos e restritos. A abordagem de intervenção para crianças com TEA inclui o uso de metodologias adaptadas que visam estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo a musicalidade uma dessas ferramentas de grande potencial. A metodologia utilizada foi a qualitativa a partir do levantamento bibliográfico de diferentes autores, como Mattos e Mendes (2014), Gattino (2015), Azevedo (2017) e dentre outros pesquisadores. Como objetivo geral, investigar como a musicalidade pode ser utilizada como uma estratégia de ensino para crianças com TEA; e como objetivos específicos, a identificação de práticas bem-sucedidas de inclusão da musicalidade no ensino e compreender as percepções dos educadores sobre essa metodologia. Os principais resultados encontrados indicam que a música pode aumentar a interação social, melhorar o comportamento comunicativo e reduzir os níveis de ansiedade em crianças com TEA. Além disso, o ritmo e a melodia atuam como estímulos que facilitam a concentração e a aprendizagem, promovendo maior engajamento nas atividades. A música também se mostra eficaz na melhora da expressão emocional, ajudando as crianças a lidar melhor com suas emoções e a compreender os sentimentos alheios.

Palavras-chave: TEA; Musicalidade; Educação.

INTRODUÇÃO

A musicalidade tem se mostrado uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A prática musical não apenas estimula a expressão emocional, mas também proporciona uma forma de comunicação alternativa, que pode ser particularmente eficaz para crianças que enfrentam desafios na interação social e na linguagem verbal.

A aplicação da musicalidade na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A música, ao ser integrada ao ambiente escolar, proporciona um estímulo multissensorial que facilita a aprendizagem e a interação social.

Atividades musicais, como o canto, o uso de instrumentos e jogos rítmicos, estimulam habilidades motoras, aumentam a atenção e promovem a criatividade.

Além disso, a musicalidade pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem, na expressão de emoções e na construção de vínculos afetivos entre as crianças e seus colegas, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Contudo, a implementação de atividades musicais em sala de aula enfrenta obstáculos, como a falta de formação específica dos educadores e a resistência à inclusão de abordagens inovadoras que considerem as necessidades individuais dos alunos.

Diante dessa problemática, é essencial justificar a importância do trabalho com a musicalidade para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

A música pode promover o engajamento, a concentração e a socialização, contribuindo para a melhoria das habilidades sociais e emocionais.

Além disso, a inclusão da musicalidade no currículo pode favorecer a motivação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

Portanto, como justificativa, a presente pesquisa visa explorar metodologias que integrem a musicalidade no contexto educacional, oferecendo uma abordagem prática que possa ser aplicada em salas de aula inclusivas.

A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma revisão bibliográfica, apresentando como objetivo geral, investigar como a musicalidade pode ser utilizada como uma estratégia de ensino para estudantes com TEA.

Os objetivos específicos incluem identificar práticas bem-sucedidas de inclusão da musicalidade no ensino e compreender as percepções dos educadores sobre essa metodologia.

COM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Os sinais do TEA geralmente se manifestam na primeira infância, embora o diagnóstico possa ocorrer em diferentes idades (MATTOS; MENDES, 2014).

O espectro do autismo é amplo, abrangendo uma diversidade de sintomas e níveis de funcionamento. Isso significa que duas pessoas com o transtorno podem apresentar desafios muito diferentes, o que torna a personalização do apoio educacional e social uma necessidade crucial.

As causas do TEA ainda não são completamente compreendidas, mas acredita-se que envolvam uma combinação de fatores genéticos e ambientais. Estudos sugerem que anomalias no desenvolvimento cerebral e em conexões neurais podem desempenhar um papel importante na manifestação dos sintomas (MATTOS; MENDES, 2014).

Os sintomas podem variar amplamente entre os indivíduos, incluindo dificuldades em compreender normas sociais, resistência a mudanças na rotina e interesse intenso em tópicos específicos. Essas características podem impactar significativamente a vida cotidiana e as oportunidades de aprendizagem das crianças afetadas.

No ambiente escolar, o TEA apresenta uma série de desafios tanto para os estudantes quanto para os educadores. Muitas crianças que o possuem podem ter dificuldades para se integrar socialmente, o que pode levar ao isolamento ou à exclusão de atividades em grupo.

A sensibilidade sensorial comum entre esses alunos pode interferir em sua capacidade de se concentrar e participar ativamente em sala de aula. Portanto, a formação de professores em estratégias de inclusão é vital para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades específicas desses alunos (SILVA et al., 2012).

A identificação precoce do TEA é fundamental para a intervenção eficaz. Programas de educação especial, terapia ocupacional, fonoaudiologia e terapia comportamental são algumas das abordagens que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação dessas crianças.

Além disso, a colaboração entre escolas, famílias e profissionais da saúde é essencial para garantir que as intervenções sejam consistentes e benéficas (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Em resumo, o transtorno é uma condição complexa que exige uma compreensão abrangente por parte dos educadores, familiares e da sociedade em geral.

A promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor é crucial para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA, ajudando-as a alcançar seu pleno potencial.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR EM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O ambiente escolar representa um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As possibilidades de inclusão e aprendizado são amplas, mas os desafios que os educadores e alunos enfrentam também são significativos. Compreender essas dinâmicas é essencial para promover uma educação efetiva e adaptada às necessidades específicas desses estudantes.

Uma das principais possibilidades no ambiente escolar para alunos com TEA é a personalização do ensino. Por meio de adaptações curriculares e métodos de ensino diferenciados, os educadores podem atender às necessidades individuais dos estudantes, criando um ambiente que valoriza suas particularidades.

A implementação de estratégias pedagógicas que incorporam o uso de recursos visuais, atividades práticas e tecnologias assistivas pode facilitar a aprendizagem e a interação social. Além disso, o apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode ser integrado ao cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação (GATTINO, 2015).

Entretanto, os desafios também são evidentes. Muitos professores podem se sentir despreparados para lidar com as especificidades do TEA, o que pode gerar insegurança e falta de confiança na implementação de estratégias inclusivas.

A falta de formação adequada sobre o transtorno e as dificuldades que os estudantes enfrentam em sala de aula podem levar a uma abordagem inadequada, resultando em exclusão ou subestimação das potencialidades dessas crianças.

Além disso, a necessidade de adaptação curricular e a implementação de práticas inclusivas muitas vezes exigem tempo e recursos que podem ser limitados nas escolas.

Outro desafio importante é a interação social. Crianças com TEA podem ter dificuldades em compreender e interpretar normas sociais, o que pode levar ao isolamento ou a conflitos com os colegas. Promover um ambiente escolar que favoreça a aceitação e o respeito à diversidade é crucial para que essas crianças se sintam acolhidas (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016).

A promoção de atividades que incentivem a colaboração e a socialização pode ser uma estratégia eficaz para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais e relacionamentos positivos com seus pares.

Além disso, a comunicação com os familiares é um aspecto essencial para o sucesso da inclusão escolar. Manter um diálogo aberto e constante entre educadores e pais pode proporcionar uma visão mais ampla das necessidades do aluno e garantir que as intervenções sejam consistentes e alinhadas em diferentes contextos.

O envolvimento da família nas atividades escolares e na elaboração de planos de apoio pode fortalecer a parceria entre escola e família, beneficiando a aprendizagem do estudante (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Em suma, o ambiente escolar apresenta tanto possibilidades quanto desafios em relação ao TEA. A implementação de práticas inclusivas e personalizadas pode proporcionar um espaço de aprendizado enriquecedor para esses estudantes.

Contudo, é imprescindível que educadores, escolas e famílias trabalhem em conjunto para superar os desafios e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial em um ambiente acolhedor e inclusivo.

No contexto da Educação Infantil o desenvolvimento de crianças com transtorno é um tema de grande importância, especialmente no contexto de uma educação inclusiva. Essas crianças apresentam características específicas que podem envolver desafios em áreas como comunicação, interação social e comportamento, e é essencial que as práticas pedagógicas adotadas sejam ajustadas para atender a essas necessidades de forma eficaz e respeitosa (ILARI, 2017).

Crianças com TEA podem ter dificuldades em estabelecer comunicação verbal ou não verbal, em compreender regras sociais ou em lidar com mudanças na rotina. Essas barreiras impactam diretamente seu desenvolvimento acadêmico e social.

No entanto, a educação infantil é um período crucial, pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e socioemocionais, o que permite que as crianças desenvolvam habilidades essenciais para a vida adulta (AZEVEDO, 2017).

Embora haja desafios, é importante reconhecer as potencialidades das crianças. Muitas delas têm interesses específicos e aprofundados, que podem ser utilizados como ponto de partida para a construção de atividades pedagógicas significativas. A utilização de metodologias lúdicas, que favorecem a criatividade e a expressão individual, também pode promover a participação ativa dessas crianças no ambiente escolar (SIMIONATO; TOURINHO, 2007).

Para promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA, é necessário que o ambiente escolar seja adaptado e que os professores recebam formação adequada. Algumas estratégias incluem: ambiente estruturado; métodos de comunicação alternativa; intervenções sensoriais; atividades lúdicas e artísticas, dentre outros.

A formação contínua dos professores também é fundamental para lidar com as especificidades do TEA. Educadores precisam entender não só as características do transtorno, mas também as melhores práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento das crianças, com foco em suas potencialidades (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Além disso, a parceria com profissionais de saúde, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, é essencial para a construção de uma abordagem integrada que atenda às necessidades dessas crianças de forma holística.

Outro ponto fundamental no desenvolvimento dessas crianças na educação infantil é a colaboração entre a escola e a família. As famílias desempenham um papel ativo na educação dessas crianças, compartilhando com os educadores informações sobre preferências, hábitos e formas de comunicação.

Essa troca constante fortalece o vínculo entre escola e família, garantindo que o processo educativo seja contínuo e que as adaptações feitas no ambiente escolar reflitam o que é mais adequado para o bem-estar da criança (AZEVEDO, 2017).

Ou seja, o desenvolvimento de crianças com TEA na educação infantil exige uma abordagem inclusiva, baseada na individualidade de cada criança. A adoção de práticas pedagógicas flexíveis, ambientes estruturados e a formação adequada dos professores são aspectos essenciais para que essas crianças possam alcançar seu pleno potencial (MARIANO, 2015).

Além disso, o envolvimento da família e a colaboração com profissionais especializados garantem um processo educativo mais completo, respeitando as especificidades de cada criança e promovendo sua inclusão e desenvolvimento.

POSSIBILIDADES DE TRABALHAR A MUSICALIDADE PARA DESENVOLVER ESTUDANTES COM TEA EM SALA DE AULA

A musicalidade tem se mostrado uma ferramenta poderosa no processo educativo, especialmente no desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As experiências musicais oferecem diversas oportunidades para estimular habilidades sociais, emocionais e cognitivas, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem e à inclusão.

Nesta seção, serão discutidas as possibilidades de utilizar a musicalidade como um recurso pedagógico para apoiar o

desenvolvimento dessas crianças em sala de aula.

Um dos principais benefícios da musicalidade para estudantes com TEA é a promoção da comunicação. A música pode servir como uma forma de expressão não verbal, permitindo que esses alunos se comuniquem de maneiras que vão além das palavras.

Por meio de atividades que envolvem canto, percussão e movimento, é possível incentivar a expressão emocional e a interação social. A musicalidade facilita a comunicação de sentimentos e ideias, criando um espaço seguro onde os estudantes podem se sentir à vontade para se expressar sem o medo do julgamento (OLIVEIRA; LAMPREIA, 2017).

Além disso, a musicalidade pode ajudar a desenvolver habilidades sociais essenciais. Atividades musicais em grupo, como canções em coro ou jogos de ritmo, promovem a cooperação e o trabalho em equipe.

Essas interações incentivam as crianças a se conectarem umas com as outras, melhorando suas habilidades de socialização e aumentando a sensação de pertencimento no ambiente escolar. Através da música, os alunos aprendem a escutar uns aos outros, a esperar sua vez e a compartilhar experiências, habilidades cruciais para o desenvolvimento social (SAMPAIO et al., 2015).

A musicalidade também é uma excelente ferramenta para a estimulação cognitiva. Estudos demonstram que a música pode melhorar a memória, a atenção e a concentração. Ao incorporar atividades musicais no currículo, os educadores podem ajudar os alunos com TEA a desenvolver habilidades cognitivas importantes.

Por exemplo, atividades que envolvem padrões rítmicos ou melódicos podem ser utilizadas para ensinar conceitos matemáticos e de linguagem, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente (MATTOS; MENDES, 2014).

Outro aspecto relevante é o uso da música para regular as emoções. Crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios relacionados ao controle emocional e à regulação do comportamento.

A música pode ter um efeito calmante e terapêutico, ajudando a diminuir a ansiedade e a promover um estado de relaxamento. Técnicas de musicoterapia podem ser integradas às atividades em sala de aula, proporcionando aos estudantes ferramentas para lidar com suas emoções de maneira mais eficaz (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).

Por fim, é importante considerar a individualização das experiências musicais. Cada criança com TEA possui características e necessidades únicas, e as atividades musicais devem ser adaptadas para atender a essas particularidades.

O uso de instrumentos variados, como tambores, xilofones e outros recursos sonoros, pode tornar as experiências musicais mais inclusivas e acessíveis. Além disso, a escolha de músicas que sejam significativas para os alunos pode aumentar o engajamento e a motivação (GOBBI, 2010).

Em suma, a musicalidade apresenta inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula.

Ao explorar a comunicação, as habilidades sociais, a estimulação cognitiva e a regulação emocional por meio da música, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor.

A integração da musicalidade no currículo escolar não apenas beneficia os alunos com TEA, mas também enriquece a experiência educacional de toda a turma, promovendo um espaço de respeito, empatia e colaboração.

PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS DE INCLUSÃO DA MUSICALIDADE NO ENSINO E AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES

A inclusão da musicalidade no ensino de crianças com TEA tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral dessas crianças, facilitando a comunicação, a interação social e o equilíbrio emocional.

Neste tópico, será abordada as práticas bem-sucedidas relacionadas ao uso da música como ferramenta pedagógica e terapêutica, além de explorar as percepções dos educadores que utilizam essa metodologia em sala de aula e em contextos de intervenção terapêutica.

A utilização da música no contexto escolar, particularmente na educação infantil, tem se mostrado uma prática poderosa para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento social de crianças com TEA. As práticas bem-sucedidas geralmente combinam a música com outras atividades lúdicas e sensoriais, criando um ambiente que estimula a participação ativa das crianças (GATTINO, 2015).

A musicoterapia como recurso educacional é uma prática amplamente reconhecida por sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo e social com essas crianças. Sessões regulares de musicoterapia inseridas no currículo escolar, tanto em escolas regulares quanto em instituições especializadas, têm demonstrado resultados positivos na melhora da atenção, da comunicação e na diminuição de comportamentos repetitivos (FREIRE et al., 2017).

Além disso, a musicoterapia auxilia na regulação emocional, proporcionando às crianças momentos de relaxamento e expressão de emoções que, muitas vezes, são difíceis de externalizar verbalmente. Educadores que integram a musicoterapia às suas práticas pedagógicas relatam que as crianças demonstram maior engajamento e

disposição para interagir com os colegas e o ambiente.

Atividades musicais estruturadas consistem em incluir atividades musicais estruturadas no planejamento pedagógico. Isso inclui o uso de canções, jogos musicais e instrumentos simples para trabalhar habilidades motoras finas e grossas, além de desenvolver a percepção auditiva e visual (FIGUEIREDO, 2016).

Atividades como o “canto em grupo” promovem a socialização e a atenção compartilhada, enquanto o uso de instrumentos rítmicos (como tambores e chocalhos) favorece a coordenação motora e a compreensão de padrões.

Essas atividades estruturadas também permitem que as crianças com TEA sigam rotinas previsíveis, algo que muitas delas apreciam. O fato de a música ser previsível e repetir-se em padrões pode trazer conforto e ajudar a criança a antecipar o que vai acontecer a seguir, facilitando a transição entre atividades (ILARI, 2017).

A utilização de canções com instruções claras, como aquelas que pedem para “bater palmas”, “levantar as mãos” ou “pisar os pés”, são amplamente usadas para ensinar comandos e melhorar a compreensão de linguagem.

Tais canções também são úteis para trabalhar o autocontrole, pois as crianças aprendem a seguir direções e a esperar o momento certo para agir, desenvolvendo habilidades importantes para o ambiente escolar.

A exploração livre de sons, criando um ambiente onde as crianças possam explorar livremente sons e instrumentos também tem se mostrado uma prática eficaz. Permitir que as crianças com TEA experimentem diferentes sons, melodias e ritmos de forma livre estimula a criatividade e a expressão individual (FIGUEIREDO, 2016).

Isso é particularmente importante para crianças que têm dificuldades de comunicação verbal, pois a música se torna uma via alternativa para expressar emoções e sentimentos.

Os educadores que implementam a musicalidade no ensino de crianças com TEA têm percebido uma série de benefícios, tanto no desempenho escolar quanto no desenvolvimento emocional e social dessas crianças. Nesse sentido, pode haver a promoção da motivação e do engajamento, uma vez que educadores relatam que a música é uma ferramenta poderosa para aumentar a motivação dessas crianças (ILARI, 2017).

O caráter lúdico e interativo das atividades musicais facilita o envolvimento das crianças, que muitas vezes demonstram resistência a outras atividades tradicionais. Educadores mencionam que crianças que inicialmente se mostram desinteressadas ou distantes em outras tarefas, tornam-se mais participativas e concentradas durante as atividades musicais.

Outra situação que pode ocorrer com frequência é a facilitação da interação social, em que a música também é percebida como um meio facilitador de interações sociais. Educadores observam que atividades musicais em grupo proporcionam momentos de colaboração, em que as crianças precisam trabalhar juntas, seja para tocar um instrumento em conjunto, seguir o ritmo de uma canção ou participar de jogos musicais. Essas situações ajudam as crianças com TEA a desenvolver habilidades de cooperação e a construir laços com seus colegas (ILARI, 2017).

A expressão emocional e redução da ansiedade frequentemente destacado pelos educadores é a capacidade da música de ajudar as crianças com TEA a expressar suas emoções e reduzir a ansiedade.

Muitos educadores relatam que, após sessões musicais, as crianças apresentam comportamentos mais tranquilos e organizados, além de uma maior capacidade de lidar com situações desafiadoras. A

música, nesse sentido, atua como uma espécie de "válvula de escape", permitindo que as crianças processem emoções difíceis de forma não verbal (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, alguns educadores apontam desafios na implementação dessa metodologia. Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica em musicoterapia ou práticas musicais adaptadas para crianças com TEA. Muitos professores relatam a necessidade de maior apoio por parte das instituições e da oferta de cursos de formação continuada que incluam a musicalidade como recurso pedagógico (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).

Assim, a inclusão da musicalidade no ensino de crianças tem mostrado ser uma prática valiosa, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também a socialização e o bem-estar geral dessas crianças. As práticas bem-sucedidas identificadas neste capítulo demonstram que a música pode atuar como um instrumento eficaz de inclusão, criando um ambiente de aprendizagem mais lúdico, acessível e integrador (GOBBI, 2010).

Por meio da exploração de práticas musicais estruturadas e atividades livres, educadores têm conseguido adaptar o ensino às necessidades dessas crianças, promovendo seu desenvolvimento de forma holística. No entanto, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à formação dos profissionais.

Assim, o apoio institucional e a formação contínua são elementos cruciais para garantir que a música continue sendo um recurso transformador na educação inclusiva.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa, que investiga o uso da musicalidade como instrumento de neurodesenvolvimento para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é de natureza qualitativa, focada em explorar a profundidade das experiências e os impactos subjetivos da musicalidade no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessas crianças.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que busca compreender os efeitos da música no neurodesenvolvimento de crianças com TEA por meio de levantamento bibliográfico a respeito do tema.

A pesquisa visou coletar dados sobre como a música é utilizada no contexto educacional, além de compreender como essa prática impacta as habilidades de comunicação, socialização e comportamento.

Os dados coletados foram analisados utilizando a análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa que envolve a categorização e interpretação dos discursos e das observações feitas. A análise de conteúdo permitiu identificar temas recorrentes e padrões de comportamento relacionados à resposta das crianças à música.

Esta pesquisa teve como aporte os trabalhos de Gobbi (2010); Consenza e Guerra (2011); Mattos e Mendes (2014) e Soares (2016) que abordam as temáticas ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo.

Os resultados da pesquisa qualitativa indicaram que a música exerce um impacto significativo no desenvolvimento das crianças com TEA, promovendo: melhoras na comunicação, aumento da interação social e regulação emocional. A abordagem qualitativa permitiu uma análise aprofundada dos efeitos da música no neurodesenvolvimento de crianças com TEA, revelando benefícios que vão além do aspecto terapêutico, impactando

também o ambiente educacional e social dessas crianças.

Os resultados reforçam a importância da musicalidade como uma intervenção multifacetada, que pode promover avanços no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, tornando-se uma prática valiosa para o trabalho com crianças no espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a musicalidade no contexto da educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela-se uma abordagem promissora e enriquecedora. Ao longo deste artigo, foram discutidas as diversas possibilidades que a musicalidade oferece para o desenvolvimento desses estudantes, destacando sua capacidade de promover a comunicação, a interação social, a estimulação cognitiva e a regulação emocional.

A música não apenas serve como uma ferramenta pedagógica, mas também como um meio de inclusão, permitindo que estudantes com TEA se expressem e se conectem de forma significativa com seus colegas.

A implementação de atividades musicais em sala de aula requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa, levando em consideração as individualidades de cada aluno.

É fundamental que os educadores estejam preparados para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e que utilize a musicalidade como um recurso para atender às necessidades específicas dos estudantes.

O reconhecimento de que a música pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento social é um passo importante para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por fim, é essencial que as instituições de ensino promovam formação contínua para os educadores, capacitando-os a integrar a musicalidade de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Ao adotar essa abordagem, pode-se contribuir não apenas para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, mas também para a formação de um ambiente escolar mais colaborativo e acolhedor, onde todos possam florescer e se desenvolver plenamente. A musicalidade, portanto, torna-se uma poderosa aliada na busca por uma educação que respeite e valorize a diversidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M.O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.
- CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre, Artmed, 2011.
- FIGUEIREDO, C.F. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação,** Curitiba, UFPR, 2016.
- FREIRE, M. H.; OLIVEIRA, G. C.; PARISI, M. B. **Música e autismo: um relato de experiência entre a musicoterapia e a educação musical especial,** Revista Brasileira de Musicoterapia, ano XIX, Ed. Especial, p. 85-90, 2017.
- GATTINO, G.S. **Musicoterapia e Autismo : teoria e prática /** Gustavo Schulz Gattino. São Paulo : Memnon, 2015.
- GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- ILARI, B. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Papyrus, 2017.
- MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.
- OLIVEIRA, S.M; LAMPREIA, C. **Intervenção no autismo baseada na musicoterapia de improvisação e no modelo DIR-Floortime.** Revista InCantare, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-156, jan./jun. 2017.
- PENDEZA, D.; DALLABRIDA, I.C. **Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais.** Revista da ABEM, Londrina, v.24, nº 37, p. 98-113, jul./dez. 2016.
- RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. **Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos.** Rev. Brasil. Ed. Esp., Marília, v. 23, n. 4, p. 595-606, Out.-Dez., 2017.
- SAMPAIO, R.T. et al. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica.** Per Musi. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.
- SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Editora Fontana, 2012.

LUCICLEIA DOS PASSOS SANTOS

Bacharelado em Secretariado Executivo pela UFPE (2005); Tecnólogo em Gestão Empresarial- FATEC- Zona Sul (2021); Pós-Graduação em Empreendedorismo e Negócios Digitais-Universidade Descomplica (2021); Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial- FCE (2023).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO



RESUMO: A Educação Empreendedora tem sido cada vez mais citada na literatura como ferramenta para aprendizado de habilidades, construção de pensamento crítico, desenvolvimento da criatividade e auxiliadora na percepção e resolução de problemas. Este trabalho tem o objetivo de enfatizar a importância da Educação Empreendedora desde o ensino fundamental brasileiro, enxergando-a como ferramenta vital para o desenvolvimento de uma cultura de inovação sustentável desde a infância. O artigo traz detalhes do contexto histórico do empreendedorismo e sua relação com a humanidade. Também demonstra através de pesquisas bibliográficas e dados estatísticos a necessidade de ter-se uma capacitação visando o enfrentamento dos desafios nacionais e globais do século XXI.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Empreendedorismo; Ensino Fundamental; Inovação.

INTRODUÇÃO

Devido a uma carência educacional ainda existente no país, uma parte considerável da população, não tem acesso a uma educação de qualidade, que lhe garanta desenvolver diversas competências, as quais devem ser inicialmente trabalhadas e desenvolvidas durante a infância.

Este trabalho tem o objetivo de aprofundar o entendimento sobre a importância da Educação Empreendedora ser iniciada no Ensino Fundamental, enxergando-a como ferramenta vital para o desenvolvimento de competências necessárias de serem trabalhadas na infância e fundamentais para o século XXI.

No Brasil, o ensino empreendedor começou a ser mais difundido a partir da década de 1990, com a criação de entidades que tinham o objetivo de orientar e auxiliar micro e pequenos empreendedores no gerenciamento dos seus negócios.

Os empreendedores que buscavam orientação, eram muitas vezes, pessoas que a pouco tempo tinham um emprego que assegurava algum grau aceitável de estabilidade financeira e, de repente, encontravam-se em uma situação de desemprego. Era preciso lidar com poucas reservas num cenário econômico de incertezas.

As altas taxas de desemprego no Brasil ainda são uma realidade e, tem levado muitos brasileiros a iniciarem os seus próprios negócios, numa tentativa de sobreviver às realidades e demandas do mercado atual.

Neste cenário, o ensino empreendedor tornou-se crucial para preparar o indivíduo a identificar oportunidades de negócios que não apenas lhe tragam um lucro momentâneo, mas lhe capacite a gerenciar o seu próprio negócio e lhe conscientize sobre a necessidade de gerar impactos positivos na sociedade e no meio ambiente.

CONCEITO DE EMPREENDEDOR

A palavra empreendedor (entrepreneur) tem sua origem francesa e foi utilizada pelo economista Richard Cantillon em 1725 pela primeira vez (CHIAVENATO; IDALBERTO, 2012). A palavra empreendedor(entrepreneur) é de origem francesa e significa dizer aquele que assume risco e inicia algo novo. "O empreendedor é aquele que faz acontecer, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização" (DORNELAS, 2001).

O empreendedor é mais do que alguém que simplesmente executa uma tarefa, ele é um agente de mudanças em seu meio, indo além das expectativas, buscando se antecipar aos desafios e tentando sempre encontrar soluções.

Um empreendedor bem capacitado consegue identificar oportunidades, desenvolver soluções inovadoras e transformar ideias em realidade, mesmo diante de desafios e cenários limitados.

O EMPREENDEDORISMO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

"Empreendedorismo é a habilidade de criar e constituir algo a partir de muito pouco ou de quase nada"(Barreto,1998). O empreendedorismo, como definido por Barreto (1998), é o talento que o indivíduo possui para maximizar a utilização de recursos criando algo de valor.

Esta capacidade de enxergar além das circunstâncias presentes e de criar algo novo ou melhorar algo a partir de recursos mínimos é uma característica inerente ao ser humano.

Segundo Bernstein (2009), o costume e prática de ter cuidado um pelo outro, compartilhar comida, encontrar formas de trocar bens e serviços, mesmo tendo o desafio de grandes distâncias, não foi observado em nenhuma outra espécie além da espécie humana.

Observando a história da humanidade visualizamos diversas características empreendedoras nas atividades realizadas pelo homem e essa essência empreendedora pode ser observada, desde os primeiros agricultores que buscavam melhorar suas plantações e domesticavam animais até os visionários contemporâneos que revolucionam indústrias inteiras com suas startups.

Ao reconhecer, respeitar e desenvolver tais características, os indivíduos podem criar impacto positivo em um ciclo virtuoso em suas comunidades e, no mundo como um todo.

Pode-se dizer que empreender não é apenas uma prática moderna, mas sim uma força humana que sempre impulsionou a inovação, o progresso e o desenvolvimento da sociedade.

Adam Smith escreveu que o homem tem "a propensão intrínseca de intercambiar, permutar ou trocar um bem por outro" e que essa feliz tendência não era mais que a natureza humana, "sobre a qual não há mais nada a relatar (BERSTEIN, 2009, p.14).

A RELAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO COM O MUNDO ATUAL

Lidar com os desafios do mundo atual exige do indivíduo que empreende, competências em diversas áreas. São necessárias muitas vezes saber acumular ou trabalhar com poucas reservas financeiras, retomar cursos de formação de forma intensa e imediata e ainda ter resiliência para recomeçar diversas vezes.

De acordo com Perrenoud (2013), nas sociedades contemporâneas, temos uma parte ativa da população que se encontra propensa a passar por longos períodos de desemprego ou fazendo trabalhos precários, devido a uma alta taxa de desemprego estrutural.

Segundo o autor supracitado, dentro dos programas educacionais ainda não existe nenhuma abordagem suficientemente adequada para lidar com essa realidade.

Uma crise econômica de grandes proporções afeta o mundo, condenando as pessoas à pobreza, à precariedade ou ao desemprego, enquanto os bancos continuam tendo lucros. A escola nos prepara para compreender o que está ocorrendo? (PERRENOUD, 2013, p.161).

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

A educação é um direito constitucional de todo o cidadão e o Estado tem a obrigação de promovê-la e incentivá-la perante a sociedade. De acordo com BRASIL(1988), a educação visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, buscando prepará-lo para exercer a cidadania e também qualificá-lo para o trabalho.

No Brasil o documento que normatiza e define como as aprendizagens devem ser desenvolvidas chama-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Dentro da BNCC, o Ensino Fundamental foi distribuído em cinco áreas do conhecimento. “Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010).

De acordo com BRASIL(2010),as aprendizagens definidas pela BNCC devem ser ensinadas aos estudantes, objetivando o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade de forma justa e consciente.

A BNCC traz uma definição de competência,como sendo a junção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.”Conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2010). Sendo,

Os processos educativos, ao mesmo tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão do mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação (BRASIL, 2013).

AS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Será durante o Ensino Fundamental, que o estudante passará por grandes transformações em várias áreas de sua vida, pois neste período da educação básica, são atendidas crianças a partir de 06 anos até jovens com 14 anos,exatamente alcançando a etapa da vida estudantil, com mudanças em vários aspectos físicos, cognitivos e emocionais do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), possui um currículo formulado especificamente visando atender as diferentes necessidades dos estudantes em cada etapa.

De acordo com BRASIL (2010), durante o Ensino Fundamental- Anos Iniciais, a criança vivencia transformações importantes que afetam diretamente seu relacionamento intrapessoal,interpessoal e também com o ambiente ao seu redor.

Ainda de acordo com o autor supracitado, durante o Ensino Fundamental- Anos Finais, os desafios tornam-se mais complexos, exigindo do jovem maior autonomia e maior capacidade de entendimento para gerenciar diversos novos conhecimentos que se interligam. “Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL,2010).

A introdução do ensino de competências implica assumir dois desafios: por um lado, a ampliação dos conteúdos de aprendizagem ligados ao saber fazer, saber ser e saber conviver; por outro, a necessidade de que as aprendizagens não se reduzam à memorização, mas que possam ser aplicadas em qualquer circunstância da vida (ZABALA; ARNAU, 2020, p.6).

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NECESSÁRIAS PARA O SÉCULO XXI.

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem sido um tópico educacional bastante discutido ao redor do mundo. O Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), tem buscado parceiros que o ajudem a promover uma melhoria da educação brasileira. Entre estes parceiros, podemos citar a OCDE:

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental (MEC, 2023, online).

Quando fala-se sobre educar para o século XXI, OCDE 2015, explica que as competências socioemocionais são mais facilmente trabalhadas quando desenvolvidas ainda na primeira infância e na adolescência.

Neste período é importante um investimento educacional constante para se ter os resultados desejados. "Além disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais (como autoconfiança e perseverança) têm mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas (como matemática e ciências)", (OCDE, 2015). A falta ou carência desse investimento educacional, traz grandes consequências para o individual e o coletivo:

Assim, pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais. Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas (OCDE 2015, p. 14).

MITOS SOBRE A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Por muito tempo acreditou-se que a capacidade de empreender era exclusiva de alguns indivíduos que já nasciam com tais características.

Dornelas (2021) salienta que pessoas que não possuíam um talento nato, eram desencorajadas a tentar abrir qualquer tipo de empreendimento. Hoje entende-se que este pensamento era incorreto e ultrapassado.

Cada vez mais, acredita-se que o processo empreendedor possa ser ensinado e entendido por qualquer pessoa e que o sucesso seja decorrente de uma gama de fatores internos e externos ao negócio, do perfil do empreendedor e de como ele administra as adversidades que encontra no dia a dia de seu empreendimento. Os empreendedores inatos continuam existindo e sendo referências de sucesso, mas muitos outros podem ser capacitados para a criação de empresas duradouras (DORNELAS, 2021, p.30).

HABILIDADES E CARACTERÍSTICAS DE UM EMPREENDEDOR PODEM SER APRENDIDAS

É sabido que para empreender de forma satisfatória, é necessário desenvolver algumas habilidades técnicas.

Porém, características pessoais também precisam ser trabalhadas e podem ser perfeitamente desenvolvidas durante a infância e adolescência. “Ser disciplinado, assumir riscos, ser inovador, ser orientado a mudanças, ser persistente e ser um líder visionário” (DORNELAS, 2021).

Dentre as habilidades técnicas, também observa-se várias que podem ser trabalhadas de forma antecipada e prazerosa durante a infância e adolescência. “As habilidades técnicas envolvem saber escrever, saber ouvir as pessoas e captar informações, ser um bom orador, ser organizado, saber liderar e trabalhar em equipe” (DORNELAS, 2021). Uma educação de qualidade na infância, prepara adultos mais adaptáveis às mudanças:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (OCDE, 2015, p. 18).

Conforme mencionado por Serra, o empreendedorismo tem tido papel de destaque por uma necessidade global. “Por todo o mundo, os países têm procurado fomentar o empreendedorismo.

Em parte, esses esforços devem-se à relação esperada entre o empreendedorismo e o progresso econômico”(SERRA, 2017).

Um sistema de educação-ensino-formação de elevada qualidade e exigência é crucial para o potencial inovador de um país. A educação em empreendedorismo também é necessária para ajudar a alterar a cultura nacional e para formar pessoas com capacidades efetivas para o empreendedorismo (SERRA, 2017, p.7).

O BRASIL É UM PAÍS DE EMPREENDEDORES

O espírito empreendedor, de acordo com Chiavenato (2021), sempre surge quando o indivíduo quer ter autonomia plena para trabalhar, deseja melhorar sua qualidade de vida, identifica uma necessidade e tem alguma ideia para atender determinada demanda, ou ainda, por desejar realizar algum trabalho inserindo toda a sua personalidade, mesmo sabendo que existem riscos. Mas nem sempre a decisão de empreender vem de um desejo.

No Brasil, muitas vezes abrir um negócio torna-se a única opção para se ter condições de pagar dívidas essenciais e ainda conseguir comprar o básico para alimentação. “O típico empreendedor informal é conhecido na literatura como empreendedor de necessidade, pois cria o próprio negócio por não ter alternativa. Geralmente não tem acesso ao mercado de trabalho ou foi demitido” (DORNELAS, 2023).

Dornelas (2021), ainda relembra o fato de que antes de 1990, o assunto empreendedorismo não era muito abordado pela sociedade brasileira e nem existia ambiente na política e na economia que pudesse favorecer tais diálogos.

O movimento do empreendedorismo no Brasil começou a tomar forma na década de 1990, quando entidades como Sebrae e Sociedade Brasileira para Exportação de Software (Softex) foram criadas. Antes disso, praticamente não se falava em empreendedorismo e em criação de pequenas empresas (DORNELAS, 2021, p.14).

Apesar dos desafios, de acordo com dados do consórcio de pesquisa, Global Entrepreneurship Monitor (GEM) em 2023, o Brasil ficou em segundo lugar no mundo em número absoluto de "Empreendedores Potenciais", somando 47,8 milhões de pessoas que empreendem, deixando em primeiro lugar a Índia, com 106 milhões de empreendedores.

EMPREENDER NO BRASIL É UM SONHO E UMA NECESSIDADE

"Ter seu próprio negócio" ainda está entre os maiores sonhos dos brasileiros..O consórcio GEM fez uma pesquisa exclusiva para o Brasil, perguntando qual era o sonho dos brasileiros.

Foram entrevistados adultos com idades entre 18 e 64 anos.Na lista dos treze sonhos mais citados, "empreender" ficou em 3º lugar, sendo "viajar pelo Brasil" em 1º lugar e o sonho de "comprar a casa própria" o 2º mais citado.

A pesquisa GEM 2023, também traz dados relevantes sobre o nível de escolaridade de micro e empreendedores brasileiros.

De acordo com o consórcio, 69% dos empreendedores estudaram apenas até o ensino médio ou menos. Sobre a motivação para empreender, 74% disseram que empreendem para sobreviver, devido à escassez de empregos no país.

Quando uma sociedade não pode ensinar, é que esta sociedade não pode ensinar-se; é que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma; para toda a humanidade, ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima (CHARLES PÉGUY, 1904, apud PERRENOUD, 2000, p.138).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa de base bibliográfica, traz uma abordagem qualitativa e exploratória,tendo o intuito de aprofundar sobre a "A importância da Educação Empreendedora no Ensino Fundamental Brasileiro".

Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de (BRASIL, 2010); Perrenoud (2013) e Dornelas (2021) que abordam as temáticas sobre a importância de uma educação de qualidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este trabalho, traz dados da Global Entrepreneurship Monitor (GEM 2023), apoiado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). A pesquisa segue metodologia internacional e padrão IBGE de pesquisa de campo.

Referente a pesquisa exclusiva feita no Brasil, foram coletados dados de junho a agosto de 2023,tendo sido realizadas 2.000 entrevistas com a população adulta de 18 a 64 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, considera-se que o objetivo foi alcançado, observando que, a pesquisa trouxe um maior aprofundamento sobre a importância da educação empreendedora ser iniciada no ensino fundamental de forma ampla.

Revelou também, que o desejo de empreender é um sentimento que vem desde sempre dentro da humanidade e que seu aprimoramento pode ser plenamente incrementado através da educação.

A pesquisa demonstrou ser o ensino fundamental o período escolar ideal para se trabalhar um fluxo ótimo de competências cognitivas e socioemocionais, as quais se tornam fundamentais para o século XXI.

Através do estudo, observou-se que a sociedade brasileira sofre com a carência de oportunidades de trabalho, gerando como efeito imediato um grande número de empreendedores de necessidade.

Visto isso, entende-se ser crucial o desenvolvimento de competências nos estudantes, visando ter-se cidadãos capazes de encontrar soluções para garantir a sua própria subsistência e promover o crescimento sustentável do país.

Entende-se que o assunto não se encerra aqui e, fica como sugestão de pesquisa, lidar com a questão de falências de pequenas e microempresas no Brasil e, os principais motivos que levam ao fechamento destes negócios.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, William J. **Uma troca esplêndida: como o comércio mudou o mundo**. ed. Alta Books, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. MEC. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Disponível em: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - Ministério da Educação. Acesso em abril de 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 4. Ed. Barueri, SP, 2012.

DORNELAS, José. **Empreendedorismo, transformando ideias em negócios**. Editora Empreende, 2021.

_____. **Empreendedorismo na prática : mitos e verdades do empreendedor de sucesso / José Dornelas**. – 5. ed. – Barueri [SP] : ed. Atlas, 2023.

GEM. Global **Entrepreneurship Monitor**. Disponível em: <https://www.gemconsortium.org/>. Acesso em março de 2024.

IBGE. **Painel de Indicadores**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>

Acesso em abril de 2024.

OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em : Estudos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sobre competências – OPEE Educação. Acesso em abril de 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** Ed. Penso, 2013.

SERRA, Fernando R.; SANTO, João C.; FERREIRA, Manuel P. **Ser Empreendedor**. Saraiva, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Ed. Penso, 2020.

MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO

Graduada Pedagogia Plena, Universidade Católica de Santos- SP (2004); Pós-Graduação Psicomotricidade aplicada à Educação, Universidade Monte Serrat (2011); Local de trabalho Professora Rede Privada (2006 a 2015); Professora do Estado de São Paulo, anos iniciais (2016 a 2023); Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo desde (2023), CEI Jardim Souza.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este artigo trata de questões que relacionam a música ao desenvolvimento da criança. Inicialmente, destaca-se que o conceito de desenvolvimento é entendido de forma ampla, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos linguísticos, motores, afetivos e sociais. São apresentadas reflexões a respeito do papel da música na educação infantil. Busca-se encaminhar sugestões aos docentes envolvidos com a educação infantil, objetivando oferecer subsídios para viabilização de um contato prazeroso, formativo e saudável para a criança, explicando o desenvolvimento da linguagem musical no contexto da educação, a fim de contribuir para a motivação pessoal e facilitar a integração do educando no contexto escolar. Neste sentido, podemos considerar que a música é ferramenta essencial para um bom desenvolvimento da criança no aspecto educacional, favorecendo de forma lúdica e construtiva uma melhora significativa nos seus aspectos motivacionais. Busca-se encaminhar sugestões aos docentes envolvidos com a educação infantil, objetivando oferecer subsídios para viabilização de um contato prazeroso, formativo e saudável da criança, explicando o desenvolvimento da linguagem musical no contexto da educação, podendo contribuir para motivação pessoal, facilitando a integração do educando.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Criança; Motivação; Integração;

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço.

E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das importantes formas de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, buscando integrar o processo de crescimento da criança ao conhecimento de forma lúdica e criativa: “A voz, riqueza tão natural de nosso corpo, é como um “instrumento musical” que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar (ou tocar e manter) bem” (FERREIRA, 2005, p. 29).

A música na educação infantil vem ao longo da sua história atendendo vários objetivos como a formação de hábitos, atitudes e componentes. Desde cedo, a criança demonstra interesse por ritmos e sons musicais.

Parece mesmo que a receptividade à música, é um fenômeno corporal e que a relação da criança com a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca a partir de seu nascimento.

Foi observado a necessidade da importância da música na educação infantil através de estudos e do estágio supervisionado na educação infantil, onde elaboramos um projeto, que o mesmo foi desenvolvido no Centro Educacional, que nos deu oportunidade de realizar a vivência com os alunos utilizando a música como tema do projeto “A Música na Educação Infantil”.

Assim, observamos como houve interação no grupo e motivação, possibilitando interesse para aprofundar o conhecimento sobre o tema, que também se deu mediante estudos bibliográficos, o trabalho foi valioso e contribuiu para o desenvolvimento oral da criança, como também para a auto-estima e o autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração.

Com base na experiência percebemos como as atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora, controlar os seus músculos e mover-se com desenvoltura, com isso o educando quando desenvolve suas habilidades através da música aprende e desperta o gosto pela leitura e escrita. Diante disso, reforçamos que o professor da educação infantil precisa trabalhar seus conteúdos através da música, pois facilitará o ensino aprendizagem.

O presente artigo nos dá oportunidade de avaliar a importância da música e como é possível utilizá-la como estímulo para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

Considera-se crucial a abordagem deste tema enfatizar a importância de trabalhos musicais que viabilizam novos rumos e novas práticas para a educação, possibilitando aos educadores e educandos oportunidade de aprendizagem prazerosa e motivante que os conduz ao conhecimento de forma lúdica e enfatiza a importância da música na educação infantil.

É importante fazer uma ressalva que toda criança está imersa em um “caldo” cultural, que é formado não só pela sua família, mas também por todo grupo social no qual ela cresce.

A MÚSICA NA ESCOLA – BREVE HISTÓRICO

A história da musicalização no ensino não é recente, visto que, a música sempre fez parte da vida das pessoas, e, por isso, esteve presente nos processos de ensino de cada época, por exemplo, na Grécia Antiga já era obrigatório o ensino de música.

Gainza (1988, p.22) aponta que: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no “a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

A música expressa emoções, experiências de vida, é muito importante, neste sentido, a construção de uma relação saudável entre professor (emissor e apresentar de conteúdos ligados à musicalização) e aluno (receptor), que leva em conta o respeito ao entendimento do próprio aluno na recepção da letra da música, o que capacita o ambiente escolar como lugar de construção sensível e crítica. Sobre isso, para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.43), “[...] a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá”.

A palavra música tem origem no termo grego musiké, a arte feita para as musas. Já na antiguidade a música fazia parte da vida das pessoas, sendo muito importante na identidade de cada povo ou país. Mesmo na atualidade a música faz parte da vida do ser humano, seja, por exemplo, na forma das músicas folclóricas, as músicas que fazem parte de ritos religiosos ou mesmo as canções da indústria musical que se ouve o tempo todo (COELHO, 2006).

A criança, como parte desta sociedade que possui uma relação muito próxima da música, também se vê influenciada por este processo. Porém, diferente dos adultos, a criança interage de outras formas com o mundo, e com a música não seria diferente.

Neste sentido, pensando o contexto brasileiro, a relação da música com o ensino começa no Brasil colônia, pois, os Jesuítas vieram (a partir de 1549) para cá e tinham a missão de catequizar os Índios que aqui viviam, neste momento já havia um encontro da musicalidade indígena, parte da cultura de suas tribos, com as músicas de louvor pela parte dos Jesuítas (LIMA; TELLES, 2016).

Com o avanço do processo de colonização e a opção pelo uso de mão de obra escrava na colônia, populações inteiras africanas foram trazidas para o Brasil, com isto, a cultura negra (rica em música, dança e ritmos) veio junto.

Mesmo que os negros que viam para servir como escravos aqui no Brasil tivessem uma rica história e cultura, seus ritos e hábitos não eram valorizados, com o tempo os aspectos culturais dos povos africanos foram inevitavelmente inseridos na cultura brasileira. Vários instrumentos de percussão e danças que se conhece hoje vieram nesse processo de utilização da mão de obra escrava, tais como: agogô, o berimbau, o maracatu, o cateretê, dentre outros (COELHO, 2006).

Na primeira metade do século XX, graças à influência do modo como a corte portuguesa estruturou o ensino de música “inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14).

Nas escolas, ensinos primários e secundários, o ensino de música reteve apenas aspectos técnicos da música, não levando os aspectos lúdicos da música, eram ensinados apenas reproduções de padrões existentes (PINTO, 1998).

Em 1942 criou-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com a intenção de formar professores em nível de segundo grau, estes acabariam por serem os responsáveis pelo ensino de música na escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o ensino de música transformou o Canto Orfeônico em Educação Musical. Na LDB de 1961 a Educação Musical passou a ter um enfoque diferente: a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Sugeria-se a utilização de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, com a finalidade de promover e desenvolvimento auditivo e rítmico, além da expressão corporal e a socialização das crianças, que deveriam ser estimuladas a experimentar, improvisar e criar (CHIOCHETTA; REIS 2016 p. 4).

Em 1971, com o Brasil já na ditadura militar, a LDB 5.692, extingue o ensino de música como parte específica, neste momento, o ensino de música é incorporado à Educação Artística, “Essa medida resultou no quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem” (CHIOCHETTA; REIS 2016 p 4).

A partir dos 1980 instaura-se o movimento Arte-Educação, que tinha como missão conscientizar e organizar a arte no contexto da educação, em ambientes formais, quanto informais da educação. Este movimento teve a função de pensar as problemáticas de seu tempo dado a quantidade de reformas recentes, além de outras influências da ditadura militar (CHIOCHETTA; REIS, 2016).

Em 2008, foi sancionada a lei n. 11.769, estabelecendo o ensino obrigatório de música em escolas de Educação Infantil, representando uma mudança no panorama que estava estabelecido.

Neste sentido, observa-se que o ensino de música, mesmo que obrigatório como parte do currículo, não se enquadra como disciplina exclusiva. Os aspectos contemporâneos da musicalização serão contemplados no tópico 3 deste trabalho, onde será feita análise de documento referencial da área (BNCC).

A CRIANÇA E A MÚSICA

Segundo Isabel Solé, leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo satisfazer suas necessidades é o objetivo que o levou a ler, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade: Preencher momentos de lazer, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou uma instrução para realizar uma atividade, informar-se sobre um determinado fato ou confirmar um conhecimento prévio ampliando uma informação conhecida etc.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. A escuta de diferentes sons, produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico, também é fonte de observação e descobertas provocando respostas.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) nos conduz para reflexão no que diz respeito à relação com os materiais sonoros na infância, é importante notar que nessa fase, as crianças conferem a importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim exploram as teclas de um piano pode ser igual a percutir uma caixa ou cestinho. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons. Sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Então sempre atentas às características dos sons produzidos.

Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Se para falar de improviso é preciso ter em mente o assunto, o domínio de um vocabulário, ainda que pequeno, assim como algum conhecimento de gramática, algo semelhante ocorre com a música (ALENCAR, 2003, p. 57).

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a produção do som e suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre e não a criação de temas ou melodias definidas precisamente.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo como também pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música as demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, criando “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical.

Na faixa etária de quatro a seis anos, as crianças já podem compor pequenas canções com instrumentos musicais. Ainda é difícil criar estruturas definidas, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações a cada nova interpretação.

O contato com a música é feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos. Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de conhecimento.

A prática com música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

Um outro campo do desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezado por nossa sociedade tecnicista, é nele que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independente de pesquisas e experimentos.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para reconhecimento científico.

A música traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção e de dúvidas. Diante disso, os estudos e as informações trazem reflexões acerca do trabalho pedagógico com este recurso.

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A experiência com música antes do aprendizado do código convencional é muito importante. Num trabalho pedagógico, entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

A abordagem de Brito (2003) indica a música como um movimento comprometido com os processos criativos. A autora tenta aproximar os educadores que não tem formação na área para reconhecerem sua importância na formação integral da criança em idade pré-escolar.

Primeiramente, a autora define o som e o silêncio como opostos complementares, que possuem qualidades como: altura, duração, intensidade, timbre e densidade.

Como existe grande variedade deles, deve atentar-se para a importância da ecologia acústica, equilibrando e evitando que a exposição excessiva a diversos estímulos sonoros possa comprometer a qualidade de vida. De acordo com a época e a cultura, interpreta-se a linguagem musical.

Segundo Koellreutter (2001), a música é uma linguagem, pois é um sistema de signos e, nela, se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Essa linguagem define-se pela criação de formas sonoras com base nos opostos e existe em tipos variados: tom e ruído. Além disso, diferentes modos lúdicos convivem no interior de uma mesma peça.

Conforme Delalande (2003), podemos relacionar as formas de jogo infantil piagetianas com as três dimensões presentes na música: sensorio motor, simbólico e com regras. Para trazê-la para a sala de aula é preciso atenção ao modo como as crianças se relacionam com ela em cada fase de seu desenvolvimento.

Baseando-se ainda na teoria de Piaget em analogia aos estágios de atividade lúdica, classificam-se as condutas da vivência em três categorias: a de exploração ou manipulação de objetos que produzam ruído, dos oito meses até os cinco anos; a de expressão, que representa o jogo simbólico na criança, dos cinco até os dez anos, e a de construção, que é a preocupação em organizar a música, dar-lhe forma, dos seis ou sete anos, quando a criança passa a respeitar as regras no jogo, como as brincadeiras cantadas. Dessa maneira, a expressão musical infantil segue uma trajetória que vai do impreciso ao preciso.

Entre os dois e três anos, pode-se variar a velocidade, intensidade, explorar e realizar sons de diversas alturas, de diferentes durações, sem a orientação de um pulso regular.

Aos quatro anos, fazer música significa o contato com elementos pertinentes a ela. Não há ainda a preocupação em precisar alturas e duração, pois a criança desconhece os conceitos de melodia, ritmo e harmonia em sua forma tradicional. Ao aproximar-se da etapa com jogo com regras, propicia a sistematização e a organização do conhecimento.

Por fim, aos cinco ou seis anos, a criança pode familiarizar-se com sua escala, cujas regras interessam-na. Entretanto, é preciso considerar que cada criança é única.

Na Educação Infantil, observa-se a valorização de práticas que excluem a criação. A música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Todos devem poder tocar em instrumento, através das metodologias envolvendo as músicas valorizadas pelo processo construtivo.

Essa produção deve ocorrer através de dois eixos, a criação e a reprodução, que garantem três possibilidades de ação: A interpretação, a improvisação e a composição.

Na escola é necessário que a linguagem musical contemple: o trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem: som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos; construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical, reflexões sobre produção e a escrita. Também é preciso reunir diversas fontes, produzindo com as crianças um grande acervo. Assim, a criança pode se sentir parte do processo de criação e reproduzir a trajetória humana em busca da construção de seus instrumentos. Já no trabalho com a voz, o professor é uma referência. Desenvolve-se um grande vínculo afetivo ao cantar com as crianças.

Cantando coletivamente, aprende-se a ouvir uns aos outros e desenvolver aspectos da personalidade como atenção, cooperação e espírito de coletividade. As crianças também precisam ser incentivadas a improvisar e inventar canções, ampliando seu universo do conhecimento através de trabalhos em grupo.

Segundo RAMOS (2002) a hora da história é um importante momento para o processo de educação musical, pois podemos interpretá-la usando o recurso da voz. Para ilustrar sonoramente a narrativa podem-se usar objetos ou materiais sonoros, utilizando a sonoplastia. Já o uso de instrumentos para contá-la pode servir de sonoplastia imitando o efeito sonoro real. Além do mais, a história pode ser utilizada de roteiro para desenvolvimento de um trabalho musical. No entanto, deve-se atentar que essa fase não é apropriada para registro de notações musicais.

Ter um bom ouvido não significa necessariamente ser dotado para a música. O poder de definir sons não garante o poder de reproduzi-los. A aptidão para definir os sons é, no melhor dos casos, premissa favorável para a aptidão de fazer música (HOWARD, 1984, p. 63).

Porém, é possível trabalhar o conceito de registro, através de atividades significativas que construam sentidos após a apropriação de sons. Sua observação e sua análise revelam o modo que crianças percebem e se relacionam com os efeitos sonoros.

Ação e recepção se integram a partir da atividade de escuta consciente e análise. Cabe ao educador, pesquisar obras que tenham afinidades com trabalhos infantis produzidos, ampliando seu universo musical. Sendo assim, o aluno terá como ouvir e interpretar a música com o auxílio do educador.

A avaliação, nesta área, deve ser remetida aos conteúdos trabalhados. O aluno deve ser comparado a ele mesmo no processo de formação. Diversas habilidades e competências estão em jogo. Também é importante que seja feita a proposta de autoavaliação.

Podemos considerar que a música é ferramenta essencial para o educador que tenta renovar e trabalhar sua metodologia de forma lúdica e criativa, desenvolvendo a criatividade da criança no aspecto educacional, no qual favorece de forma lúdica e construtiva para uma melhora significativa nos seus aspectos motivacionais.

Todo processo na educação infantil requer cuidados, pois se trata da formação da criança, mas para que isso ocorra com tranquilidade e de forma lúdica temos que utilizar ferramentas que nos conduza a um bom retorno da aprendizagem das crianças, e a música é uma ferramenta valiosa, porém tem que saber envolver os conteúdos, enriquecendo assim sua metodologia.

Mas o docente que usar a música na sua metodologia vai perceber a importância da música, pois é só verificar o resultado através das crianças, que sem perceber aprende brincando, o que se torna essencial no trabalho com crianças na educação infantil.

UMA EXPERIÊNCIA COM A MUSICALIZAÇÃO

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças (BRASIL. Referencial Curricular, 1998, p. 59).

A música desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e frequentemente harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informação que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem.

Foi através da experiência durante o período de estágio no curso de pedagogia da Faculdade São Luís de França, com tema do projeto “A música na Educação Infantil” que nos motivou a produção deste artigo, servindo de subsídio para desenvolver a criatividade do educando.

Nós educadores trabalhamos de forma dinâmica e criativa, a dramatização da música “A linda rosa juvenil”, reforçando também a compreensão da letra da música, utilizando a interdisciplinaridade durante a abordagem dos conteúdos abordados na observação.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes, desenvolvendo os aspectos físico e cognitivo da criança.

Após este estágio, vimos o quanto som, ritmo e melodia são elementos básicos e essenciais da música e que podem, na plenitude da expressão musical, despertar e reforçar a sensibilidade da criança, provocando nela reações de cordialidade e entusiasmo, prender sua atenção e estimular sua vontade.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexões e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados. A música ainda tem o dom de aproximar as pessoas. Podemos perceber que a criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças e estabelece um meio de se comunicar muito mais harmonioso. A música torna toda criança mais feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas observações levarão em consideração as pesquisas feitas nos livros acadêmicos e na própria prática pedagógica, que foi de extrema importância todo esse contato com o mundo da música.

Com esta pesquisa, evidenciamos o quanto a utilização da música nas escolas pode modificar de maneira exemplar a aprendizagem das crianças, a música colabora com a promoção afetiva, alarga determinadas áreas de reações, e como reforço dá às crianças maior segurança, desenvolve suas idéias e a sua própria expressão. O prazer gerado a partir da música, resulta mais do que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade de grupo. A criança precisa cantar para aprender com eficiência.

Em relação aos educadores, ressaltamos que estes devem ser criativos, trabalhando suas metodologias e lembrando que é necessário a utilização de música de acordo com a faixa etária das crianças. Com poucos recursos, muita força de vontade e comprometimento é possível obter bons resultados, afinal, o que mais importa é a maneira como os materiais são utilizados, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, acreditando que a escola (professores e corpo técnico pedagógico) são agentes construtores de uma efetiva aprendizagem, isso ocorre melhor quando cada membro desta equipe faz seu papel com responsabilidade e ética profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: base psicológica e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**; 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHRISTIANSON, Helen, **A música no desenvolvimento da criança**, tradução de MENEZES, Dinah Bezerra "Coleção o Mundo da Criança" Ed. Delta, Rio de Janeiro. FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**, 4 Ed., São Paulo, contexto,2005.

HOWARD, Walter. **A música e a criança, tradução de SILVA**, Abreu Neto; São Paulo; Summus,1994.

HOWARD, Walter, **A música e a criança**, São Paulo: Summus,1984.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

OLIVEIRA, Zilma Moraes (et al). **Educação Infantil**: muitos olhares. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

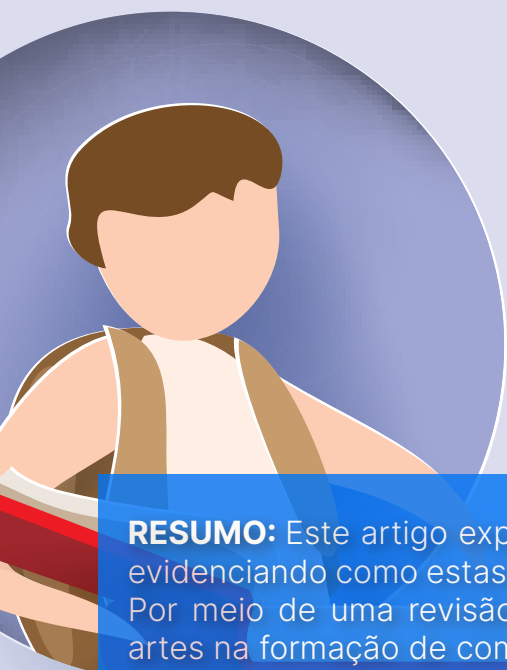
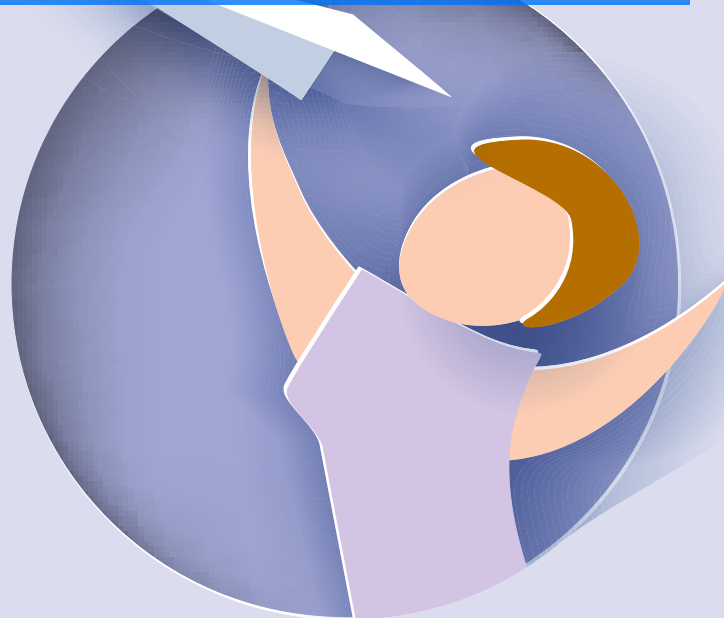
SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

MARIA JOSE DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco- Unicastelo (2009). Professora de Educação Infantil no CEMEI CARMELO CALI- DRE Campo Limpo - São Paulo - SP.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



RESUMO: Este artigo explora a relevância das linguagens artísticas na educação infantil, evidenciando como estas práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de uma revisão de literatura brasileira recente, discute-se a importância das artes na formação de competências sociais, cognitivas e emocionais. A pesquisa enfatiza a necessidade de integrar as linguagens artísticas ao currículo escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagens Artísticas; Desenvolvimento Infantil; Currículo; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas, incluindo música, dança, teatro e artes visuais, desempenham um papel vital na educação infantil, influenciando o desenvolvimento integral das crianças.

Desse modo, este artigo tem como objetivo investigar a importância das práticas artísticas no contexto escolar, destacando suas contribuições para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

A contextualização da temática revela que, em um mundo cada vez mais voltado para a criatividade e inovação, a educação precisa ir além do ensino tradicional, incorporando experiências que promovam a expressão e a interação por meio de diferentes meios de relação e comunicação.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de repensar as abordagens pedagógicas na educação infantil, considerando as artes como ferramentas essenciais para o aprendizado.

A problematização se centra na questão: como a integração das linguagens artísticas no currículo escolar pode potencializar o desenvolvimento das crianças? Sendo assim, ao longo deste trabalho, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a relação entre artes e desenvolvimento infantil enfatizando a reflexão em torno das ações pedagógicas pensadas para estimular o desenvolvimento integral da criança, priorizando práticas de ensino baseadas em currículos adaptados às necessidades de aprendizagem individual e coletiva, enriquecendo cada etapa do desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social por meio da utilização das linguagens artísticas na educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme definida pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Ela atende crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Essa etapa da educação tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões, oferecendo um ambiente de aprendizagens lúdicas, interativas e estimulantes.

A Educação Infantil é uma fase essencial para o desenvolvimento integral da criança, e as linguagens artísticas desempenham um papel fundamental nesse processo. Elas não são apenas uma forma de expressão, mas também um meio poderoso de aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

As linguagens artísticas, como a música, o teatro, a dança e as artes visuais, proporcionam às crianças a oportunidade de explorar o mundo, expressar-se de maneira criativa e desenvolver uma percepção crítica e sensível sobre si mesmas e o ambiente ao seu redor. Sendo assim, a BNCC (2017) destaca que a Educação Infantil deve ser organizada a partir de práticas pedagógicas que integrem as diversas áreas do conhecimento, incluindo as linguagens artísticas.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

As linguagens artísticas representam formas de expressão que são cruciais para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Essas linguagens — que incluem música, dança, teatro e artes visuais — não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também são fundamentais para a formação de habilidades emocionais, sociais e cognitivas.

Segundo Lima (2018), as atividades artísticas permitem que as crianças expressem

seus sentimentos e pensamentos de maneira criativa, promovendo um ambiente seguro para a exploração de suas identidades. A importância das linguagens artísticas está profundamente ligada ao desenvolvimento emocional das crianças. A arte oferece um espaço onde elas podem externalizar suas emoções, facilitando a compreensão e a gestão de sentimentos complexos.

Freire (2019) enfatiza que, ao se envolverem em práticas artísticas, as crianças desenvolvem a autoestima e a autoconfiança, habilidades essenciais para o seu bem-estar emocional. Por meio da expressão artística, as crianças aprendem a reconhecer e validar suas emoções, contribuindo para uma saúde emocional mais robusta.

Em relação ao desenvolvimento social, as linguagens artísticas promovem a interação e a colaboração entre as crianças. Por intermédio de atividades em grupo, como apresentações teatrais ou projetos de artes visuais, os pequenos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as ideias dos colegas e a construir um senso de comunidade.

Segundo Vygotsky (2016), a interação social é uma das principais fontes de aprendizado, e as práticas artísticas proporcionam oportunidades ricas para essa troca. O contato com diferentes perspectivas durante essas atividades ajuda as crianças a desenvolverem empatia e a valorizarem a diversidade. Além do aspecto emocional e social, as linguagens artísticas têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo. As artes estimulam o pensamento crítico e a criatividade, habilidades que são cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea.

Cordeiro (2023) argumenta que as atividades artísticas incentivam as crianças a pensar de forma não-linear, desafiando-as a buscar soluções inovadoras para problemas. Por exemplo, a pintura permite que as crianças explorem conceitos de cor, forma e espaço, enquanto a música envolve aspectos rítmicos e melódicos que estimulam o raciocínio lógico. As linguagens artísticas também têm a

capacidade de integrar múltiplas inteligências, conforme proposto por Gardner (2011).

Ao se envolverem com diferentes formas de arte, as crianças podem desenvolver suas habilidades de maneiras que se alinham com suas inteligências predominantes, sejam elas musicais, visuais, interpessoais ou linguísticas. Essa abordagem não apenas respeita a individualidade de cada criança, mas também promove um aprendizado mais inclusivo. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) reconhecem a importância das linguagens artísticas na formação integral do aluno, ressaltam que as experiências estéticas e artísticas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, além de promoverem a formação de uma cidadania mais consciente e participativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa perspectiva, afirmando que as linguagens artísticas devem ser integradas ao cotidiano das crianças, contribuindo para a construção de conhecimentos e significados que vão além da sala de aula (BRASIL, 2017).

As Teorias do Desenvolvimento Infantil nas Linguagens Artísticas

As teorias do desenvolvimento infantil são um conjunto de explicações que buscam compreender como as crianças crescem, aprendem e se desenvolvem ao longo do tempo.

Essas teorias oferecem um olhar sobre os processos cognitivos, emocionais e sociais que ocorrem em diferentes estágios da infância. No contexto das linguagens artísticas, essas teorias são fundamentais, pois ajudam a entender como as práticas artísticas podem influenciar e enriquecer o desenvolvimento das crianças.

Ao reconhecer a importância das artes, educadores podem criar experiências de aprendizado que apoiem o crescimento integral dos alunos. Uma das teorias mais influentes é a de Lev Vygotsky, que destaca a interação social como um pilar central para o aprendizado.

Vygotsky (2016) argumenta que as crianças constroem seu conhecimento a partir de suas interações com o ambiente e com outras pessoas. As práticas artísticas atuam como mediadoras desse aprendizado, permitindo que as crianças explorem ideias, compartilhem emoções e desenvolvam habilidades sociais em um contexto colaborativo. Ao participar de atividades artísticas, as crianças aprendem a comunicar-se efetivamente, respeitar as opiniões dos colegas e resolver conflitos de maneira construtiva.

A teoria de Howard Gardner (2011) sobre as múltiplas inteligências também é relevante nesse contexto. Gardner propõe que existem diferentes formas de inteligência, incluindo a musical, a espacial e a interpessoal. A educação que integra as artes permite que cada criança se desenvolva em suas áreas de maior afinidade, respeitando suas singularidades. As atividades artísticas possibilitam que as crianças manifestem suas habilidades e talentos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e engajador. Outra teoria importante é a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1998).

Erikson (1998) descreve uma série de estágios pelos quais as crianças passam, cada um associado a um conflito que deve ser resolvido para um desenvolvimento saudável. O envolvimento em atividades artísticas pode facilitar a resolução de conflitos emocionais e sociais, ajudando as crianças a desenvolverem uma identidade sólida e um senso de pertencimento. Através da expressão artística, elas conseguem integrar suas experiências e construir uma autoimagem positiva.

A abordagem construtivista de Jean Piaget (1973) também merece destaque. Piaget argumenta que o aprendizado ocorre através de um processo ativo de construção do conhecimento, onde as crianças interagem com o ambiente e desenvolvem conceitos por meio da experiência. As atividades artísticas estimulam essa construção, permitindo que as crianças explorem materiais, formas e expressões de maneira prática, facilitando a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984) complementa essa perspectiva, ao sugerir que o aprendizado é mais eficaz quando as crianças estão ativamente envolvidas em experiências que geram reflexão. As práticas artísticas oferecem oportunidades ricas para essa aprendizagem ativa, permitindo que as crianças pensem criticamente sobre suas criações e experiências, aprendendo com erros e sucessos.

Por fim, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia destaca a expressão artística como uma das "linguagens" da criança, reconhecendo que as crianças se comunicam e entendem o mundo de várias maneiras. Esse modelo enfatiza a importância de ambientes ricos em estímulos artísticos, onde as crianças podem explorar, descobrir e expressar suas ideias de forma criativa.

Em suma, as teorias do desenvolvimento oferecem uma base sólida para compreender a importância das linguagens artísticas na educação infantil. Ao integrar essas práticas no currículo, educadores podem proporcionar um ambiente de aprendizagem que fomente a interação social, a exploração da identidade, o desenvolvimento de múltiplas inteligências e a aprendizagem experiencial, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme se pode observar, as teorias do desenvolvimento infantil fornecem uma base sólida para a compreensão de como as linguagens artísticas podem ser integradas ao currículo da educação infantil. Essas teorias não apenas elucidam os processos de aprendizagem, mas também ressaltam a importância das experiências artísticas no crescimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Assim, a conexão entre essas teorias e a inclusão das artes no currículo se torna evidente. Deste modo, o currículo da educação infantil deve incluir as linguagens artísticas como parte fundamental do processo educativo. Segundo Araújo (2020), a inclusão das artes no currículo estimula a criatividade e a curiosidade das crianças, essenciais para seu desenvolvimento cognitivo. As práticas artísticas não apenas diversificam as metodologias de ensino, mas também promovem um aprendizado ativo, onde a criança é protagonista.

BASE NACIONAL CURRICULAR E O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), é um documento essencial que orienta a organização dos currículos escolares nas diferentes etapas da educação básica no Brasil, incluindo a educação infantil. A BNCC define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, e isso inclui a área das linguagens artísticas, que abrange as manifestações de arte como a música, o teatro, a dança e as artes visuais.

A BNCC (2017) descreve as linguagens artísticas de forma a garantir que as crianças da educação infantil possam vivenciar e se expressar por meio dessas práticas, promovendo experiências que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, enfatiza a importância das linguagens artísticas, destacando que elas são fundamentais para o desenvolvimento das competências gerais e específicas no ambiente escolar.

Portanto, é crucial que educadores recebam formação adequada para integrar as artes em suas práticas pedagógicas, colocando as linguagens artísticas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, ressaltando seu papel não apenas como ferramentas de aprendizagem, mas também como meios de expressão, comunicação e reflexão sobre o mundo. Ao integrar as artes no currículo da educação infantil, visando promover uma formação mais rica e diversificada para os alunos, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Para Silva (2019) e Costa (2020), a formação de educadores é um aspecto indispensável para a implementação efetiva das linguagens artísticas no currículo. Professores bem preparados são capazes de criar experiências de aprendizagem que envolvem as crianças, estimulando seu interesse pelas artes e fomentando um ambiente de inclusão e respeito à diversidade. Além disso,

a formação contínua dos educadores deve abordar não apenas técnicas artísticas, mas também metodologias que integrem as artes às diversas áreas do conhecimento.

Adaptação Curricular

As artes oferecem um ambiente propício para a expressão e a comunicação, permitindo que essas crianças se desenvolvam de maneira integral, tanto emocional quanto socialmente, portanto, a adaptação curricular das linguagens artísticas é essencial para promover o desenvolvimento e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Segundo Lima e Costa (2021), a inclusão das artes no currículo escolar não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente central que facilita a aprendizagem e a socialização, pois as linguagens artísticas proporcionam uma abordagem multidimensional que pode ser ajustada para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Para Cordeiro (2023), as artes visuais, a música, a dança e o teatro oferecem múltiplas formas de expressão que podem ser adaptadas às capacidades e interesses das crianças com necessidades especiais. Essas práticas ajudam a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de promover a auto expressão e a autoestima.

A adaptação curricular das linguagens artísticas envolve a modificação de conteúdos, metodologias e materiais. De acordo com Almeida (2022), a utilização de métodos de ensino diferenciados—como o ensino baseado em projetos e a aprendizagem colaborativa— pode maximizar o envolvimento dos alunos. As adaptações podem incluir o uso de materiais acessíveis, como tintas e instrumentos musicais adaptados, que permitem que todos os alunos participem ativamente das atividades artísticas.

Para que essas adaptações sejam eficazes, é fundamental que os educadores recebam formação específica. Silva e Ferreira (2019) destacam que a formação continuada dos professores em práticas inclusivas é crucial

para garantir que eles estejam preparados para atender às diversas necessidades dos alunos. Essa formação deve incluir estratégias de ensino que considerem as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. A adaptação curricular das linguagens artísticas é uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Ao integrar as artes de forma adaptada no currículo escolar, os educadores contribuem para a formação de um ambiente educacional mais inclusivo, onde todas as crianças têm a oportunidade de se expressar e desenvolver suas habilidades.

A INTEGRAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO PROCESSO EDUCATIVO E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A integração das linguagens artísticas no currículo da educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve não apenas o aprendizado cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais. As artes oferecem oportunidades únicas para que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e percepções, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Além disso, elas proporcionam um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, onde a criança se torna protagonista de seu processo educacional, desenvolvendo habilidades essenciais para o seu futuro (QUADROS; SANTOS, 2012).

No contexto da educação infantil, o currículo deve ser planejado de forma a incluir as diversas formas de expressão artística – como a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a literatura – reconhecendo o papel dessas linguagens na formação da identidade, na compreensão do mundo e no desenvolvimento das competências sociais.

A arte, como linguagem, permite à criança se comunicar de maneiras que vão além da palavra, explorando formas de expressão que podem ser mais imediatas e intuitivas. Para as autoras Quadros e Santos (2012), a inclusão das artes no currículo não deve ser vista como um mero complemento, mas

como um componente essencial que contribui para o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e da capacidade de resolução de problemas.

As práticas artísticas promovem um aprendizado ativo, onde o fazer e o experimentar têm um papel central. Além disso, o contato com diferentes formas de arte ajuda a criança a ampliar seu repertório cultural e a fortalecer sua autoestima e autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as linguagens artísticas devem ser trabalhadas de maneira transversal, integradas às demais áreas do conhecimento, e sempre considerando a realidade e o contexto cultural das crianças. Isso reforça a necessidade de uma formação contínua e qualificada dos educadores, para que possam oferecer experiências de aprendizagem significativas, que envolvam e respeitem a diversidade presente no ambiente escolar.

Dessa forma, o currículo da educação infantil deve ser planejado de forma a garantir que as linguagens artísticas não sejam apenas uma atividade extra ou isolada, mas uma prática contínua e estruturada que contribua para a formação de crianças mais criativas, sensíveis e preparadas para os desafios do futuro. Assim, é possível afirmar que a integração das artes no currículo da educação infantil é um investimento no desenvolvimento integral da criança, promovendo uma educação mais rica, plural e significativa. (BRASIL, 2017)

Os Benefícios das Linguagens Artísticas

Os benefícios das linguagens artísticas na educação infantil são variados e abrangem diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Segundo Soares (2017), a música, por exemplo, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da memória, ao passo que as artes visuais estimulam a percepção e a observação.

As atividades artísticas promovem um aprendizado ativo, onde a criança é protagonista. Além disso, as artes têm um impacto positivo no desenvolvimento motor e na coordenação motora fina. Atividades como pintura e modelagem ajudam as crianças

a aprimorar suas habilidades motoras, essenciais para outras atividades do cotidiano. A expressão artística também permite que as crianças desenvolvam uma maior consciência corporal e espacial.

O contato com as linguagens artísticas estimula o desenvolvimento cognitivo e a criatividade das crianças. De acordo com Cordeiro (2023), as atividades artísticas permitem que as crianças explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente e resolver problemas de maneira criativa.

A arte desafia as crianças a pensar de forma não linear, o que é fundamental em um mundo cada vez mais complexo. Além disso, as experiências artísticas promovem a curiosidade e o desejo de explorar, essenciais para o aprendizado ao longo da vida. Ao se engajar em processos criativos, as crianças aprendem a fazer perguntas, a experimentar e a buscar respostas, habilidades que se mostram valiosas em diversas áreas do conhecimento.

As linguagens artísticas também desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e do respeito à diversidade. Segundo Costa (2019), as artes são uma ferramenta poderosa para abordar temas como diversidade cultural e inclusão social, permitindo que as crianças se reconheçam e reconheçam os outros em suas diferenças.

A educação artística pode ser um espaço de diálogo e respeito às diversas culturas e modos de ser. Por meio de projetos artísticos que abordam temas de diversidade, as crianças aprendem a valorizar a pluralidade e a desenvolver empatia em relação às experiências dos outros. Isso é particularmente importante em um país como o Brasil, que é rico em diversidade cultural, étnica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das linguagens artísticas na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança. As artes oferecem uma ampla gama de benefícios que vão além do simples entretenimento, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

A inclusão das linguagens artísticas no currículo não é apenas uma questão de enriquecer a experiência educativa, mas também de atender às necessidades de desenvolvimento de cada criança, conforme apontado pelas teorias do desenvolvimento.

Teóricos como Vygotsky e Gardner destacam a importância das interações sociais e das múltiplas inteligências, respectivamente, enfatizando que as práticas artísticas promovem um aprendizado colaborativo e respeitam as singularidades de cada aluno.

As atividades artísticas oferecem oportunidades para a expressão de sentimentos, permitindo que as crianças desenvolvam sua identidade e autoestima. Além disso, a arte encoraja a empatia e a compreensão da diversidade, fundamentais para a inclusão social.

No contexto do currículo, a presença das linguagens artísticas deve ser vista como uma prioridade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das artes para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, sugerindo uma abordagem integrada que respeite as particularidades culturais e sociais de cada grupo. Ao promover um currículo que valorize as artes, as escolas se tornam ambientes onde as crianças podem explorar, descobrir e desenvolver suas habilidades de maneira holística.

Os benefícios da inclusão das linguagens artísticas vão além do aprendizado cognitivo. A prática artística é uma poderosa ferramenta para a inclusão social, pois permite que crianças de diferentes origens e habilidades se expressem e se conectem de maneira significativa. A diversidade é enriquecida quando as artes são incorporadas ao ambiente escolar, uma vez que cada criança traz suas próprias experiências e culturas, contribuindo para um aprendizado coletivo mais rico.

Assim, promover um ambiente que valorize as linguagens artísticas deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. A formação continuada dos educadores é crucial para garantir que eles possam integrar eficazmente as artes em suas práticas pedagógicas, bem como a criação de espaços adequados para a realização de atividades artísticas nas escolas. Com isso, as crianças se tornam indivíduos mais criativos, críticos e empáticos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Investir nas artes como uma parte fundamental da educação infantil não é apenas uma questão pedagógica, mas uma responsabilidade social. Ao fazê-lo, estamos preparando as futuras gerações para serem não apenas profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes, capazes de valorizar a diversidade e a criatividade em todas as suas formas. Portanto, a promoção das linguagens artísticas na educação infantil é um passo vital para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. **Prática Pedagógica Inclusiva: Problematizando as Adaptações Curriculares para Estudantes com Deficiência**. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, 3.3.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.

CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. **Qual o lugar da arte no currículo escolar?** Revista Científica/FAP, 2009, 4.2.

CAVALCANTE, Rafael Gomes. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças**. 2019.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia; VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1991.

CORDEIRO, Ana Paula. **Crianças e Infâncias: As Linguagens Artísticas em Cena**. Ensino & Pesquisa. União da Vitória, 2023

FRITZEN, Celdon, et al. **Educação e Arte: As Linguagens Artísticas na Formação Humana**. Papyrus Editora, 2008.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas**. Penso Editora, 2009.

LIMA, Aldeniza Gomes; BARROS, Ranyelle Lopes. **A Arte e seu papel como Promotora da Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual**. Perspectivas Teóricas sobre Educação Especial e Inclusiva, 69.

MORAES, Ana Cecília Silva; LIMA, Laís Leni Oliveira; ASSIS, Maria Elisa Rocha. **Pintando, Bordando e Modelando: A Arte no Maternal II: Arte na Educação Infantil**. Anais da Semana de Licenciatura, 2023, 1.1: 99-110.

QUADROS, Cerli Terezinha; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica**. Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 3, p. 24-32, 2012.


SILVA, Lucas dos Santos, et al. **A Música na Educação Infantil: Contribuições para o Desenvolvimento da Criança**. Brincando e Aprendendo: Cultura, Arte, Tecnologia e Desenvolvimento Infantil, 2022, 47.

SOARES, Ariana Limonta. **A Importância da Arte na Educação**. [s/d].

MEIRI DE CÁSSIA RAMOS

Graduada em Letras pela Faculdades Integradas São Camilo (1997); Especialista em Psicopedagogia pela FAI - Faculdades Associadas Ipiranga (1998); Graduação em Pedagogia pela UNIFAI (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNIFAI (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Mário Celestino.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: POR QUE INVESTIR EM BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS?



RESUMO: O presente trabalho tem como principal meta evidenciar o papel da brincadeira na aprendizagem, demonstrar a importância desse instrumento pedagógico no desenvolvimento cognitivo do aluno e sua função como facilitadora na assimilação de conhecimentos e resolução de conflitos. Os jogos e as brincadeiras são de fundamental importância tanto no processo de socialização quanto no ensino e aprendizagem das crianças. Por isso foram destacados pareceres fundamentais sobre os diferentes papéis exercidos pela brincadeira no fazer pedagógico e no desenvolvimento humano, tendo como finalidade propiciar ao educador mais um momento para refletir sobre o valor da utilização do lúdico na aprendizagem, promovendo a autonomia intelectual da criança. Nesse contexto, pretende-se demonstrar, também, a possibilidade do uso da brincadeira na aprendizagem através de reflexões referentes à utilização do lúdico como elemento fundamental no processo de apropriação do conhecimento. Portanto, neste estudo, questões sobre o tema brincadeira e sua relevância para a compreensão científica são discutidas, sendo elas: Por que e como as crianças brincam? Qual o significado dessa atividade em cada cultura? Além disso, a partir de diferentes pontos de vista de diversos autores analisando-se o conceito dessa atividade como capaz de caracterizar a construção social, aborda-se a importância da brincadeira do faz-de-conta como promotora da representação infantil e anos iniciais e também permite, além da reflexão sobre a brincadeira no contexto pedagógico atual, o papel do professor nesta proposta educacional.

Palavras-chave: Infância; Brincadeira; Aprendizagem; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema deste trabalho tem como propósito intensificar e destacar aprofundamentos consideráveis sobre a importância da brincadeira desde a Educação Infantil, nas Instituições Educacionais.

Este assunto não é novo, pois há muito tempo o jogo tem sido visto como aquele que constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que representa a expressão livre e espontânea do interior de cada uma.

Entretanto, investir em brincadeiras tem sido um assunto que ainda causa dúvidas e certo desconforto porque pessoas como funcionários, coordenadores, diretores, familiares e até mesmo professores fazem apontamentos e atitudes contra esse tipo de estratégia. Além disso, não é incomum verificar unidades educacionais que não dispõem de diferentes tempos e espaços para a realização do lúdico.

Por isso, este trabalho tem como finalidade possibilitar reflexões e evidências a respeito da importância e dos resultados que a brincadeira propicia na vida de qualquer ser humano, e assim contribuir para possíveis discussões, aprimoramentos e práticas pedagógicas que priorizem estratégias realmente significativas tanto para aluno quanto professor.

Andar e falar são duas magníficas conquistas que serão intensificadas por outras, consecutivamente. Já nessa fase, suas atividades vão envolvendo movimentos e criação de significados fazendo com que um ser de sua própria cultura se desenvolva.

Através da brincadeira a criança se socializa com facilidade, aprende a trabalhar em grupo, a tomar decisões e perceber melhor o mundo dos adultos. Isso tudo propicia capacidade para que possam realizar inúmeras aprendizagens que servirão para toda a vida.

Sistematizar o brincar consiste na reorganização da prática pedagógica pelo próprio professor que não compreende esta atitude tão importante na vida da criança. Isso significa absorver o lúdico através dos jogos como um instrumento para o desenvolvimento da criança, que requer diferentes tempos e espaços, imprescindíveis para o desenvolvimento e a socialização.

Entretanto, a brincadeira não pode ser vista apenas como mera diversão, mas como aquela que através do material lúdico facilita tanto o desenvolvimento pessoal, como o cultural, o social, a aprendizagem além de colaborar para o fortalecimento da saúde mental, da expressão e construção do conhecimento, auxiliando assim no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Como atualmente os meios de comunicação, principalmente a televisão e os multimídias têm exercido poder e controle sobre nossa sociedade, de forma geral, uma das alternativas para se burlar essa influência extrema está no lúdico e nas brincadeiras, pois através delas as crianças trabalham além do corpo e a interação com o outro, a construção do conhecimento.

Portanto, as considerações finais deste trabalho esclarecem a importância de o professor possibilitar, continuamente, condições para tornar as aulas mais atraentes e envolvidas por diversos e significativos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

Sendo assim, este é um tema de extremo interesse dos profissionais da educação que a veem como um recurso ativo e pedagógico fundamental para o desenvolvimento do aluno. Em função disso, todo profissional que trabalha com crianças como: professor, psicólogo, pedagogo, dentre outros, tem a possibilidade de aprofundar-se sobre a temática, refletir profundamente, ampliar seus conhecimentos e adequá-los à prática cotidiana.

A brincadeira na aprendizagem

Ao utilizar a brincadeira como recurso pedagógico é preciso entender que é exatamente através da expressão e construção do conhecimento que a criança se torna capaz de apropriar-se da realidade e atribuir-lhe significado.

Dessa forma, alunos com dificuldades quanto à aprendizagem podem usá-la como um recurso facilitador para compreender, de maneira espontânea, os conteúdos pedagógicos em qualquer disciplina curricular.

Portanto, valorizar simultaneamente as características gerais e próprias do desenvolvimento Infantil e Anos Iniciais, sem deixar de lado as particularidades de cada criança a ser estimulada no contexto da brincadeira, é essencial.

Brincando, a criança disponibiliza informações diversas através de seu modo de agir e de pensar. Aquele que a observa, como no caso o Educador precisa estar preparado para identificar, através das atitudes demonstradas, quais são os procedimentos que viabilizem critérios importantes e necessários para se trabalhar a formação afetiva – social do aluno e a estrutura cognitiva.

Em síntese, uma pedagogia que possibilite ao professor criar, propor e gerir relevantes e contínuas aprendizagens no sistema educacional através da brincadeira é extremamente favorável tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, inclusive de ambos: alunos e professores.

Tal posicionamento evidencia que a brincadeira, em seus vários aspectos, pode representar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança uma ótima fonte impulsionadora.

Isso ocorre porque o meio ambiente em que a criança iniciou seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, está em constante expansão e mesmo a quantidade de objetos que ainda não domina se tornam desafiadores para ela.

Então, nesse momento, parte para conscientização desse mundo mais objetivo. Como apresenta HUIZINGA (2001, p. 120) “para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade abstrata e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge dela, primeiramente, sob a forma de ação”.

Assim, o seu desenvolvimento quanto à expansão de seu conhecimento e atitudes conscientes ocorre de forma gradativa, por isso é extremamente surpreendente para o seu crescimento em todos os níveis, basta, entretanto, que tais procedimentos sejam continuamente respeitados, valorizados e acompanhados de intenções pedagógicas que a estimulem desde a fase infantil.

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. Exemplos de algumas bem conhecidas: Amarelinha, Corrida, Brincar de Casinha, entre tantas outras.

Por ser uma atividade que pode ser vivenciada tanto de forma coletiva como individual, a existência de regras não limita a ação lúdica, pois a criança pode modificá-la, ausentar-se, incluir novos participantes, modificar as regras, enfim, existe maior liberdade de ações a serem tomadas por ela.

Propiciar à criança estratégias pedagógicas através da brincadeira resulta em um processo contínuo de atividades que estimulem a aprendizagem por meio da ação lúdica, que é, sem dúvida, um excelente estímulo na vida escolar.

Diante disso, Dinello (1997, p. 26) aponta que “pelo jogo, a psicomotricidade da criança se desenvolve num processo prático de maturação e de descobrimento do mundo circundante”.

Compreende-se, dessa forma, que na brincadeira também há importantes possibilidades para o desenvolvimento psicomotor para que a criança participe e adquira conhecimentos mais elaborados, como no caso, os intelectuais.

Para Oliveira (1997), no ambiente de sala de aula muitas dificuldades demonstradas pelos alunos podem ser sanadas de maneira facilitada se o professor estiver atento, pois como responsável e educador precisa ser dinâmico para que o potencial afetivo, motor e cognitivo do aluno sejam intensificados. Por isso, os jogos contribuem como fonte necessária para a aprendizagem.

Dessa maneira, os jogos são excelentes instrumentos para que o educador propicie, continuamente e de forma prazerosa, na interação, desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

No campo educativo os estímulos da atividade psicomotora possibilitam, principalmente através dos jogos, a continuidade de participar das etapas necessárias para uma evolução harmônica, além de propiciar condições para que sejam direcionadas ao longo de sua maturação emocional.

Nesse contexto, Friedrich Schiller et al. (BETTELHEIM, 1988, p. 141) afirma que:

o homem só é homem de fato quando brinca. Ou seja, a brincadeira está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, pois de alguma forma ela se faz presente e torna-se um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, dando-lhes a possibilidade de fazer com que a criatividade aflore. É nesse escopo que se defende a metodologia em que o brincar é a ludicidade do aprender. Diante disso, a metodologia definida é aquela em que a ludicidade do aprender é resultante da atividade do brincar.

Contudo, entendendo que a criança aprende enquanto brinca e que por intermédio da brincadeira envolve-se no jogo e sente necessidade de compartilhar com seu colega é compreensível que mesmo em posição de adversário com o outro, ela tenha necessidade de se relacionar. Nessa interação acaba expondo seu potencial, emoções e aptidões.

Tendo em vista esse pensamento, são inúmeras as possibilidades de introduzir a ludicidade na aprendizagem. Entretanto, para que uma atividade seja pedagógica é importante que permita às crianças e adolescentes possibilidades para decidir, escolher, descobrir, perguntar e solucionar, do contrário, passa a ser vista apenas como mais um exercício.

No processo de alfabetização este pode promover o aprender brincando através de jogos da memória, trava-línguas, língua do PÊ, palavras cruzadas, entre tantas outras. Assim, brincando e jogando a criança é capaz de desenvolver diversas capacitações e habilidades, inclusive para seu futuro profissional.

O faz de conta e a realidade

As atividades lúdicas são, sem sombras de dúvidas, extremamente importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Bruno Bettelheim (1988, p.56),

As brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem, daí muda-se a compreensão em relação aos problemas diversos que começam a ocupar suas mentes. São três os momentos que fundamentam a base interdisciplinar dos sujeitos envolvidos. No primeiro momento é estabelecida a situação de faz de conta, tendo como destaque especial a imaginação; dramatização; ao elaborar e vivenciar histórias e também enquanto realiza criações no seu espaço-lúdico (BETTELHEIM, 1988, p.56).

No segundo momento, dá-se ênfase ao brinquedo, ao brincar com outras pessoas, em grupo. “Neste momento os processos internos são internalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da história e seus incidentes” (BETTELHEIM, 1980, p. 33).

Brincando com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitar regras, cumprir normas, esperar sua vez e interagir com melhor organização. É exatamente no grupo que ela toma conhecimento sobre o partilhar e também a realizar um movimento rotativo, importante tanto para o diálogo quanto para a socialização.

Já o terceiro momento é aquele que evidencia o brincar, o jogar e o aprender no movimento: informação conceitual, comunicação, troca e parceria, interface teórico-prática.

Tendo como suporte da brincadeira o brinquedo, este estimula a criança no instante em que a ação lúdica acontece, permitindo que haja exploração do seu potencial em sequência de ações naturais, pois a atração principal que se apresenta é a imaginação.

A criança reinventa o mundo e demonstra suas fantasias por meio do brinquedo. Através da magia do faz de conta é capaz de explorar seus próprios limites e ir ao encontro da aventura que a direciona ao seu outro - eu.

Dessa forma, quando entra no mundo do faz de conta, a criança começa a fazer parte de uma nova fase de sua capacidade em lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações também.

Com o brinquedo, além de satisfazer suas curiosidades, a criança participa de condições para traduzir o mundo adulto e dentro dele suas possibilidades e necessidades.

Esses resultados ocorrem pelo fato de a criança precisar vivenciar ideias no nível simbólico para então compreender o significado na vida real. Sendo assim, isso acontece conforme o pensamento da criança evolui a partir de suas próprias ações, tornando-se importante as atividades concretas na fase de desenvolvimento do pensamento infantil.

Entretanto, mesmo conhecendo determinados objetos ou já tendo vivenciado em determinadas situações, torna-se melhor compreender as experiências quando estas são representadas por meio do faz de

conta, uma vez que esse momento propicia oportunidades para que se expresse e elabore simbolicamente seus desejos, conflitos e frustrações.

Seguindo esse direcionamento, Bettelheim (1980, p.11) afirma que “ao contrário do que diz o mito antigo, a sabedoria não irrompe integralmente desenvolvida como Atenas saindo da cabeça de Zeus; é construída por pequenos passos a partir do começo mais irracional”. Então, aos poucos e continuamente a criança põe em prática, desde sempre, suas descobertas e anseios.

Contudo, observa-se que principalmente quando há verbalização, a imaginação passa a ser desafiada na tentativa da busca de soluções de problemas criados pelos papéis assumidos pela vivência.

Assim, a inteligência é estimulada através das situações imaginárias que também desenvolvem a criatividade, fazendo com que os participantes se sintam motivados e torna-se um forte instrumento para estimular a elaboração de esquemas de raciocínio. Por meio da brincadeira e funcionamento das coisas passam a ser compreendidos, ou seja, o que pode ou não fazer com os objetos e também quais são as regras de convivência social a serem seguidas.

Dessa forma para Bettelheim (1998), através da brincadeira a criança realiza, entre tantas conquistas, as realizações culturais e psicológicas que poderiam fazer parte apenas do inconsciente se não pudesse representá-las por meio da ludicidade.

Assim, entende-se que as crianças utilizam a brincadeira como meio de trabalhar e dominar as dificuldades psicológicas enfrentadas por elas, do presente e do passado. Portanto, através da brincadeira expressam as dificuldades que consideram difícil transpor através das palavras.

Sem uma motivação especial nenhuma criança brinca espontaneamente, pois ao participar de uma brincadeira apenas para preencher seus vazios, o motivo de sua

escolha é fruto de desejos, problemas e /ou ansiedades.

No entanto, o momento da brincadeira é aquele que pode revelar o que está acontecendo na sua mente. Por tudo isso, essa linguagem secreta, que é o brincar, deve ser respeitada mesmo quando não é compreendida.

Pode-se então afirmar que a criança procura resolver, através da forma simbólica, problemas não solucionados no passado e também enfrentar questões do presente através da brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira serve como um recurso expressivo para se preparar para o futuro.

Sendo assim, para Antunes (2000), os jogos podem exercer considerável estímulo para as crianças antes dos seis anos de idade.

Desse modo, é compreensível que enquanto a criança brinca está constrói e entende o mundo ao seu redor. Por isso é também importante ressaltar como as atividades lúdicas são valiosas quando utilizadas pelo educador de forma apropriada e tendo como objetivo beneficiar seu aluno cotidianamente.

O desenvolvimento cognitivo através da brincadeira

Por intermédio da brincadeira a criança expressa sua emoção, criação, reflete alegrias e medos, desenvolve, também, características importantes para a vivência como pessoa adulta, a socialização, a linguagem entre seus grupos de crianças, o raciocínio lógico, a aceitação de regras, enfim, importantes habilidades para sua aprendizagem.

Para Vygotsky (1988, p. 54), ao participar da brincadeira a criança se apropria de atividades e atitudes realizadas por adultos de seu meio cultural e com isso treina condutas e valores futuros.

Dessa forma, adquire motivações, habilidades e comportamentos importantes para seu convívio social que só serão atingidos

através de interação com outras crianças com a mesma idade.

Embasadas numa visão sociológica, os autores destacados acreditam que essa interação entre as crianças possibilita, através dos jogos, o surgimento de líderes, influenciando de forma positiva uma dentre elas que apresente as normas da brincadeira e, além disso, valores importantes para o convívio em grupo.

Vygotsky In Kishimoto (1989, p.109), afirma que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva”.

Sendo assim, é perceptível ver que o brincar faz parte do caminho natural do desenvolvimento humano, produz importantes resultados, possibilita condições para que uma base sólida seja construída para a vida toda e age de maneira natural no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Dessa forma a brincadeira propicia amplamente, estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, criando uma atitude em relação ao real. O brinquedo, portanto, caracteriza-se pela presença do outro. Ele aproxima as crianças. Já o brincar é estar junto com o outro e significa sentir-se feliz. Através dela se descobre o mundo e a socialização acontece.

Para Oliveira (2002), o ato de brincar oportuniza, na consciência infantil, mudanças visivelmente significativas, pois, por meio delas a criança exercita capacidades iniciais como representar o mundo e distingui-lo, possibilitadas principalmente por intermédio dos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente.

O brincar também possibilita a compreensão das características dos objetos e como funcionam, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais.

Dessa maneira é compreensível entender que o brinquedo se torna uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, pois brincando

a criança descobre, experimenta, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, autoconfiança e autonomia, propicia o desenvolvimento da atenção, concentração, pensamento e linguagem.

Ainda para Oliveira (2002), através das brincadeiras as crianças representam as vivências abstratas e produzem estruturas novas denominadas autorreguladoras.

Nesse processo de desenvolvimento, a criança começa utilizando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas usaram relacionadas a elas. Isto acontece porque, desde os primeiros dias de vida as atividades da criança adquirem um significado particular na forma de se compor socialmente, retratadas através de seu ambiente humano auxiliando-se com isso a atender seus objetivos e o envolvimento da comunicação e da fala.

A brincadeira possibilita o desenvolvimento da expressão e da criatividade. Através dessa interação com o meio torna-se possível às crianças construir seus conhecimentos e com isso, as atividades lúdicas, dentro de sua variedade, possibilitam a manipulação sobre a realidade, além da reelaboração e transformação das mesmas.

De acordo com Piaget (2003), o brincar possibilita traduzir a condição para a realidade da criança. Portanto, ao brincar, tem sua inteligência e sensibilidade desenvolvidas.

Assim, a presença de atividades lúdicas na prática educativa articula-se de duas formas: uma espontânea e outra dirigida. Em ambas a função educativa é perceptível.

Inicialmente a face espontânea pelo brincar no cotidiano da criança é espontânea, pois flui e é mobilizada a partir de questões internas do sujeito, sem que haja comprometimento intencional em obter resultados pedagógicos.

Dando continuidade à Piaget (2003), é justamente o caráter educativo da brincadeira como uma atividade formativa que presume o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral como também compõem sua individualidade, a formação do caráter e da personalidade que cada um constrói.

Por outro lado, existe a face dirigida que tem a presença das brincadeiras como atividades com objetivo específico de promover a aprendizagem de um determinado conceito, além de caracterizar-se pela intencionalidade do educador.

Sendo assim, são as brincadeiras pedagógicas que influenciam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico, permitindo além da expressão e compreensão das emoções o resgate cultural do educando.

A partir dessas informações é possível reconhecer que a brincadeira e também a atividade lúdica devem estar sempre presentes na educação infantil até para aguçar a imaginação.

A brincadeira representa não somente uma atividade social quanto cognitiva. Através dela as crianças aprendem a interagir com outras crianças, exercitam suas habilidades físicas e evoluem cognitivamente.

De acordo com Batllori (2001, p.15):

algumas capacidades, conhecimentos, atitudes e habilidades que podem ser desenvolvidas com os jogos são, por exemplo, o favorecimento da mobilidade, a estimulação da comunicação e desenvolvimento da imaginação, a possibilidade de facilitar a aquisição de novos conhecimentos e observação de novos procedimentos, o desenvolvimento da lógica e o sentido comum, a exploração de novas potencialidades e conscientização de limitações, estímulo à aceitação de hierarquias e ao desenvolvimento de trabalho em equipe, além de incentivar a confiança e a comunicação (BATLLORI, 2001, p.15).

Entretanto, as possibilidades não se limitam apenas a estas e servem ainda como estimuladoras das habilidades manuais, além de estabelecer e revisar valores, agilizar a

astúcia e o talento, ajudar no desenvolvimento físico e motor, conforme já comentado.

No que se refere diretamente a educação formal, os jogos podem colaborar na abordagem de temas transversais ao currículo, agilizar o raciocínio numérico, visual, abstrato e verbal, incentivar o respeito às pessoas e culturas, estimular a melhor aceitação de regras e também possibilitar ao aluno o aprendizado acerca da resolução de problemas ou dificuldades, além de propiciar estímulo ao procurar alternativas que considere necessárias.

Nesse sentido, a brincadeira é fonte de aprendizado tanto ao aluno quanto aos pais, professores e outros integrantes sociais, além de ser também o meio pelo qual se pode conhecer a criança e sua realidade.

Batllori (2001, p.15) destaca que: “Por meio do jogo a criança se manifesta espontaneamente, sem censura nem convenções [...] já que o jogo é coisa séria.” Entretanto, solicita que reflexões sejam realizadas, e isso é visivelmente destacado pelas crianças.

Por isso, de acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (1997, pp. 48-9), isto evidencia que a brincadeira é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos que supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle.

Dessa maneira, é na brincadeira, perante a articulação entre o conhecido e o imaginado que se desenvolve o autoconhecimento, se descobre até onde pode chegar, o conhecimento dos outros, o que se pode esperar e em quais circunstâncias serão possíveis.

Portanto, as brincadeiras constituem-se em ações que repetem sistematicamente e que possuem um sentido funcional sendo jogo de exercício, ou seja, são fontes de significados e que possibilitam a compreensão, geram satisfação e formam hábitos que se estruturam num sistema.

O ideal é que essa repetição funcional também esteja presente na atividade escolar, pois é importante para que ajude a criança perceber regularidades.

Entretanto, por meio das brincadeiras as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia ou jogos simbólicos, pois os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções e também se capacitam para submeter-se às normas e oferecer explicações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

• Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, visto que analisa a utilização de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças, de quatro a seis anos, alunos das classes de educação infantil. É uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (livros, enciclopédias e outras referências que possam ser inseridas) e levantamento de dados.

• Aportes teórico-metodológicos dos trabalhos

Dentre os autores utilizados para embasar o projeto de pesquisa, que exercem uma grande importância diante do tema estão Antunes (2000), Kishimoto (1999), Dinello (1997) e outros.

• Principais procedimentos de análise e resultados:

O presente estudo foi desenvolvido, analisado sob o prisma de uma pesquisa utilizando variadas fontes de informações bibliográficas, na qual contribuem para que esse universo infantil fosse valorizado na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço escolar e outras instituições educacionais que realizam trabalhos com a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tema sobre a importância da brincadeira desde a Educação Infantil, descrito inclusive em pareceres observados na Lei número 11.274/2006: O Ensino de Nove Anos evidencia claramente a importância de se refletir, entender e trabalhar essa questão não apenas como momento de diversão, mas também como essencial para a socialização, construção e pleno desenvolvimento de potencialidades do aluno no sistema educacional.

Por isso, é necessário que se compreenda que não se deve estabelecer um conceito universal e finalizado sobre a atividade do brincar, mas ampliar as pesquisas, buscando preencher tais lacunas existentes e, paralelamente, subsidiar os docentes e interessados no assunto para que possam realizar práticas educativas mais interessantes e realmente significantes desde a Educação Infantil.

Contudo, sendo o brincar uma ação mediada pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, este não deve ser considerado estático.

De um lado existe dependência dos sistemas de significação coletivamente partilhados pelo grupo a que a criança pertence, envolvendo crenças e valores dos adultos responsáveis por ela e do outro lado, a versão construída pela criança sobre os padrões sociais, a partir dos referenciais transmitidos pelo grupo a que pertence, mas que são ressignificados no seu cotidiano e nas suas interações com quem convive.

Dessa forma, a criança é capaz de recriar seu espaço de brincadeira com novos cenários, inventar funções para objetos e dar a eles um sentido de acordo com os padrões aprovados socialmente.

Atualmente, pesquisas têm destacado que tem sido crescente a quantidade de cursos, propostas de estudos e de professores que têm defendido a importância da ludicidade como alavanca para o futuro.

Portanto, a formação lúdica interdisciplinar compreende as propostas que valorizam o cultivo e busca da afetividade, sensibilidade e criatividade, tendo o jogo como fonte desse processo.

Sendo assim, o que propicia ao Educador conhecer-se como ser humano que conhece suas possibilidades, capaz de conter resistências e de ter uma clara visão sobre a importância do brinquedo e do jogo para a vida da criança, do jovem e do adulto é a própria formação lúdica.

Quanto mais o aluno tiver condições de vivenciar sua ludicidade, maior também será a possibilidade de compreender, atuar e desenvolver-se através de práticas pedagógicas, continuamente.

Com tudo isso, é relevante perceber que a brincadeira é um grande desafio que gera interesse e prazer ao aluno. Por isso, é extremamente importante que façam parte da cultura escolar, que o professor analise e avalie a potencialidade educativa das diferentes brincadeiras e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Desse modo, a formação lúdica colabora profundamente para o desenvolvimento de um trabalho junto às crianças e permite um trabalho pedagógico muito mais envolvente e significativo para o ensino-aprendizagem.

Finalizando, neste trabalho de pesquisa fica evidente que é imprescindível aos profissionais de qualquer Área da Educação, desde o Ensino Infantil, entendam a importância de se utilizar o brincar e o brinquedo como excelentes auxiliares para fornecer limites; propor a vivência plena do individual no social; o convívio com regras e, contudo, torná-lo um cidadão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro**: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Tradução Maura Sardinha, Maria Helena Geordane. 11. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, N. H.S. **Brinquedo, Desafio e Descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1998.
- DINELLO, R. **Expressão do lúdico criativa**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1997.
- HUIZINGA, J. H. L.: **O jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. SP: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ROJAS, J. **O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem**: Uma Pedagogia do Afeto e da Criatividade na Escola. Rio de Janeiro: 2002.
- SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte 1991.

MELISSA MARIA MARQUES

Graduada em História UNICID, 2008; Pós-Psicopedagogia (2013); Prefeitura de São Paulo, professora de educação infantil e fundamental II (2015), EMEI Evaristo da Veiga.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE



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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

TIPOS DE VIOLÊNCIA: Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

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

Nesse sentido, a violência intrafamiliar pode ser compreendida como:

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

Ainda referindo-se às diversas modalidades de violência que podem ser encontradas e praticadas a OMS(2002) as classifica como de natureza, enquanto Azevedo, Guerra e Minayo as dividem como de "tipo", segue abaixo os significados:

Violência Física: É o uso da força física contra a criança e o adolescente, causando-lhes, desde leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, até a tentativa ou execução do homicídio (MINAYO, 2002, p.103).

Violência Psicológica: "Tortura psicológica", ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhes grande sofrimento mental (AZEVEDO; 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 prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança. Expressam-se na falta de alimento, vestimenta, cuidados escolares e com a saúde, [...] Trata-se de um tipo de ação difícil de ser qualificada quando as famílias estão em situação de miséria (MINAYO, 2002, p.106).

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

Causas da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

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

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

contribuiu para a disseminação dessas situações de abuso, utilizando da autoridade familiar para reprimir e violentar corporalmente como medida de punição a “erros” de conduta.

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

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

O autor então mostra o exemplo dos jovens contemporâneos abaixo:

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

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

Os estudos que são abordados a seguir buscam uma melhor compreensão do que foi dito pelos autores referidos, nesses estudos são abordadas diferentes teorias para melhor explicar sob cunho teórico, auxiliando diversos profissionais no estudo e na pesquisa sobre a violência e suas singularidades tanto na adolescência quanto na infância.

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

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

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

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

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

Violência sexual contra crianças e adolescentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mattos, citando Ferrari e Vecina traduz que:

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

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

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

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

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

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

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

Furniss afirma que:

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

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

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

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

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

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

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

Por todo o exposto, observa-se que a violência sexual é um problema que fez parte da sociedade desde os tempos remotos, contudo, foi só recentemente que a questão começou a ser enfrentada com a atenção necessária.

Entretanto, vários obstáculos na amenização das causas e efeitos são encontrados pelos diversos agentes sociais engajados nessa luta, dentre eles, destaca-se falta de conscientização da população e políticas públicas mais eficazes.

A POLÍTICA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

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

Na própria trajetória dessa busca de direitos temos fatos que comprovam esses acontecimentos em tempos antigos. As grandes massas humanas de camponeses durante a Idade Média não tinham alternativa a não ser abandonar os seus filhos por viverem em um estado de pobreza que lutavam apenas pela sobrevivência.

No Brasil tivemos esse modelo implantado junto ao colonizador, uma vez que os nossos indígenas não tinham o hábito

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

A luta pelos direitos das crianças e adolescentes

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

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

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

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

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

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

Por outro lado, igualmente, esse período trouxe consigo o aumento da miserabilidade, no qual as crianças e adolescentes, dentro desse contexto, acabavam 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 E GUERRA, 1993, p.234).

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

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

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

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

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

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

disso, deve-se ao surgimento de entidades não governamentais de defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Campanhas de sucesso foram lançadas, no intuito de mudar a legislação e influenciar a sociedade a tomar partido nesta luta. São exemplos de campanhas neste período: criança constituinte e criança prioridade nacionais.

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

Estatuto da criança e do adolescente

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

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

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

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

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

Pois, conforme bem coloca HABIGZANG & CAMINHA:

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

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

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

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

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

Nesse passo, expõe Amaral e Silva.

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

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

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

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

Conselho Tutelar

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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%EAnia%20Dom%E9stica.htm>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.

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

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

ASSIS, Simone Gonçalves et al. **Violência e representação social na adolescência.** Revista Pan-Americana de Salud Pública. 2004.

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

_____. **Infância e Violência Doméstica: o castigo dos cacos quebrados.** Telecurso de Especialização, módulo 1. LACRI – Laboratório de Estudos da Criança. USP, São Paulo, 2001. 71 p.

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

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

BALLONE, G. J.; ORTOLANI, I. V. **Violência doméstica.** In PsiqWeb Internet. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/infantil/violome.htm>>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.

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

BEZERRA, Rose Mary. **Qual é a origem de tanta violência?** Disponível em:

<<file:///A:/050017.htm>> Acesso em: 20 de fev. de 2015.

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

BRASIL. MDS. **Sistema Único da Assistência Social (SUAS).** 2008; Disponível em: <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas>. Acesso em 2 de jul. de 2024.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.

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

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social,** 1993.

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

_____. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, DF. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo.** Brasília: CFP, 2009. Disponível em: <<http://crepop.pol.org.br/>>. Acesso em: 2 de jul. de 2024.

DAY, V. P.; TELLES, et al. (2003). **Violência doméstica e suas diferentes manifestações.** Revista Psiquiatria. v. 25. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 2 de julho de 2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INSTITUTO Promundo. **Violência física contra crianças e adolescentes**. 2004. Disponível em: www.basesdeapoio.org.br.>Acesso em: 2 de julho de 2024.

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

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

_____. & CÉSAR, M.A (org). **Indicadores de violência intra-exploração sexual comercial das crianças e adolescentes**. Brasília: CESE - MJ/SNDH/DCA -FCC-CECRIA.1998.

_____. **Globalização e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

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

_____. **Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação do educador**.Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ge23/ge23574int.pdf>. Acesso em: Acesso em: 2 de jul. de 2024.

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

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

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

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

MIOTO. Regina Celia 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 03 de fevereiro de 2015.

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

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

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

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

PILOTTI, Francisco;RIZZINI, Irene (Orgs).**A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência 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 policia**. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2020/2169>.

Acesso em: 2 de jul. de 2024.

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

SGROI, S. M. (1982). **Handbook of Clinical Intervention in Child Sexual Abuse**. Lexington, Lexington Book s. Disponível em: http://www.domalberto.edu.br/gradu/Producao_docente/CLAUDINE/Santa%20Catari%20na.pdf. Acesso em 2 de jul. de 2024.

SHVOONG. **Aspectos conceituais da violência contra crianças e adolescentes**. Disponível em:<<http://pt.shvoong.com/humanities/1730418-express%C3%B5es-da-viol%C3%A4nciasecual-contra/>> Acesso em: 2 de jul. de 2024.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço Social e violência estrutural: notas introdutórias**.

Serviço social & Realidade, Franca, v.15, 1998.

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

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

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

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

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional em (Direitos Fundamentais) pela Unifieo - Osasco - SP; Bacharel em Direito pela FASP, Pós-Graduado pelo Damásio educacional em Direito Penal e Constitucional e e Processo Penal pela FAAP com módulo internacional pela Universidade Santiago de Compostela, Pós-Graduação pela UFMA - Universidade Federal do Maranhão em Gestão Ambiental. Pós-Graduação pelo Instituto Venturo em História da cidade do Rio de Janeiro e aluno(a) especial da área Mudança Social e Participação Política USP. e-mail senaconsultadv@gmail.com



A CULTURA DE JORGE AMADO NA CONSTRUÇÃO HUMANISTA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar uma narrativa sobre Jorge Amado como autor literário e sua influência na construção humanista da Constituição de 1988. Desse modo, é importante ressaltar que dentre a literatura há a literatura baiana, como a presença de vida e obra de Jorge Amado e seu conhecimento de vida, que muitas vezes é contada em versos e poesias. Essas características do autor, destaca-se em sua complexa relação de admiração aos orixás, principalmente, como ao “feminino” e sua visão poética e política, como ainda, a visão da “Bahia de Todos os Santos”. Como ainda, representa a força da vida de pescadores que lutavam para viver dentro de seu espaço e procuravam sobreviver com sua simplicidade. Essa relação de contraste é marcante na obra “Capitães de Areia”, que representa o aspecto da visão de esperança vista e concluída através da admiração do mar.

Palavras-chave: Jorge Amado; Literatura; Construção Humanista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho será começado pela narração da obra de Jorge Amado “Capitães de Areia” para depois, fazermos uma analogia com as demais obras citadas no resumo até chegar ao que chamamos de construção humanista. Para isso, é necessário trazer algumas características do personagem principal dessa obra. Assim, começaremos pelos desafios na vida de um menino pobre, de uma infância marcante em Salvador, que em nenhum momento são vistos como algo catastrófico.

Pois a literatura de Jorge Amado representa o descanso e alegria de estar entre os seus, dentro da convivência baiana de ser. Porém, seu desafio em grande parte, se resume em apresentar e transformar através de sua obra a vida de seus personagens “baianos”.

Considerando assim, a visão e a dimensão de toda vida difícil, fatores desafiadores que podem ser vistos a partir de análises de seu processo de criação em suas obras. Como, a percepção artística e visionária de sua “Bahia de todos os Santos”.

Assim, dentro de uma lógica, sua literatura é marcada pela sua vivência na Bahia, em lugares como Pelourinho. Isso contribuiu como uma base de realidade de conviver com a vida difícil e dura de pessoas simples que foram os principais influenciadores de seus romances.

E, com visão da dimensão que a Bahia poderia representar para a cultura brasileira, dentro de sua história, teve vários de seus escritos proibidos dentro da política do governo Geisel.

A capacidade de Jorge Amado em transformar uma literatura regionalista em uma literatura realista como expressão que mostra o erotismo e o misticismo, como também, sua capacidade como escritor de estender seus conhecimentos populares e a cultura popular da Bahia e o sincretismo religioso. Isso é um marco muito importante para a literatura brasileira.

Muitas vezes, a comparação e/ou compreensão entre o catolicismo e o candomblé, não são neutras para o autor. Como ainda, o eufemismo por dentro de uma literatura que trouxe o “feminino” como natural para uma cultura crítica e conservadora do Brasil de sua época.

A LITERATURA DE JORGE AMADO

Como se sabe, todos nós somos iguais perante nossa Constituição Federal (1988), conforme podemos ver no parágrafo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]”.

E, assim, no contexto literário de maior representação na Bahia, para o mundo que a cultura do povo negro e suas mazelas eram também encontradas em outros estados, a aproximação como a política e a compreensão religiosa, pode fazer entender que as desigualdades ainda prevaleçam forte no Brasil.

Para Jorge Amado, mudar essa cultura, principalmente na Bahia, era seu desafio, onde crenças e forças da natureza se misturam, como por exemplo, a crença em outros deuses. Essa concepção também aparece no estilo musical popular, nos carnavais da Bahia, mostrando que este estado é multicultural (DUARTE, 1996).

A representação constitucional nas obras do autor

Além do exposto, este trabalho busca trazer à luz os conhecimentos constitucionais que Jorge Amado incorporou em sua bagagem de vida, literatura e como cidadão representados por meio de relatos e histórias de mulheres que inspiram a liberdade por suas opções pessoais e sobre o próprio direito ao corpo sem lustrar o fato de ser tratada “como se fosse objeto”.

Enquanto isso, foi o pano de fundo de suas maiores contribuições, o autor era crítico e colunista em jornais de grande circulação. Foi importante também na divulgação da música popular brasileira, como característica e representação da sua crença aos orixás. Levou a música baiana a patamares nunca

alocados com letras críticas ao sistema imposto.

E, foi o maior representante da cultura baiana junto com Dorival Caymmi. Apesar de inúmeros talentos, seus livros foram queimados em praça pública, lembrando assim a repressão marcada do século XVI.

Desse modo, reconhecendo a injustiça, o Estado da Bahia em reconhecimento ao autor, criou o Museu e Casa de Jorge Amado com suas obras. Dentre outras participações, as obras do autor, podem ser comparadas com as maiores publicações da cultura baiana e de todo país. Lembrando também, a participação do autor na criação de cartilhas de alfabetização e sua participação nos artigos em defesa da prática religiosa e na liberdade de livre manifestação.

O Regionalismo Cultural

Como se pode ver, a diversidade cultural de Jorge Amado ganhou o mundo, e a sua forma de visualizar, principalmente, a cultura brasileira, temas como o Regionalismo Cultural, que sempre foi visto pelas classes dominantes, principalmente pela elite branca, como sem importância cultural, pode-se dizer, que está sendo valorizado nos dias atuais. Isso pode ser confirmado também nas obras de muitos escritores brasileiros, principalmente, de origem baiana.

Dentre muitas demonstrações de construir uma identidade do povo negro, como a parte da sociedade que rejeitava e não reconhecia como cultura, a presença e os hábitos afrobrasileiros, fizeram com que o escritor mostrasse ao mundo inteiro que a Bahia tem uma identificação a mais, como parte integrante da Sociedade Brasileira.

Prova disso, pode ser visto também, em sua contribuição e em sua melodia poética que valorizam o carnaval como evento democrático de samba e amor, transformando a paisagem melancólica de Salvador em forma de vida, com um estilo próprio e admirável de um povo discriminado, que com sua fé e suas crenças, sobreviveram em meio a uma estrutura política que não favorecia grande parte da população.

A contribuição e o reconhecimento do autor podem ser vistos em suas maiores contribuições como crítico literário e colunista em jornais de grande circulação. Representou também a música popular brasileira com característica e representação de sua crença aos orixás. Levou a música baiana a patamares nunca alocados com letras críticas ao sistema imposto, e foi o maior representante da cultura baiana junto com Dorival Caymmi.

Assim, pode-se dizer que seu legado é reconhecido em todo mundo com prêmios sobre as suas publicações. Era formado em Direito, mas nunca exerceu a profissão. Porém, como escritor e como Deputado Federal lutou pelas "Diretas Já", e foi responsável pela elaboração de vários artigos para a Constituição de 1988. Textos esses que nunca foram divulgados, somente uma analogia representada no Artigo 5, da Carta Magna, que mostra o direito pelas práticas religiosas sem proibições, No entanto, ele colocou projetos de leis infraconstitucionais, criadas e citadas pelos parâmetros da Constituição, dadas como soberanas.

A representação do negro e do povo baiano nas obras de Jorge Amado

Analisar e compreender como se dá a presença do negro e do povo baiano nas obras de Jorge Amado, bem como, entender a contribuição da cultura desses povos e como a arte literária de autor é interpretada por meio de seus versos e prosas, é um dos objetivos deste trabalho.

Ao compreender os anseios do escritor dentro de um contexto de liberdade religiosa, garantida pela constituição, já é um marco em busca dos direitos desses sujeitos. Quanto à sua forma de comunicação, seu formato linguístico era dentro dos muitos da época, uma clara expressão e compreensão do que eram as comunidades negras e quilombolas, partir de uma convivência plena de quem era nordestino, filho de professores e praticante de religião vista como algo não aceito socialmente na época.

E, justamente neste sentido, é fácil entender que sua participação política era uma reação contra um sistema político mecanizado sem a representatividade do povo baiano. Esse descontentamento do autor é marcado em sua literatura. Além de crítica, trazia um papel de valorização das mulheres, que não eram aceitos pela sociedade. Mulheres essas que não tinham direito à vida de liberdade e até mesmo, em relação a sua sexualidade.

Na busca de destacar a valorização da mulher na sociedade, o autor criou várias personagens em suas obras apresentadas em seus livros e levadas ao cinema também, para mostrar ao seu público, que a mulher poderia sim, ser livre das amarras sociais. No cinema, parte de sua obra foi retirada, pois o país passava por mudança cultural vinda da mudança de regime político versus social.

Dentro da análise crítica, o autor era visto como contrário e subversivo aos ditames católicos da época, e era rotulado como rebelde. Foi escritor de peças de teatro de rua onde fazia exposições principalmente sobre os orixás

As transgressões de seus personagens

O autor dentro de sua busca por representação trouxe ao mundo o conhecimento do ser social baiano com sua cultura e seu contexto de vida, através da valorização da sociedade que se personificou. Encontramos paralelos como sua literatura e a defesa aos direitos humanos.

A convivência perfeita entre raças levou a sua literatura à integração de negros e brancos, porém por ter um aspecto político em seu conteúdo, Jorge Amado era filho de Oxóssi no candomblé, conhecido como caçador e tinha em seu viés, uma relação muito clara como a natureza e todo meio ambiente

Dentro da busca por seus personagens podemos citar malandros que assim se perdiam nas ladeiras da Bahia, porém entre esses personagens, alguns com vida perdida e profana entronizada por malandros e damas da noite. Assim, esses personagens trouxeram a representação da admiração por uma vida sem dores e sem culpas.

A representação de “Tenda dos Milagres” trouxe o sincretismo religioso embalado pela praticas consideradas pagãs, pois não estavam dentro da liturgia católica e seus pensamentos eram ideias que partiam da dor, do sofrimento do povo negro, da sociedade injusta e das prostitutas exploradas mortas e torturadas pelo poder público .

As obras de Jorge Amado, por um determinado tempo, foram publicadas como pseudônimo dentro da sua primeira publicação, “Lenita”, que trouxe uma visão do que poderia ser e continuamente avançar em sua visão como papel marcado de uma literatura viva e progressiva, protagonizada também em “Dona Flor e seus dois maridos”.

Desse modo, a literatura de Jorge Amado tem uma visão política de uma sociedade justa e igualitária, podendo assim se perceber sua relação como citado no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

Essa alusão denota que o escritor teve uma relação com os parágrafos constitucionais que se referem aos direitos de prática de liberdade religiosa, ampliado como termo de um estado laico, ao qual ele pertencia.

As fileiras do partido comunista brasileiro juntamente com companheiros de partidos e desaparecidos políticos pelo regime militar. Ele participou da campanha presidencial, onde Luiz Carlos Prestes foi candidato.

Como jornalista denunciou os crimes e o desaparecimentos de companheiros de partidos, o que o levou a 6 anos de prisão pela acusação de agitador político. E, também juntamente com políticos, apoiou os movimentos de alfabetização.

Tornou sua literatura popular escrevendo história em pasquim, nunca usou codinomes, retratando o papel de aceitação como pessoa e defensor de direitos humanos, defendeu e foi retirado do cargo de deputado federal pelo regime militar e pela Lei AI -5.

Porém, soube como ninguém, descrever e apresentar a literatura regional baiana, fazendo com que ela fosse apreciada por todo o Brasil. Além de analisar a presença do samba como representação de Salvador, bem como, a arte da arquitetura portuguesa é marcada nessa cidade.

JORGE AMADO: Vida e Obra

Para compreender a problemática da literatura regional, é preciso entender os problemas que são mencionados nas obras de Jorge Amado, como em “Capitães de Areia” que relata o descaso e abandono de crianças que tinham sonhos; ou em “Gabriela” que sonha com sua liberdade e em “Tieta do agreste”, uma mulher que conseguiu vencer na vida, depois de ser expulsa de sua cidade.

Entre os aspectos literários, as críticas em jornais foram sempre vistas como sátiras políticas. A dimensão de suas obras adquiriu um interesse internacional dentro de uma visão contrária ao racismo e exploração de mulheres na sua integração e relação do poder feminino de ser vista como obra divina ou como ser presente em suas verdades e paixões.

A visão sobre o carnaval do Brasil, seu desenvolvimento, crescimento e criação de valor ao povo negro e sua atuação como parte integrante de criação da sociedade Brasileira, tanto no âmbito político e social, fez de Jorge Amado foi um autor consagrado. A começar pela fundação da “Academia dos Rebeldes”, organização de aspirantes a escritores que fazia referência irônica à Academia de Letras da Bahia (AGUIAR, 2018).

Em 1961, Jorge Amado entrou para a Academia Brasileira de Letras, instituição a qual teceu críticas por muitos anos. Foi escritor e redator em periódicos como Jornal da Bahia, “O Imparcial; A Classe Operária e Tribuna Popular”. Filiou-se também ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). E, em 1932, foi eleito deputado pelo mesmo partido em 1946 e se desligou do partido em 1956. Foi preso e se exilado algumas vezes por sua acalorada vida pública e convicções políticas.

Com uma extensa biografia de feitos literários, Jorge Amado faleceu em agosto de 2001, deixando uma obra de grande fortuna crítica para a literatura brasileira. Sua capacidade de transformar a lírica admiração pelo poder feminino foi alvo de análises

e julgamentos como nas obras: “Tieta do agreste” e “Gabriela”.

Essas obras foram aproveitadas pelo cinema e televisão. Outro fato, foi seu entendimento místico religioso sobre o sagrado da cultura religiosa da Matriz Africana. E, no candomblé, recebeu a maior comenda como filho de xangô do terreiro, segundo o “ilê axé Opô AMADO e afonjá”, gerando problemas pelo preconceito sobre sua prática religiosa.

Em contrapartida, quando foi deputado sugeriu dentro da constituinte a criação do direito de prática religiosa e do termo de laico em órgãos públicos: “Acho a Bahia fundamental não só na cultura Brasileira, mas no país como um todo. [...] Vem de lá um fato fundamental para a cultura brasileira: a mistura de Sangue, de Raças e de Culturas, a miscigenação e o sincretismo” (AMADO, 1992).

Desse modo, a política e o conhecimento consagraram as ideias de Jorge Amado a ser um escritor diferenciado. Foi também deputado federal, onde fez parte da criação de leis que defendem as camadas mais pobres da sociedade.

Contexto literário

Podemos assim, classificar suas obras em muitos aspectos e em determinados momentos como letras de samba em forma de Gênero de Crítica Social e Crítica Sociopolítica, Combate ao Autoritarismo, Realismo ou Neorrealismo, Engajamento Político, Anti-Romantismo, Ponto de vista parcial, Regionalismo ou Neo Racionalismo, Valorização do Espaço Narrativo, Determinismo, Linguagem simples, narrativa dinâmica de cunho ideológico (DUARTE, 1996.)

Em suma, seu contexto crítico é também em formato de sátira humorística, onde tratava as mulheres de uma forma de empoderamento da mulher baiana. Sua literatura não exclui nenhuma estrutura que existisse na sociedade ou das camadas que não tinham acesso à cultura, assim, demonstrou um respeito ao pensamento místico crítico e racional.

Jorge Amado está incluído na história da Literatura Brasileira entre os neorrealistas, da década de 30, ao lado de Graciliano Ramos, José Américo de Almeida e José Lins do Rego. A sua produção é bastante ampla e cobre um período que vai de 1931 a 1997. O neorrealismo é um estilo comprometido com o materialismo dialético marxista e tem como objetivo denunciar a origem da exclusão social à luz do modo-de-produção (REIS, 1976);

Neste sentido, a obra de arte deve estar comprometida com os estratos sociais oprimidos e ser elemento de denúncia. A obra perde, assim, a noção de idealismo, ainda presa a aspectos heróicos por parte das personagens, é colocada por terra. O Neorrealismo aponta para uma ordem social, para um modelo econômico que não foi capaz de gerar o bem-estar para todos. O Neorrealismo optou claramente por uma concepção documental da literatura; de acordo com o que o fenômeno literário competiria, vinculando-se à vida. Desse modo, constitui uma denúncia das suas contradições mais prementes" (REIS, 1976, p. 175).

Jorge Amado, no início da sua produção, seguiu à risca este perfil pragmático da obra de arte. Para o marxismo, o intelectual tem o compromisso de esclarecer aos seus leitores quanto às injustiças sociais. Em "Cacau", publicado em 1933, a temática gira em torno da dolorosa vida dos trabalhadores das fazendas de cacau do Sul da Bahia. Para o autor, este livro é produto da sua infância, vivida em Ilhéus em fazendas de cacau (REIS, 1976).

Sabemos que Jorge Amado esteve comprometido politicamente, foi do PCB, Deputado Federal por este partido, cassado, exilado, preso etc., mas a Revolução Comunista de 1917, não conseguiu colocar na práxis os ensinamentos de Marx e logo, sinais dos descaminhos alcançados pelos seus líderes se fizeram sentir. Isto é, um movimento que pretendia ser libertador da classe operária, foi capaz de colocar em prática toda sorte de truculência, com todos os seus líderes: Lenine, Trotsky e Estalide. Jorge Amado, insatisfeito

com os acontecimentos, saiu do Partido em 1956 (REIS, 1976).

Este processo existencial trilhado por Jorge Amado fez-se sentir na sua obra; ainda que negado por ele. Das obras de denúncia e revolucionárias Cacau e Suor foram passando para uma narrativa, ainda comprometida, porém sem aquele tom deliberado que opusesse riqueza/maldade à pobreza/bondade. Os seus textos ganham a partir daí em brasilidade; em um comprometimento quase que orgânico com a terra e a gente grapiúna.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que utilizamos está baseada na pesquisa bibliográfica e em obras literárias que têm princípios morais, religiosos sincretistas e políticos; na vida e história do partido comunista do Brasil. É pautada ainda em bibliografias que relatam a frente popular operária e a literatura citada por Luís Carlos Prestes e de Olga Benário. Analisamos também a literatura e cultura do Estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, podemos concluir por meio de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e da cultura que diante dos textos literários, que a relação do autor ultrapassou a cultura regional, deixando a cultura da Bahia durante 40 anos em evidência. A relação de suas publicações com o cinema, a visão política e o objetivo real e profundo da crítica social.

Seu reconhecimento internacional veio depois de ter sido preso e torturado. A sua capacidade de entender e ter sido de um partido que foi plenamente injustiçado, até mesmo colocado à margem da legalidade, sua capacidade de contrapor os desaparecimentos de colegas de partidos e perseguição pelo fato de pensar diferente dentro de sua índole moral. Dentro de uma análise profunda, o encontro com ilegalidade por mais de 20 anos não pôs fim às ideias comunistas. Mesmo no Brasil que adquiriu democracia na sua lei, utilizou informações e dados do comunismo perante a ideia de igualdade e liberdade.

A sua capacidade de compreender o espírito da arte e cultura baiana em todos os seus aspectos, que devidamente vinculados em algum momento ao sincretismo religioso até mesmo em sua literatura voltada ao feminismo. A sua compreensão sobre a literatura de Gabriela Cravo e Canela apresentava uma dimensão e uma imposição só que tem base na liberdade e respeito a sociedade e as simplicidades e naturalidade de uma vida feliz mediante a valorização do amor.

Assim os críticos literários apresentam uma análise prévia de uma ideia que deixa de ser regional e tem uma crítica racional do respeito aos direitos humanos, quando ele diz que a mulher jamais deixa de ser um ser sem sentimentos, mas que tem as desavenças de sentir amar e buscar as dores pelas mágoas e desavenças e desentendimentos saneados pela estrutura viva de amar um e ser casada com o outro.

No caso crítico de Dona Flor e seus dois maridos, há um espírito contraposto que depois de ser assassinado, aparece para perturbar a viúva diariamente, fato esse que mostra a presença da crença do candomblé e a presença da cultura do sincretismo baiano.

Entretanto, dentro da sua capacidade e sua infância e a adolescência no pelourinho tem uma sensação de literatura no telhado e a imagem do prazeroso viver do ambiente de Salvador e sua relação como a mãe de santa que lhe orientou durante anos.

Trouxe a ele, uma visão intelectual e de cultura viva das crenças e acesso à cultura negra, podendo em se lembrar da imagem da baía de todos os santos. Não podendo esquecer a literatura infantil, como: "o gato malhado". Assim, foram mais de 30 obras escritas e publicadas, cuja análise do escritor deixa uma fixação para compreender sua obra em generalidade

A perseguição à literatura de Jorge Amado chegou a ponto de seus livros serem queimados em praça pública, porém já estava divulgada e espalhada por todas as escolas horas do regime em vigência na época. Finalizando assim a capacidade intelectual muitas vezes não foi compreendida. Às vezes citado como pornográfico, teve o maior número de livros publicados e divulgados fora do Brasil, para assim ter uma vasta expansão do prazer e honra de se assumir ser um baiano diferenciado mencionado em um momento dramático da vida política e in textual brasileira

Portanto a necessidade de entender a estrutura de populações e a todas que cerca a vida humana na sua íntegra, assim, deste modo, percebe-se que o escritor tinha ideias fixas comprometidas com educação, com o direito e uma relação como materialidade das populações, cuja cultura é permanente mas não percebida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Josélia. Jorge Amado: **uma biografia**. São Paulo: Todavia, 2018.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Dona Flor e seus dois maridos**. Editora Companhia das Letras, 2008.

_____. **Gabriela, cravo e canela**. Editora Companhia das Letras, 2008.

_____. **Tereza Batista cansada da guerra**. Editora Companhia das Letras, 2008.

_____. **Bahia de Todos-os-Santos: guia de ruas e mistérios**. Editora Companhia das Letras, 2012.

_____. **Cacau**. São Paulo: Martins Editora, 1933.

_____. **Suor**. São Paulo: Martins Editora, 1934

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Parágrafo 7 Artigo 141 de 18 de setembro de 1946.

_____. Art. 44, inciso IV, **da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002; (Código Civil)**. Art. 17.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988. Artigo 5.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988. Artigo 134.

DUARTE, E. A. **Jorge Amado: romance em tempo de utopia**, Rio de Janeiro: Record; Natal, RN: UFRN, 1996.

DUARTE; LAFETÁ. "**Jorge Amado: romance em tempo de utopia**." (1 PRANDI, Reginaldo. Religião e sincretismo em Jorge Amado. O universo de Jorge Amado. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2009, p. 46-61.


PAILLARD, Alice. **Conversando com Jorge Amado**. Rio de Janeiro, Record, 1990.

REIS. **O Discurso Ideológico do Neorrealismo** Português, Coimbra, Almedina, 1976, p. 175.

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.

O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A photograph of a diverse family of four. On the left, a woman with curly hair is smiling. In the center, a young girl with curly hair is smiling. On the right, a man with glasses and a beard is smiling. In the bottom right corner, a young boy is smiling. The background is a soft, out-of-focus indoor setting.

RESUMO: O papel dos pais na educação infantil é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo explora as diferentes formas de envolvimento parental e seus impactos na aprendizagem e no bem-estar das crianças em idade pré-escolar. A literatura revisada destaca que a participação ativa dos pais, através de práticas como a leitura em casa, apoio nas atividades escolares e estabelecimento de rotinas educacionais, contribui significativamente para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, o estudo examina as variáveis que influenciam a eficácia do envolvimento dos pais, incluindo o nível socioeconômico, a formação educacional dos pais e a disponibilidade de tempo. Os resultados indicam que programas de intervenção que promovem a capacitação parental e a comunicação entre escola e família são eficazes para melhorar os resultados educacionais das crianças. Conclui-se que um ambiente familiar estimulante, aliado a uma parceria sólida entre pais e instituições de ensino, é fundamental para maximizar o potencial de desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Família; Inclusão; Formação; Infância.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase fundamental no desenvolvimento das crianças, onde se estabelecem as bases para o aprendizado contínuo e o crescimento pessoal. Nesse contexto, o papel dos pais é primordial, atuando como os primeiros e mais influentes educadores de seus filhos.

A participação ativa dos pais na educação infantil não só promove o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, como também fortalece o vínculo familiar, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

Os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Eles são os primeiros educadores de uma criança, e sua influência pode ser significativa ao longo de toda a vida escolar. A relação entre a família e a escola é essencial para garantir um ambiente educacional saudável e eficaz.

A participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem é crucial para o sucesso acadêmico e social de seus filhos. Eles podem contribuir de diversas maneiras, seja apoiando as atividades escolares em casa, participando de reuniões de pais e professores, ou envolvendo-se em projetos e eventos escolares. A presença e interesse dos pais no dia a dia escolar demonstram às crianças a importância da educação e do aprendizado.

Um dos aspectos mais relevantes da contribuição dos pais no processo educacional é o apoio emocional e encorajamento dado aos seus filhos. Transmitir confiança, motivação e incentivo para que a criança se esforce e se dedique aos estudos é fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico. Os pais podem ser modelos de comportamento e atitudes positivas, inspirando seus filhos a se esforçarem e alcançarem seus objetivos.

Além disso, os pais podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas das crianças por meio de atividades extracurriculares e experiências enriquecedoras.

Estimular o interesse pela leitura, pela arte, pela música, pelo esporte e por outras atividades culturais e recreativas é essencial para um desenvolvimento integral e equilibrado dos filhos.

A comunicação entre pais e professores é uma parte fundamental do processo educativo. Os pais devem estar sempre abertos a dialogar com os educadores, compartilhando informações sobre o desenvolvimento acadêmico e comportamental de seus filhos, e buscando orientações e sugestões para melhor apoiá-los em casa. A parceria entre família e escola é essencial para garantir o sucesso e o bem-estar dos estudantes.

Os pais também têm a responsabilidade de incentivar valores e atitudes positivas em seus filhos, como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade e a honestidade. Educar as crianças para a cidadania e para a convivência harmoniosa com os outros é uma tarefa importante dos pais, que reflete diretamente na formação ética e moral dos filhos.

A presença ativa dos pais na vida escolar dos filhos também pode contribuir para a redução da evasão escolar e do fracasso acadêmico. Estudos apontam que o suporte emocional e acadêmico dos pais está diretamente relacionado ao desempenho escolar das crianças.

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos pode motivá-los a se dedicarem aos estudos, a se esforçarem para obter boas notas e a desenvolverem seu potencial acadêmico.

Por outro lado, a falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos pode ter consequências negativas, como a falta de motivação, a falta de disciplina e o baixo desempenho acadêmico. Os pais que negligenciam seu papel como educadores e mentores de seus filhos estão perdendo a oportunidade de contribuir de forma significativa para o sucesso e o bem-estar deles.

Portanto, é fundamental que os pais reconheçam a importância de sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos e se envolvam ativamente na vida escolar deles.

O apoio emocional, o incentivo ao aprendizado, a participação nas atividades escolares e a comunicação com os educadores são elementos essenciais para garantir o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças. Os pais têm o poder de influenciar positivamente a trajetória educacional de seus filhos e de ajudá-los a alcançar todo o seu potencial.

Os pais influenciam diretamente o desenvolvimento da criança em diversas dimensões: emocional, social, cognitiva e moral. Desde os primeiros anos de vida, as interações diárias com os pais ensinam habilidades essenciais, como a comunicação, o comportamento social, e a resolução de problemas. Além disso, a atitude dos pais em relação à educação pode inspirar uma atitude positiva nas crianças, encorajando a curiosidade e o amor pelo aprendizado.

O ambiente familiar é o primeiro espaço onde a criança começa a explorar o mundo ao seu redor. Um ambiente rico em estímulos, onde há oportunidades para brincadeiras, leituras e conversas contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual da criança.

Pesquisas mostram que crianças cujos pais leem para elas desde cedo desenvolvem habilidades linguísticas mais rapidamente e possuem um vocabulário mais extenso ao ingressarem na escola.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos.

A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Além disso, a qualidade das interações familiares, como o tempo dedicado às brincadeiras, o diálogo aberto e o suporte emocional, são cruciais para o desenvolvimento saudável das crianças. A segurança e o afeto proporcionados pelos pais ajudam na formação de uma autoestima positiva e na capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis no futuro.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para promover atividades na educação infantil é um tema de extrema importância e relevância na atualidade. A educação infantil é a base da formação acadêmica e social das crianças, e um bom professor nessa área é essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Neste texto, vamos abordar os principais pontos relacionados à formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação, destacando a importância da qualificação e da preparação adequada para realizar atividades que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLICO, p.13).

Para começar, é importante ressaltar que a formação docente na educação infantil deve ser pautada em uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e físicos das crianças.

O professor que atua nessa etapa da educação deve ser capaz de compreender a individualidade de cada criança, suas necessidades, interesses e potencialidades, criando assim um ambiente pedagógico rico e estimulante.

Além disso, é fundamental que os professores que atuam na educação infantil tenham conhecimento sobre as teorias e práticas pedagógicas voltadas para essa fase do desenvolvimento infantil. Isso inclui a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança, as metodologias de ensino mais adequadas para estimular o aprendizado, a importância do brincar e do lúdico no processo educativo, entre outros aspectos.

A formação docente para a educação infantil também deve contemplar a reflexão sobre a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno. A relação de confiança e afeto é fundamental para o desenvolvimento emocional saudável das crianças, e os professores devem estar preparados para lidar com as emoções dos pequenos de forma acolhedora e simpática.

Outro aspecto importante da formação docente na educação infantil é a capacidade de planejar e realizar atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui a criação de ambientes de aprendizagem atrativos, o uso de materiais e recursos pedagógicos adequados, a organização de rotinas e rituais que favoreçam a segurança e o bem-estar das crianças, entre outros aspectos.

Além disso, os professores que atuam na educação infantil devem estar atentos às necessidades especiais das crianças, seja em termos de educação inclusiva, seja em relação às dificuldades de aprendizagem ou questões emocionais. A formação docente deve incluir conhecimentos sobre como identificar e lidar com essas questões, garantindo assim uma educação de qualidade para todas as crianças.

É importante também ressaltar a importância da formação continuada para os professores que atuam na educação infantil. O desenvolvimento profissional constante é fundamental para que os docentes se mantenham atualizados em relação às novas tendências educacionais, às pesquisas e práticas pedagógicas mais eficazes, e às demandas do mundo contemporâneo. Isso inclui participar de cursos, palestras, workshops, congressos e outras atividades que possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica.

A formação docente para promover atividades na educação infantil também deve contemplar a importância da parceria com as famílias. Os pais e responsáveis pelas crianças são parte fundamental no processo educativo, e os professores devem estabelecer uma relação de diálogo e cooperação com eles, buscando envolvê-los no acompanhamento e na promoção do desenvolvimento das crianças.

Por fim, é importante destacar que a formação docente para a educação infantil deve estar alinhada com as diretrizes curriculares nacionais e com as políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Os professores devem estar cientes das normativas e orientações que regem a educação infantil no Brasil, garantindo assim que sua prática pedagógica esteja em conformidade com as exigências legais e contribua para a construção de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Em resumo, a formação docente para promover atividades na educação infantil é um processo contínuo e complexo, que exige dos profissionais um comprometimento e uma dedicação constantes.

A qualificação dos professores que atuam nessa área é fundamental para garantir um ensino de qualidade, que promova o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades e necessidades. A valorização da educação infantil e dos profissionais que nela atuam é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é um tema cada vez mais relevante e importante na sociedade atual. A inclusão educacional é um direito garantido por lei, no entanto, ainda encontramos muitos desafios para que esse direito seja efetivamente cumprido. Neste contexto, a participação da família se torna fundamental para garantir o sucesso desse processo.

Para entender melhor a importância da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, é preciso compreender o conceito de inclusão educacional.

A inclusão educacional é o processo que visa garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas diferenças, garantindo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada às séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

No caso das crianças com deficiência, a inclusão educacional se torna ainda mais relevante, pois essas crianças muitas vezes enfrentam barreiras que dificultam o seu acesso à educação. A inclusão educacional busca, então, eliminar essas barreiras e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Na educação infantil, a inclusão de crianças com deficiência se torna ainda mais desafiadora, devido à pouca idade das crianças e à necessidade de um acompanhamento mais próximo e especializado. Nesse contexto, a participação da família se torna fundamental para garantir o sucesso desse processo.

A família desempenha um papel crucial no processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. A participação da família no processo educacional da criança é essencial para garantir seu desenvolvimento e aprendizado.

É fundamental que a família esteja envolvida no planejamento e execução das atividades educacionais da criança, colaborando com os professores e demais profissionais da escola.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

Além disso, a família também deve estar atenta às necessidades específicas da criança com deficiência, buscando identificar suas habilidades e dificuldades, para que possam contribuir de forma efetiva para o seu desenvolvimento.

A família também deve apoiar a criança em casa, incentivando-a a praticar atividades que estimulem seu aprendizado e sua inclusão social.

A participação da família no processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil também envolve o apoio emocional e psicológico à criança.

É fundamental que a família transmita confiança e autoestima à criança, ajudando-a a superar as adversidades e a enfrentar os desafios que a inclusão pode impor.

Além disso, a família também deve se envolver com a escola e com os profissionais que acompanham a criança, participando de reuniões, eventos e atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da criança. A parceria entre família e escola é essencial para garantir o sucesso da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil não beneficia apenas a criança com deficiência, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade é enriquecedora para todos os alunos, pois promove o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

RECREAÇÃO E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do processo de recreação e lúdico na educação infantil é indiscutível e fundamental para o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Brincar é uma atividade natural e essencial para o ser humano, especialmente na infância, quando as crianças estão vivenciando um período de grande crescimento e aprendizado.

O lúdico, entendido como a ludicidade presente nas atividades recreativas, traz inúmeros benefícios para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentando diferentes sensações, emoções, relações e aprendizados.

Na educação infantil, o lúdico é uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Através do brincar, as crianças desenvolvem a criatividade, a imaginação, a autonomia, a cooperação, a comunicação, a resolução de problemas, entre outras habilidades importantes para o seu desenvolvimento integral.

Além disso, o lúdico promove a socialização e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças, favorecendo a construção de relações saudáveis e o desenvolvimento da empatia e da solidariedade.

Através das brincadeiras em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a respeitar as diferenças, a colaborar e a construir juntas o seu próprio conhecimento.

O processo de recreação na educação infantil também é fundamental para estimular a criatividade e a inovação, importantes habilidades para o século XXI.

Através das brincadeiras, as crianças aprendem a explorar novas possibilidades, a experimentar soluções criativas, a arriscar e a se reinventar constantemente.

Além disso, o lúdico na educação infantil ajuda a combater o estresse, a ansiedade e o tédio, tão presentes na vida atual das crianças. Através do brincar, as crianças podem expressar suas emoções, liberar suas energias, relaxar e se divertir de forma saudável e equilibrada.

Portanto, é fundamental que as escolas e os educadores valorizem e incentivem o processo de recreação e lúdico na educação infantil, proporcionando ambientes e atividades adequadas e estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças. Brincar é uma atividade séria e essencial para a formação de indivíduos felizes, saudáveis, criativos e conscientes do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos pais e responsáveis na educação infantil é inegável. São eles os primeiros e principais educadores de uma criança, responsáveis por seu desenvolvimento e formação desde os primeiros anos de vida. A relação entre pais e filhos é fundamental para o sucesso acadêmico, emocional e social da criança ao longo de sua vida.

Os pais e responsáveis desempenham um papel crucial na educação infantil, pois são eles que fornecem o suporte emocional, social e intelectual necessário para o desenvolvimento saudável da criança.

A relação entre pais e filhos influencia diretamente no desenvolvimento da autoestima, autoconfiança e habilidades sociais da criança, além de ser um fator determinante no sucesso acadêmico.

Quando os pais estão presentes e envolvidos na educação de seus filhos desde cedo, as crianças tendem a ter um desempenho melhor na escola, a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a ter um comportamento mais positivo.

Além disso, a presença dos pais na vida escolar dos filhos contribui para a criação de laços familiares mais fortes e saudáveis, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar que a educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, ela acontece de forma contínua e integrada em todos os aspectos da vida da criança.

Os pais e responsáveis são os primeiros modelos e referências para os filhos, por isso é essencial que eles estejam presentes e ativos na vida das crianças, acompanhando seu crescimento e progresso, apoiando e incentivando seu aprendizado.

Além disso, os pais e responsáveis têm um papel fundamental na transmissão de valores, crenças, tradições e cultura para as crianças. São eles que ensinam os princípios morais, éticos e sociais que nortearão o comportamento e as escolhas dos filhos ao longo de suas vidas.

A educação familiar é o alicerce sobre o qual se constroem as demais aprendizagens da criança, por isso é fundamental que os pais sejam exemplos positivos e estejam sempre presentes na vida dos filhos.

Por fim, a parceria entre família e escola é essencial para garantir o desenvolvimento integral e saudável das crianças. Quando pais e educadores trabalham juntos em prol do bem-estar e do sucesso das crianças, os resultados são mais positivos e duradouros.

É necessário que os pais se envolvam ativamente na vida escolar dos filhos, participando de reuniões, eventos e atividades escolares, colaborando com os educadores e apoiando o processo de aprendizagem das crianças.

Em suma, a importância dos pais e responsáveis na educação infantil é indiscutível. Eles são os principais influenciadores e mentores das crianças, responsáveis por sua educação, formação e desenvolvimento.

Quando os pais estão presentes, engajados e comprometidos com a educação dos filhos, as crianças têm uma base sólida para construir um futuro promissor e bem-sucedido.

É fundamental que os pais reconheçam a importância de seu papel na vida das crianças, investindo tempo, atenção e amor em sua educação e formação, para que possam crescer felizes, saudáveis e realizados.

Vivemos em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, e é fundamental que os pais estejam presentes e ativos na vida de seus filhos, para orientá-los, apoiá-los e prepará-los para enfrentar os desafios e adversidades da vida com coragem, determinação e resiliência.

REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação**. Ed. 8. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de, (org.). **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Sílvia L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ROSA MARIA CAROLINA DE FRANÇA

Graduação 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.

PLANEJAMENTO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL



RESUMO: O planejar exige a explicitação prévia dos objetivos de ensino, com subsequente reflexão quanto às expectativas do desenvolvimento que se espera alcançar. O presente estudo tem por finalidade destacar a relevância da articulação do planejamento e da avaliação educacionais. Esses temas inserem-se no elenco de motivações que inspiram a formação contemporânea de especialistas que devem atuar no âmbito escolar. Nesse contexto, pretende demonstrar que o planejamento é indissociável da prática da avaliação.

Palavras-chave: Planejamento; Avaliação Educacional; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um cenário multifacetado e sabemos que os processos de aprendizagem não ocorrem do mesmo modo para todos os indivíduos, para envolver a todos de modo satisfatório o planejamento e a avaliação são imprescindíveis, principalmente nas séries iniciais da segunda etapa da educação básica.

Diante do exposto, este artigo busca analisar o planejamento e a avaliação e os seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Buscando compreender a avaliação das aulas, das atividades e o que tem sido feito para sanar as dificuldades dos alunos.

Os educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem vêm constantemente se deparando com um dos mais complexos problemas que enfrentam na sala de aula: aprendizagem significativa.

Em todas as instâncias nas quais educadores reúnem-se para discutir sobre educação, parece haver um consenso de que a Educação Básica deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade, através de uma aprendizagem significativa.

Para alcançar estes objetivos, é preciso que se faça, urgentemente, uma análise dos principais instrumentos e processos presentes nas instituições educacionais, que levam os alunos a uma aprendizagem significativa: o planejamento e a avaliação.

Na sociedade atual, enfrentamos constantes mudanças, deparamo-nos com novas tendências, demandas e desafios que nos levam a buscar soluções criativas para diferentes situações. Quando superamos um paradigma, novos surgem e nos mostram que sempre temos o que aprender.

O presente trabalho sugere a discussão das relações entre planejamento e avaliação, dentro do contexto educacional. Como pressupostos de fundamentação, ambos os termos, apesar da diversidade de abordagens teóricas que os definem, foram assim entendidos e considerados:

Planejamento é a prática que se caracteriza como instrumento de implantação das políticas estabelecidas. São os mecanismos técnico operacionais no sentido de transformar diretrizes, objetivos e orientações gerais em planos, programas ou projetos para orientar, conduzir e avaliar a execução das atividades e tarefas educacionais.

Avaliação é o conjunto dos mecanismos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para acompanhar, analisar e julgar a execução de planos, programas ou projetos e suas atividades e tarefas. Assim, a avaliação é entendida como um dos componentes do processo de planejamento e uma forma técnica que possibilita à gestão analisar e julgar todas as fases desse processo.

Para que se comece a delinear sobre planejamento escolar e sua determinação ideológica, tem que se recorrer à ideologia e suas realidades. Em geral, docentes que externam seu pensamento – ideia – como único delineador do planejamento e da avaliação, tem uma tendência a cometer erros de avaliação em seus resultados.

Isso porque, o planejamento, apesar de ser um ato intencional, nele se estabelecem meios para atingir um fim; portanto, ele tem uma ideologia e um comprometimento com seus resultados de modo a beneficiar o fim, e não apenas o pensamento do docente. Deve-se considerar ainda que necessita ser feito dentro de um contexto real, para posteriormente elaborar novas ideias (CHAUÍ, 1990).

Chauí (1990, p. 26), sobre o conceito de ideologia de cada fase do espírito humano, esclarece que é “[...] um conjunto de ideias para explicar a totalidade dos fenômenos naturais e humanos”. Abordando que ideologia é sinônimo de teoria, esclarece que esta é uma “organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, indo desde a formação das ideias mais gerais, [...], até as menos gerais, [...], e as mais particulares” (Op. cit., p.26).

Complementa mostrando que ideologia é o “conhecimento da formação das ideias, tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista social, sendo o conhecimento científico das leis necessárias do real e sendo o corretivo das ideias comuns de uma sociedade” (Op. cit. p. 27).

Portanto, quando se elaboram novas ideias dentro de um planejamento, estamos indiretamente incluindo uma ideologia no planejamento. E se tem ideologia, tem uma conduta humana; e se tem uma conduta humana, existem por trás dessa ideologia, ideias e escolhas. Com base nesse pressuposto, há que se determinar o modo de fazer ideias. Chauí (1990, p. 10- 11) nos diz que:

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste justamente em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas (Chauí, 1990, p. 10- 11)

Ora, a dissociação da realidade com as ideias, faz com que todo o conteúdo administrado pelo docente em seu plano de aula, tenha grandes chances de ser carregado, ou pela ideologia do próprio docente, ou pela experiência de vida do mesmo.

Assim sendo, aparece neste pensamento de construção de planejamento do docente, uma nova necessidade pedagógica: a de diferenciar tal conteúdo ideológico, de modo a proporcionar ao discente, a construção da sua própria ideologia e adequar essa ideologia à experiência de vida que terá adiante como profissional formado (LUCKESI, 2005).

PLANEJAMENTO E COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO

No momento em que o docente planeja, implicitamente está colocando em seu escopo toda a bagagem ideológica pela qual ele foi tomando conhecimento ao longo da sua vida. No ato do planejamento, existe também o da escolha e com ele todo o conteúdo axiológico do docente incorporado no plano e transmitido ao aluno, entendendo que a partir dessa concepção, deve-se existir o comprometimento por parte deste não deixando que por si só, o planejamento caminhar sozinho (LUCKESI, 2005).

Levando em consideração este último aspecto da construção do planejamento, muitos docentes apenas colocam no papel um “mapa” do que vão aplicar durante o semestre/ano para com os seus alunos, como se o tornasse uma bússola a nortear para onde caminhariam ambos, durante todo esse tempo. Este é um conceito que ainda encontramos em muitos docentes e atrasados em sua concepção. Sabemos então que o ato de planejar assenta em opções filosóficas-políticas e, assim sendo, é necessário que se estabeleça para onde devemos ir com o aluno, ideologicamente falando, e como podemos colocá-lo como agente transformador do ambiente em que vive e na sociedade como um todo (LUCKESI, 2005).

Estabelecidas as bases do planejamento, automaticamente, elas deixam de ser neutras, reconhecem-se comprometidas, onde poderemos incorporar críticas e implantar uma finalidade social a médio e longo prazo; e as técnicas transformar-se-ão em meros instrumentos de aplicação para que os meios proporcionem o fim (LUCKESI, 2005).

No quesito comprometimento pessoal, encontramos na figura do professor sob a visão do aluno, muito mais que um transmissor de conhecimento. Na maioria dos casos, este passa a ser um “ícone” e referência tanto profissional, quanto pessoal, e que pode levar a vivência e experiência pelo resto da sua vida. Isto ocorre mesmo sem o conhecimento do professor e também sem que o aluno perceba essa figura nele (LUCKESI, 2005).

Quando isto ocorre, é embarcado no aluno o comprometimento ideológico do professor em sua filosofia de vida, perpetuando assim o “modus operandi” do professor no aluno.

Nesses começos, não houve a preocupação com a ideologia correta ou politicamente correta, na construção do planejamento. Nota-se que o professor apenas repassou para o aluno, o que acreditava como conteúdo correto, e o que sempre repassa a outros sem a preocupação com o que o aluno vivenciou até o presente momento. Para que se compreenda a perspectiva psicológica que deve ter esse conteúdo, em sua abordagem ideológica, consideramos o que Saviani (1996, p. 40) relata que:

A aprendizagem se insere naquele quadro psicológico de cada; dá-se a partir das vivências internas. Ela é, no fundo, a incorporação do seu eu anterior de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento. Além disso, o quadro interior pode vir a ser modificado profundamente mediante certos acontecimentos, certos traumas; e a partir daí, a visão das coisas mudará também (SAVIANI, 1996, p. 40).

Surgem então algumas perguntas: quanto o docente conhece de cada aluno? Quanto de cada cultura ele deve embarcar no seu planejamento? Quanto de seu sentimento deve inserir neste plano, sem levar em consideração tudo o que o aluno vivenciou até hoje?

Somente uma análise real dessas respostas, pode proporcionar ao docente um planejamento adequado (não necessariamente o ideal) para o seu curso; tendo em vista que é humanamente (ou ideologicamente) impossível o plano perfeito, voltamos então à necessidade da abordagem contingencial desse comprometimento ideológico inserida no planejamento (LUCKESI, 2005).

O planejamento para Luckesi (2005) acaba sendo o produto de um ato político social, científico e técnico, não apenas político-filosófico, nem muito menos apenas um ato técnico.

PLANEJAMENTO COMO MODO DE PREVER A ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS ESCASSOS

É uma constante no cenário histórico do planejamento e da avaliação, colocar-se o planejamento apenas como uma técnica sofisticada, utilizada para estabelecimento de previsões administrativas de recursos, prevendo possíveis escassezes dos tipos operacionais, materiais, financeiros, e até humanos, ligados à área de gestão governamental (LUCKESI, 2005).

A visão de planejamento era contra uma ideologia embutida, até sendo defendida uma posição neutra. Luckesi (2005, p. 110) chama à atenção para o fato de que o planejamento na prática, realmente, “tem sido visto como uma técnica neutra de prever a administração dos recursos disponíveis da forma mais eficiente possível”. Precisamos, porém, trazer então a discussão para o âmbito da prática educativa escolar, dentro da visão da didática.

Luckesi (2005) critica o fato de na escola a prática do planejamento nas chamadas ‘semanas de planejamento escolar’ só servem como momento de preenchimento de formulários que acabam arquivados pelos gestores da escola. Ademais, o autor ressalta que esse tipo de postura é conservadora e dá o aspecto neutro que o conservadorismo precisa manter. Longe do que o planejamento

também deve ser: “além de delimitar ações eficientes, planejamento tem de cuidar das finalidades político-sociais da ação” (LUCKESI, 2005, p. 112).

Não que o planejamento não deva prever a administração de recursos escassos, pelo contrário, isso também deve ser realizado, porém, não limitando sua ação a apenas isso. Por isso, Luckesi (2005) ressalta que muitos livros que tratam sobre didática trazem uma conceituação de neutralidade do planejamento, sem enfatizar que há uma necessidade de uma discussão política da ação que se vai realizar.

RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O planejamento e a avaliação educacionais têm relevância significativa no contexto das políticas e gestão da educação no Brasil. Sendo o planejamento um instrumento de implantação das políticas estabelecidas e a avaliação do mecanismo de verificação e julgamento de planos, programas e projetos, ambos passam, obviamente, a constituir a condição técnico-operacional de viabilização concreta das ideias e proposições em educação.

Planejamento e avaliação se completam nos processos político e gerencial da educação, pois congregam duas bases do conhecimento: o ideal das concepções teóricas e o objetivo da realização concreta, através dos resultados alcançados.

Dentro de um contexto pedagógico é importante que planejamento e avaliação caminhem juntos, no sentido de favorecer a aprendizagem significativa. Porém, muitas vezes, ocorre um distanciamento entre teoria e prática.

Para que possam proporcionar o conhecimento, o planejamento e a avaliação fundamentam-se em princípios epistemológicos. Tanto o planejamento como a avaliação são ações comunicativas e, como tais, dialógicas, no sentido de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro (DEMO, 1996).

Um dos pontos mais importantes da fundamentação teórica do planejamento e da avaliação é a participação. Segundo uma visão dialógica e construtivista, o conhecimento se manifesta a partir do envolvimento consciente e crítico de todos os que planejam e avaliam.

Tanto o planejamento como a avaliação possuem também, como princípio, a diretividade, que os conduz para a especificidade de um dado fenômeno, com intuito de conhecê-lo e transformá-lo. É a condução dos processos de planejar e de avaliar com vistas à obtenção de objetivos, metas e propósitos estabelecidos. Na educação, esses processos relacionam-se à organização, gerência, execução e condução de planos educacionais nos seus diferentes níveis de abrangência.

As características técnico-metodológicas e operacionais do planejamento e da avaliação da educação dão a ambos a relevância teórico-prática, pois concorrem para a sistematização de ideias e concepções propositivas e, também, para o monitoramento e a investigação da aplicação e implantação dessas ideias na realidade do cotidiano educacional.

O planejamento é realizado pela equipe de professores, junto ao coordenador, geralmente, durante as semanas pedagógicas. Nesse período são realizadas previsões de tudo o que a escola dispunha de materiais para execução das aulas, principalmente, a distribuição dos conteúdos nas cargas-horárias devidas para o ano letivo, com proposição de atividades para cada temática abordada (LUCKESI, 2005).

A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

O conceito de planejamento literalmente, planejar significa submeter uma dada realidade a um plano. Planejamento, portanto, define-se como um processo de controle, já que ele dirige e determina as ações de uma pessoa, em busca de um objetivo determinado (LUCKESI, 2005).

O planejamento de ensino é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento de ensino ou didático é a especificação e a operacionalização do plano curricular.

Ao planejar o ensino, o professor antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar. Cuidadosamente, identifica os objetivos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos (LUCKESI, 2005).

Assim, no que se refere ao aspecto didático, planejar é:

- Analisar as características da clientela (aspirações, necessidades e possibilidades dos alunos)
- refletir sobre os recursos disponíveis.
- definir os objetivos educacionais considerados mais adequados para a clientela em questão (LUCKESI, 2005).

Como podemos ver, o planejamento didático também é um processo, que envolve operações mentais como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, prever formas de agir e organizar.

A culminância, ou melhor, o resultado do processo de planejamento da ação docente é o plano didático. Em geral, o plano didático assume a forma de um documento escrito, pois é o registro das conclusões do processo de previsão das atividades docentes e discentes.

A forma de registro vai depender de cada professor, mas o que se recomenda é que ele faça as anotações de modo simples, claro e preciso. Outro aspecto a ser lembrado é que o plano é apenas um roteiro, um instrumento de referência.

Compete ao professor que o confeccionou dar-lhe vida, relevo e colorido no ato de sua execução, impregnando-o de sua personalidade dinâmica, sua vibração e seu entusiasmo, enriquecendo-o com sua habilidade e expressividade.

A função do planejamento das atividades didáticas

Cabe aqui uma pergunta: “Afinal, por que e para que planejamos?” Em resposta a essa pergunta, podemos afirmar que o trabalho planejado, em qualquer setor da atividade humana, contribui para atingir os objetivos desejados, superar as dificuldades e controlar a improvisação.

Da mesma forma, o planejamento didático é uma atividade necessária porque tem como função prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente, para poder superá-las com economia de tempo.

Ainda é através do planejamento que o professor evita a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas; ajusta o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos; adapta os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos; garante a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível.

O processo de planejamento permite ao professor organizar antecipadamente a ação didática, contribuindo para a melhoria tanto do trabalho docente como discente. É por isso que a professora Edna Cruz afirma que:

Uma das atividades básicas da qual depende em grande parte o êxito da ação docente é o planejamento didático. Talvez seja ela a atividade que menos preocupa os professores e a que se realiza de forma mais desvirtuada. Falha-se quanto aos reais objetivos do planejamento quando se faz dele mera atividade burocrática, um trabalho a mais a ser cumprido pelos professores que não se apercebem de suas finalidades (HAIDT apud CRUZ, 1994, p. 104).

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PLANEJAMENTO

Em todos os setores da atividade humana, um planejamento, para ser considerado adequado, deve seguir certos princípios. Da mesma forma, um planejamento educacional adequado deve apresentar certas características.

- ☑ Coerência e unidade – É a conexão entre objetivos e meios. Trata-se da convergência, da correlação entre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação.
- ☑ Continuidade e sequência – É a previsão do trabalho de forma integrada do começo ao fim, garantindo a relação existente entre as várias atividades.
- ☑ Flexibilidade – É a possibilidade de reajustar o planejamento, adaptando-o às situações não previstas. O planejamento deve permitir a inserção sobre a marcha, de temas ocasionais, subtemas não previstos e questões que enriqueçam os conteúdos por desenvolver, bem como permitir alteração - restrição ou supressão – dos elementos previstos de acordo com as necessidades e/ou interesses dos alunos.
- ☑ Objetividade e funcionalidade – Consistem em levar em conta a análise das condições da realidade, adequando o planejamento ao tempo, aos recursos disponíveis e às características da clientela. Assim, os conhecimentos a serem trabalhados e assimilados devem atender aos interesses e necessidades dos alunos de forma funcional, efetiva e prática.

☑ Precisão e clareza – O planejamento deve apresentar uma linguagem simples e clara: os enunciados devem ser exatos e as indicações precisas, pois não podem ser objeto de dupla interpretação (CRUZ, 1994).

Planejamento educacional é uma intervenção deliberada e racional no processo ensino-aprendizagem. O “teste” da validade do planejamento num plano ou programa de ensino é dado pela avaliação educacional (CRUZ, 1994).

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação da aprendizagem e as concepções pedagógicas O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Essa associação, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante (CAMARGO, 1996).

Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo.

Dentro de uma concepção pedagógica mais atual, baseada na Psicologia Genética, a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento (CAMARGO, 1996).

Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais

abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem.

Tais objetivos se traduzem em mudança e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo (CAMARGO, 1996).

A prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser positivas ou destrutivas de suas possibilidades de desenvolvimento, como mecanismo de inclusão ou exclusão social, através das marcas burocráticas e legais impregnadas na sua utilização.

Segundo Camargo (1996) “A avaliação no processo ensino aprendizagem é um ritual pedagógico que atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos podendo estimular ou frustrar o crescimento do sujeito que aprende.”

Percebe-se que a avaliação tem diferentes metas como: propor novos métodos de estudo e pesquisa, angariar mais conhecimento, adquirir condições de domínio temático e, também, para analisar o aproveitamento das aulas e o valor dos conteúdos programados. “A avaliação é um procedimento da existência humana, que pensa criticamente a prática, que tenta perceber os avanços, resistências, dificuldades, objetivando decidir o que fazer para superar problemas e obstáculos de variadas situações” (VASCONCELLOS, 2000).

Provar o que se sabe parece servir para definir, para saber o que se prova. A avaliação tem característica desvelada.

REPENSANDO A FUNÇÃO DE AVALIAÇÃO

A primeira ideia que nos vem à mente quando falamos em avaliação é de classificação. Sem dúvida, quando avaliamos, estamos classificando automaticamente. Seja objetos, pessoas, comportamentos, ações, enfim, tudo o que pode ser avaliado, pode ser medido e classificado (LUCKESI, 2005; 2011; PERRENOUD, 1999).

Vianna (2000, p. 53), comentando sobre os conceitos de Tyler (1942), considerado pai do conceito de avaliação, a avaliação “está identificada com um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares”.

O pai da avaliação, Tyler (1942), não apoiava o fato de acharem que avaliação era a mesma coisa que “medida”. Ele dizia que a medida era apenas um momento de um processo maior, chamado avaliação, embora reconhecesse a importância dos exames, testes e provas (VIANNA, 2000).

Tyler (1942) achava que a avaliação devia incidir sobre o aluno como um todo, evitando apenas alguns elementos isolados, para isso, pressupunha uma diversidade de instrumental de avaliação, não se restringindo apenas aos exames escritos (VIANNA, 2000).

A partir de Tyler (1942), muitos outros autores surgiram, no cenário internacional, discorrendo sobre avaliação, entre eles: Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1983), Stufflebeam (1971) e Perrenoud (1999), trazendo luz aos novos conceitos de avaliação, retirando-a do patamar de apenas “medida” e trazendo-a a um “processo” que deve ser bem aplicado visando realmente seus fins no ensino-aprendizagem, que seria a aprendizagem do aluno.

A confusão conceitual é clara quando falamos de avaliação e os alunos acham que avaliação é sinônimo de provas e exames. Essa confusão, muitas vezes até praticada pelos próprios professores, gera arbitrariedades na sala de aula, causando muitos problemas aos

alunos, inclusive evasão discente (CARVALHO; VIANA, 2010; DEMO, 2008; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005; 2011; PERRENOUD, 1999).

O modismo da Avaliação em Larga Escala, atualmente implementado pelos países, leva-nos a solidificar em nossas mentes que avaliação não passa de exame para aferição de notas e classificação de indivíduos, galgando postos e prêmios pelos primeiros lugares (DEMO, 2008; HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2011).

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Perrenoud (1999, p. 53) chama atenção para o fato de que:

Avalia-se sempre para agir. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Com essa afirmação, podemos inferir que a avaliação, nos conceitos modernos que estão tentando implementar hoje na Educação como um todo, pressupõe mudanças, não mais verificação para estagnação, mas crescimento. O que nos faz concluir, que mesmo a passos lentos, podemos entrever que a “pedagogia do exame” há de perder sua força no contexto educacional (DEMO, 2008; HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2005; 2011; PERRENOUD, 1999).

Enquanto a pedagogia do exame tem em seu ponto forte a aplicação de exames e características de uma educação bancária, ou tradicional, como também é chamada; avaliação, como processo de emancipação, tem em seu ponto forte, o aluno, como beneficiário de um processo de ensino-aprendizagem consciente, iniciado desde o momento do planejamento (HOFFMANN,

2009; LUCKESI, 2005; 2011; PERRENOUD, 1999).

Hoffmann (2010) nos chama a atenção para que a ação avaliativa não se restrinja a observar atitudes e a corrigir tarefas, atribuindo com isso, notas e calculando médias.

A autora (2010) afirma sobre esse novo olhar a respeito da prática avaliativa, incentiva a utilização de vários instrumentos avaliativos, dando oportunidade para o aluno explorar suas diversas dimensões, melhorando seu desempenho e seus resultados, notoriamente, sua aprendizagem.

Para isso, a autora expõe:

O conjunto de anotações que se constitui sobre um estudante, com base em pressupostos mediadores, dinamizar e otimizar o acompanhamento individual, retirando os alunos do anonimato dos “números” e elevando-os à condição de pessoas, sujeitos de uma história única, cujo acompanhamento é papel do educador (HOFFMANN, 2010, p. 90).

O acompanhamento que propõe a autora é no sentido de “entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propor-lhe novos desafios (mediação)” (HOFFMANN, 2010, p. 90-91). Enfatiza, ademais, que esse acompanhamento proposto pela avaliação que media a aprendizagem, seja sempre de caráter multidimensional e subjetivo, portanto, sugere que isso seja feito através de muitos relatórios.

A avaliação como instrumento de emancipação, trazida por Hoffmann (2008), trouxe uma palavra muito forte, que desde então é utilizada no meio acadêmico, “mediação”, e, portanto, avaliação mediadora. A autora esclarece que a avaliação mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação contínua, formativa. Essa avaliação mediadora, tem como função resgatar o papel de mediador do professor, levando-o a uma atitude não classificatória (HOFFMANN, 2008; 2010).

O processo de ensinar e aprender tem suas próprias dimensões, pressupondo reciprocidade. A aprendizagem envolve a satisfação de necessidades, podendo gerar frustrações. O ensinar faz parte de um contexto de aprendizagem, existindo a intencionalidade no ato do professor. Como a avaliação está, normalmente, desvinculada do processo de ensino e aprendizagem, acaba servindo apenas para classificar o aluno, não tendo a repercussão na dinâmica de trabalho em sala de aula.

Ao avaliar, o professor deverá repensar o uso autoritário da avaliação, redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo) e alterar a postura, diante dos resultados da avaliação.

Fica claro que a avaliação deve ser contínua, realizada durante o processo, enquanto o professor acompanha a construção do conhecimento. A avaliação deve ser um ato dinâmico, implicando na tomada de decisões, servindo para identificar as habilidades dos envolvidos no processo de aprendizagem, visando proporcionar uma resposta útil aos mesmos e informações proveitosas para a comunidade escolar.

De fato, ao preparar as aulas, o professor deverá estar ciente dos objetivos pretendidos. Desta forma, poderá tornar coerente sua avaliação com o que se propôs trabalhar. Só assim o aluno sentirá que a habilidade ou competência pretendida no momento das aulas serão efetivamente verificadas.

Além disso, numa perspectiva formativa, a avaliação deve ser também um instrumento para crescimento e formação. Ela deve ser capaz de fomentar a aprendizagem. Assim, não se pode pensar que se ensinou apenas até o momento que antecedeu a avaliação. Ensina-se também quando avalia. Ensina-se a pensar, a ordenar o pensamento e a confirmar o ensinamento anterior.

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

A metodologia usada nas avaliações requer um docente que construa e experimente, junto com os alunos, atividades pedagógicas. É necessário que o professor se atualize constantemente, devido aos impactos das novas tecnologias na sociedade. A avaliação terá que ser um estímulo para que os alunos desenvolvam seu próprio meio de assimilação e aprendizagem (CERVI, 2008).

Muitos autores, num consenso, destacam características essenciais de um bom instrumento de avaliação.

Contínua - Deve acontecer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, realizada em diferentes momentos.

Sistemática – Não pode ser improvisada. Deve ser um ato intencional, consciente e planejado como parte integrante do processo de ensino aprendizagem. Precisa ser pensada como uma atividade permanente, permitindo acompanhar passo a passo a evolução do aluno na construção, produção e assimilação do seu conhecimento.

Integral – A avaliação deve estender-se a todos os domínios do comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Intencional – Para estar voltada ao alcance dos objetivos, a avaliação deve ser planejada de acordo com o perfil do aluno, no grau desejável.

Indissociável da dinâmica de ensino e aprendizagem - Não se pode limitar a um momento separado ou independente do processo de ensino. Deve apresentar conexão com o projeto pedagógico, com os objetivos educacionais e com a realidade do aluno.

Inclusiva – Deve facilitar ao professor, quando detectar problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, propor alternativas de recuperação, integrando o aluno na busca do alcance dos objetivos desejados. Deve contemplar igualmente todos os estudantes, levando em conta as características e valores de sua comunidade.

Abrangente – Não deve se restringir ao desempenho do aluno.

Deve fornecer subsídios para avaliar o desempenho do professor e de outros profissionais envolvidos na formação acadêmica, auxiliando na tomada de decisões sobre o projeto pedagógico.

Cooperativa – Deve ter a atuação ativa de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando feedback mútuo e reflexão sobre o próprio desempenho (autoavaliação).

Clara – Deve deixar explícito o que é esperado do estudante. Não deve confundir nem induzir respostas. A avaliação, por mais bem formulada que seja, não garante a qualidade do pensamento, uma vez que o pensar bem, só faz sentido na ação e reflexão. Estabelecer a dialética entre meios e fins é um dos desafios de uma educação comprometida com uma aprendizagem significativa (CERVI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é uma forma que o professor tem de controlar a racionalidade e a eficácia de suas decisões relativas aos objetivos educacionais.

Na medida em que o planejamento é uma técnica de mudança controlada, o conhecimento dos recursos disponíveis e das resistências prováveis é fundamental para a garantia da viabilidade das decisões a serem tomadas.

A avaliação permite verificar a existência ou não de uma adequação entre objetivos educacionais e estratégias instrucionais propostas num programa de ensino-aprendizagem.

Ela é que vai fornecer os critérios para julgar as decisões docentes tomadas. Os produtos da avaliação são retro informações que devem voltar ao professor a fim de possibilitar-lhe rever ou manter seu planejamento de ensino conforme o mesmo tenha sido considerado eficaz ou ineficaz.

As tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem não são estanques, isoladas. Elas efetivamente fazem parte do cotidiano dos indivíduos na escola e não devem ser avaliadas apenas em momentos pontuais, muitas vezes desvinculados da realidade diária de sala de aula.

A avaliação efetiva vai se dar durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula, que orientam as tomadas de decisões frequentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e ao planejamento.

Algumas questões intrigam a mente de muitos educadores e sempre são pontos de discussão nas reuniões educacionais. “O que ensinar e com qual objetivo? Como favorecer a aprendizagem significativa? Por que e para que avaliar? Que instrumentos utilizar?”

Discutir planejamento e avaliação envolve muito mais do que discutir “formas de avaliação” ou metodologias. Envolve questões fundamentais de ordem ética: “Por que sou professor/supervisor/diretor? Qual o sentido daquilo que ensino? Qual a utilidade desse conhecimento para a sociedade? Que tipo de aluno/cidadão quero formar? O que estamos avaliando, afinal: o nosso aluno ou o nosso trabalho?”

Enfim, precisamos entender que, quando o planejamento é significativo e a avaliação é uma atividade formativa, a escola contribuirá, sempre, para o sucesso do aluno. É hora de colocar em prática nossas reflexões, análises e suposições, em prol de uma escola inclusiva, significativa e formativa. Vamos à luta!

Constatamos que o conceito de avaliação ainda está se solidificando como meio de emancipação do aluno, como cidadão, sujeito de aprendizagem integral, contudo, detectamos que na prática, embora a legislação já seja regida por transformações, ainda observamos a utilização de uma pedagogia e avaliação voltada aos exames, testes e provas, apenas no sentido de medir e classificar indivíduos, não se importando com o processo de ensino-aprendizagem destes, apenas com resultados para aferição de prêmios (HOFFMANN, 2009; 2010; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005; 2011).

Comprovamos que o planejamento e a avaliação são partes de um todo maior, chamado processo de ensino-aprendizagem, portanto, requerem cuidados e zelo na idealização e execução de seu ideário filosófico-político, desde o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. São vistos como partes interdependentes que se correlacionam em busca da execução de um fim, ou seja, direcionados para o que se deseja que o aluno aprenda e em que se deseja que ele se transforme na sociedade em que está inserido (HOFFMANN, 2009; 2010; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2005; 2011).

REFERÊNCIAS

- ANPAE. **Produção de Pesquisas em Administração da Educação no Brasil**: relatório final da pesquisa. Série Estudos e Pesquisas da ANPAE, no 03, Brasília, 1998.
- BENINCÁ, E. **As origens do planejamento participativo no Brasil**. Revista Educação - AEC, n. 26, jul./set. 1995.
- CERVI, Rejane de M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- CHAUÍ, M. de S. **O que é Ideologia**. 31 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4a edição. São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- _____. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FERREIRA, A. B.de H. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI: eletrônico**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30 ed. Coleção O mundo, hoje. V. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HOFFMANN, J.M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008 a.
- HADT, Regina C.C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. In: LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.102-119.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- SANT'ANNA, F. M.; ENRIGONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. Educação Brasileira: **Estrutura e Sistema**. 7 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

SÔNIA QUEIROZ DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (20/12/2014); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (01/08/2017); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo; Cursos de extensão em: Ludicidade, Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação Política para Cidadania; TCE- Educação e Cidadania.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

RESUMO: O processo de inclusão na educação tem sido objeto de estudo e discussão em diversos âmbitos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. O trabalho aborda didáticas científicas e diferentes estratégias enfrentadas no processo de inclusão na educação, enfatizando a importância da formação docente, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e pesquisas que evidenciam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão na educação.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos.

A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática,

garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades.

A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar.

Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

A inclusão na educação é um tema cada vez mais relevante e urgente no contexto educacional contemporâneo. Compreendida como um processo de garantia de acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, sociais, culturais ou de suas necessidades educacionais especiais, a inclusão visa promover a equidade, a diversidade e a valorização da pluralidade no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, a inclusão na educação tem sido pauta de discussões e debates em diversos países ao redor do mundo, impulsionada pela necessidade de superar as desigualdades, os preconceitos e as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes na vida escolar.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que orienta as políticas educacionais em muitos países e que se baseia na ideia de que a diversidade é enriquecedora e que todos os indivíduos têm o direito de aprender e de se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades.

No contexto brasileiro, a inclusão na educação tem ganhado cada vez mais relevância, impulsionada pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, das minorias étnicas e raciais, dos estudantes LGBTQIA +, entre outros grupos que historicamente foram

excluídos e marginalizados do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 garantem a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação e estabelecem que a educação deve ser inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão na educação, o processo de inclusão ainda enfrenta desafios e obstáculos que precisam ser superados.

A falta de estrutura física e pedagógica adequada, a formação insuficiente dos profissionais da educação, a resistência de alguns setores da sociedade e a persistência de preconceitos e estigmas são alguns dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino, os gestores educacionais, os professores, os pais e a sociedade em geral se mobilizem e se comprometam com a promoção da inclusão na educação, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e necessidades e que promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A inclusão na educação envolve não apenas a garantia de acessibilidade física e pedagógica, mas também a promoção de uma cultura inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, que combata o preconceito e a discriminação e que promova a convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os membros da comunidade escolar.

A inclusão na educação não é apenas uma questão de adaptar estruturas e métodos, mas de transformar as práticas educativas e os valores que permeiam a escola, para que ela se torne um espaço acolhedor, democrático e inclusivo para todos.

A inclusão na educação não se resume apenas à inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ela também se refere à inclusão de estudantes de diferentes origens étnicas, sociais, culturais e religiosas, de estudantes LGBTQIA +, de estudantes com dificuldades de aprendizagem, de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outros grupos que enfrentam desafios e discriminações no ambiente escolar.

A educação inclusiva busca oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, reconhecendo e respeitando suas diferenças e singularidades, e promovendo o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade entre os membros da comunidade escolar. A inclusão na educação não se trata apenas de atender às necessidades especiais dos estudantes, mas de promover uma educação para a cidadania, para a diversidade e para a justiça social.

Em suma, a inclusão na educação é um desafio que exige o esforço conjunto e o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. Promover a inclusão na educação é garantir o direito de todos os estudantes de aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas diferenças e singularidades, e construindo uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos. A educação inclusiva não é apenas um princípio ético e pedagógico, mas um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos os cidadãos, sem qualquer forma de exclusão ou discriminação.

A FAMÍLIA E O SEU PODER DE PARTICIPAÇÃO

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLICO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas.

Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada às séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações.

No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas

pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível sem certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer.

Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania.

Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil é um tema de extrema importância atualmente, que visa garantir a participação e o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e características individuais.

A inclusão é um direito assegurado por lei e um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Neste contexto, torna-se essencial compreender os desafios, possibilidades e benefícios da prática da inclusão na primeira infância.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil parte do pressuposto de que cada criança é única, com suas próprias necessidades, interesses e potencialidades. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher e atender a diversidade de seus alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que demanda o engajamento de toda a sociedade em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos. Ao longo deste texto, pudemos refletir sobre a importância da inclusão na Educação Infantil e seus impactos na formação de crianças mais conscientes, tolerantes e solidárias.

No entanto, é essencial ressaltar que a inclusão vai muito além da presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula, sendo um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação inclusiva para todos, bem como o investimento na formação de profissionais capacitados para atuar de forma efetiva com a diversidade de suas turmas.

A inclusão educacional não se resume apenas à questão da deficiência, mas abarca um espectro vasto de diferenças que devem ser acolhidas e valorizadas no ambiente escolar.

Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da prática da inclusão educacional. O envolvimento de todos os atores na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor pode fazer a diferença na vida das crianças, garantindo que cada uma delas seja reconhecida em sua singularidade e potencialidades.

A participação ativa dos familiares no processo educativo, o diálogo aberto e a construção coletiva de estratégias pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Por fim, a inclusão educacional não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado para toda a comunidade escolar.

Ao acolher a diversidade, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo possa se desenvolver e alcançar seu pleno potencial. A inclusão é um direito de todos e um dever de cada um de nós, que devemos defender e promover em todas as esferas da vida em sociedade.

Assim, reafirmamos a importância da inclusão educacional como um processo transformador, capaz de romper barreiras e construir pontes para a construção de um mundo mais inclusivo e acolhedor. Que possamos seguir em busca da equidade, da justiça e do respeito à diversidade, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças. Juntos, podemos construir um futuro mais inclusivo e solidário para todos.

Um dos principais desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil está relacionado à formação dos profissionais da área. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de suas turmas, desenvolvendo estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades de cada criança. Nesse sentido, a capacitação constante dos professores é essencial para garantir um ambiente educativo acolhedor e estimulante para todos os alunos.

Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão na Educação Infantil. É necessário que as escolas estejam adaptadas para receber crianças com necessidades especiais, oferecendo recursos e materiais adequados para atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, é possível garantir que a inclusão seja efetiva e que as crianças sintam-se acolhidas e respeitadas em seu ambiente escolar.

A prática da Educação Inclusiva na Educação Infantil traz consigo uma série de benefícios para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo. Ao conviverem com a diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem valores como o respeito, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. Além disso, a inclusão na primeira infância promove o aprendizado mútuo, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos no processo educativo.

A inclusão na educação é um tema de extrema relevância e complexidade que permeia todas as esferas do sistema educacional. Trata-se de um desafio que requer a mobilização e o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os gestores e profissionais da educação até os estudantes e suas famílias.

A busca por uma educação inclusiva e equitativa deve ser encarada como um objetivo primordial de qualquer sistema educacional, pois se baseia no princípio fundamental de que todos os indivíduos têm direito à educação e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de suas características pessoais, sociais, culturais ou de suas necessidades especiais.

A inclusão na educação vai além da simples garantia de acesso físico aos espaços escolares ou da implementação de medidas de suporte a estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ela diz respeito à criação de um ambiente educativo inclusivo, acolhedor e diversificado, que reconheça e valorize a pluralidade de saberes, experiências e identidades presentes na comunidade escolar. A educação inclusiva pressupõe o respeito às diferenças, a promoção da igualdade de oportunidades e a desconstrução de estigmas e preconceitos que ainda persistem em nossa sociedade.

Para que a inclusão na educação seja efetivada, é preciso que haja uma mudança profunda nas práticas educativas, nos currículos escolares, nas políticas públicas e nas relações interpessoais dentro das instituições de ensino.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que atendam às necessidades e aos interesses de todos os estudantes, e por promover uma cultura de respeito, valorização da diversidade e aceitação da alteridade.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um aspecto crucial para a promoção da inclusão na educação. Os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade de perfis e demandas dos estudantes, para adaptar suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino às diferentes realidades e para promover a interação e a cooperação entre os estudantes, favorecendo a construção de relações de respeito e solidariedade.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas de educação promovam a inclusão de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo a universalização do acesso à educação e o atendimento às necessidades específicas de cada estudante. A implementação de políticas de inclusão eficazes requer o investimento em recursos humanos e materiais, a adequação dos espaços físicos e a articulação entre os diferentes setores da sociedade para garantir o pleno exercício do direito à educação para todos.

A inclusão na educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende à sociedade como um todo. É preciso que haja uma conscientização coletiva sobre a importância da inclusão e da valorização da diversidade, para que possamos construir uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

A educação inclusiva é um instrumento poderoso de transformação social e de promoção da cidadania, pois contribui para a superação das desigualdades, para o combate às discriminações e para a construção de uma cultura de respeito mútuo e de convivência pacífica.

Diante dos desafios e das complexidades envolvidos no processo de inclusão na educação, é importante que todos os envolvidos no sistema educacional se engajem em um diálogo aberto e construtivo, pautado no respeito às diferenças e na busca por soluções que atendam às necessidades de todos os estudantes. A colaboração entre os diversos atores da comunidade escolar, o envolvimento das famílias e a participação ativa dos estudantes são essenciais para a efetivação da inclusão na educação e para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Em um cenário marcado pela diversidade e pela pluralidade, a inclusão na educação se apresenta como um imperativo ético e social, que demanda uma postura crítica e reflexiva por parte de todos os envolvidos no processo educativo. A inclusão não é apenas uma questão de respeitar a legislação vigente ou de seguir diretrizes institucionais, mas de promover uma cultura de acolhimento, de aceitação da diferença e de valorização da individualidade de cada estudante.

Portanto, a inclusão na educação é um desafio que envolve a todos e que requer um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

A luta pela inclusão na educação não é apenas uma questão de garantir o acesso à escola, mas de assegurar que todos os estudantes possam se desenvolver plenamente, alcançar seu potencial máximo e contribuir para a construção de um mundo mais diverso, solidário e pacífico. A inclusão na educação é, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, de respeito à dignidade e à igualdade de todos os indivíduos, e de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.


REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Sílvia L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TANIA BATISTA FERREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Senac (2023); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Eva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O AUXÍLIO DAS ARTES VISUAIS



RESUMO: Atualmente, a Educação Inclusiva tem se destacado nas discussões políticas e educacionais. No Brasil, o tema ganhou relevância apenas nas últimas décadas, com a Gestão Pública começando a se preocupar com a questão a partir dos anos 1970. A discussão sobre Educação Especial no Brasil passou por transformações significativas, refletindo um crescente reconhecimento da dignidade e dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. A trajetória para garantir uma representação adequada dessas pessoas envolveu um longo processo de luta pela preservação e respeito de seus direitos, resultando na criação de instituições públicas e privadas e na formulação de normas legislativas em níveis federal, estadual e municipal. Essas medidas visam assegurar a aprendizagem de estudantes com necessidades especiais e exigir das escolas uma abordagem diferenciada. Entre as diversas estratégias para a inclusão, destaca-se o trabalho com a Arte, que oferece formas diversificadas de linguagem e expressão, incluindo formas corporais, cognitivas e não verbais. A Arte pode ser uma ferramenta valiosa no processo de inclusão, proporcionando alternativas para a expressão não verbal através de atividades como trabalhos manuais com massinha, argila, areia, tintas, estímulos táteis e visuais, além do desenho. Essas atividades oferecem vivências sensoriais essenciais, estimulam a plasticidade neural e ajudam estudantes com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a perceber o mundo de maneira única. A pesquisa realizada visou revisar a literatura para explorar as contribuições da Arte no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Os resultados mostram que a Arte pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, promover o desenvolvimento desses estudantes e servir como uma alternativa eficaz para a inclusão, além de melhorar sua autonomia.

Palavras-chave: Inclusão; Arte; Legislação; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento de estudantes com deficiência, oferecendo um meio poderoso de expressão, comunicação e interação que transcende as limitações impostas por suas condições.

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em particular, a arte se destaca como uma ferramenta inclusiva e flexível que pode ajudar a superar barreiras na comunicação verbal, proporcionando um canal seguro para a manifestação de sentimentos, pensamentos e experiências que muitas vezes são difíceis de verbalizar.

Ao engajar-se em atividades artísticas, esses alunos podem desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma lúdica e envolvente, ao mesmo tempo em que encontram um espaço para explorar sua criatividade e identidade de maneira única e significativa. Dessa forma, a arte não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui de forma decisiva para a inclusão e o bem-estar emocional dos estudantes com TEA, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

O ensino de arte para estudantes com deficiência apresenta uma série de desafios e problemáticas que precisam ser abordados para garantir uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de adaptar os materiais e métodos pedagógicos para atender às diferentes habilidades e necessidades dos estudantes. A falta de recursos acessíveis e a escassez de formação específica para os professores podem limitar a eficácia das abordagens artísticas, tornando difícil para os educadores oferecerem atividades que sejam ao mesmo tempo estimulantes e adequadas.

Além disso, a diversidade de deficiências, como o transtorno, requer uma compreensão aprofundada das particularidades de cada estudante para criar experiências significativas. Estudantes com TEA, por exemplo, podem ter dificuldades com a comunicação e a interação social, o que pode influenciar a forma como se envolvem com atividades artísticas.

O desafio é encontrar formas de incentivar a participação ativa e a expressão criativa, ao mesmo tempo em que se respeitam suas necessidades sensoriais e comportamentais específicas.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de avaliar o impacto do ensino de arte de maneira inclusiva e individualizada. Os métodos tradicionais de avaliação podem não capturar adequadamente o progresso e as conquistas desses estudantes, exigindo uma abordagem mais personalizada para medir o desenvolvimento artístico e o engajamento.

Portanto, a presente discussão apresenta relevância, já que é essencial que o ensino de arte para estudantes com deficiência seja fundamentado em práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas, com formação adequada para os educadores e recursos que possibilitem uma participação plena e significativa. A resolução dessas problemáticas contribuirá para uma educação artística que não apenas reconheça, mas valorize e potencialize as habilidades e talentos individuais de cada estudante.

Diante disso, várias discussões pedagógicas foram realizadas para promover o desenvolvimento desses educandos, com destaque para o ensino de Arte, que contribui de forma diferenciada para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão narrativa da literatura para investigar as contribuições da Arte no ensino, com foco específico no desenvolvimento de estudantes com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O AUXÍLIO DAS ARTES VISUAIS

No que diz respeito à disciplina de Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil enfatizam a importância de atividades que estimulem a sensibilidade e a criatividade das crianças, permitindo-lhes expressar-se através de diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Borges (2015) argumenta que o objetivo do ensino de Arte nas escolas não é formar artistas, mas sim ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolver a psicomotricidade e promover a socialização.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Arte é reconhecida como uma disciplina com códigos e símbolos específicos, oficialmente reconhecida como área de conhecimento. Portanto, estabelece que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

No contexto das Diretrizes Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental, uma intervenção eficaz na disciplina envolve o uso de recursos artísticos, como perspectiva, anatomia, luz, sombra, cores e composição. Martins (2003) relaciona a cultura e o desenvolvimento humano ao ensino de Arte, ressaltando a importância de abordagens envolventes e estimuladoras que proporcionem espaço para a imaginação, a criatividade e a capacidade inventiva das crianças.

A Arte tem o potencial de desenvolver diversas competências e habilidades, promovendo um olhar diferenciado para a diversidade. Ela oferece propostas flexíveis

e estimula discussões que incentivam os docentes a repensarem suas práticas e abordagens didáticas, contemplando a diversidade de produções artísticas e as múltiplas concepções que definem esse conhecimento (FREITAS, 2007).

Disciplinas como Arte, música, dança e teatro desempenham um papel crucial na formação das crianças, auxiliando na aquisição da leitura e da escrita formal, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos. Essas disciplinas são fundamentais no desenvolvimento de diversas funções psicológicas, promovendo interação, criatividade e imaginação em diferentes espaços e contextos sociais.

Historicamente, a Arte tem sido uma parte essencial da vida humana desde os primórdios da civilização. Suas manifestações variadas refletem a criatividade e as interações individuais com o mundo ao redor. Assim, a Arte se torna uma forma crucial de expressar, representar e trocar experiências.

Ferraz e Fusari (1993) destacam que indivíduos com deficiência, dependendo do grau, podem enfrentar dificuldades significativas para verbalizar pensamentos, sentimentos e emoções. Nesse contexto, o trabalho com a Arte permite expressar o que não pode ser facilmente comunicado apenas com palavras.

Segundo Bueno (2002), o estudo de imagens contribui para a mediação do conhecimento, trazendo resultados importantes para a formação e para as relações sociais dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Inicialmente focado no processo de inclusão, Pereira et al. afirmam a importância de os educadores cultivarem com esses estudantes a tolerância, paciência, solidariedade, amizade e confiança. Eles ilustram isso como exemplo do comportamento de crianças autistas, enfatizando a necessidade de considerar suas dificuldades de comunicação, desafios na fala e mudanças

repentinamente de humor (PEREIRA et al., 2013, p. 65)

Portanto, o ensino de Arte deve ser estruturado para promover o conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes, independentemente do tipo de deficiência, com ênfase no aprimoramento de habilidades específicas: “As possibilidades são condições humanas e estão baseadas nas interações socioculturais e que estabelecerão o seu diferencial, pois é na exploração dessas possibilidades que se determinará sua transformação” (BUENO, 2002, p. 24).

O ensino e a aprendizagem da Arte podem ser revisados à luz das diversas Teorias Cognitivas, que propõem uma mudança na visão da Arte, não apenas como uma forma de expressão, mas também como um nível de operações cognitivas e esquemas mentais construídos através da imagem (EFLAND, 2005).

Nesse contexto, a aprendizagem artística não se dá exclusivamente por meio da comunicação verbal, mas também por metáforas visuais, explorando o sentido imagético.

Ou seja:

[...] dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998, p. 24).

A ARTE VOLTADA PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O uso da arte na educação especial oferece uma abordagem rica e multifacetada para o desenvolvimento de habilidades e a expressão de estudantes com necessidades especiais.

A arte proporciona uma plataforma para a comunicação e a criatividade, permitindo que estudantes que podem ter dificuldades com formas tradicionais de aprendizado se expressem de maneiras novas e significativas.

Por meio de atividades artísticas, os estudantes podem explorar e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais, além de promover a inclusão e o engajamento.

A arte também pode servir como uma ferramenta terapêutica, ajudando a melhorar a autoestima, a regulação emocional e as interações sociais, ao mesmo tempo em que cria um ambiente de aprendizagem mais acessível e adaptado às necessidades individuais de cada estudante.

Para estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, várias adaptações pedagógicas têm sido necessárias para facilitar a inclusão nas salas de aula regulares.

Essas práticas estão centradas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que muitas vezes se limita a atividades repetitivas sem significado pessoal, o que não promove o desenvolvimento intelectual e pode colocar esses alunos em uma posição funcional inferior e limitada diante do conhecimento (MANTOAN, 2003).

Nesse contexto, o ensino de Arte destaca-se por seu caráter lúdico, incentivando a participação espontânea e desprovida de regras rígidas. A Arte oferece oportunidades de exploração e descoberta prazerosa, permitindo que estudantes com deficiência participem de acordo com suas próprias limitações.

A disciplina possui o potencial de nivelar as diferenças, e os educadores

devem estimular o aprendizado por meio da música, dança e expressão corporal, onde a participação é motivada pelo prazer que essas atividades proporcionam.

Portanto, a Arte na Educação Especial é eficaz e inclusiva ao promover o desenvolvimento de múltiplas inteligências, abrangendo aspectos cognitivos, intuitivos, sensoriais e de percepção espacial.

A Psicopedagogia institucional é um campo importante, mas muitas vezes visto como ameaçador devido à necessidade de transformar a realidade escolar e fortalecer a identidade do grupo. Vercelli (2012, p. 3) observa que a resistência dos educadores a mudanças pode ocorrer quando interpretam essas propostas como críticas ao seu desempenho.

Portanto, o psicopedagogo deve prestar atenção tanto a crianças com deficiência diagnosticadas quanto às não diagnosticadas, apoiando os docentes nas intervenções e na resolução de problemas.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto das Diretrizes Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental, uma intervenção apropriada envolve o uso de recursos artísticos como perspectiva, anatomia, luz, sombra, cores e composição.

Martins (2003) relaciona a cultura e o desenvolvimento humano ao ensino de Arte, que deve ser conduzido de maneira envolvente e estimuladora, promovendo a imaginação e a criatividade das crianças.

A Arte oferece a oportunidade de desenvolver diversas competências e habilidades, promovendo um olhar diferenciado para a diversidade. Ela proporciona propostas flexíveis e discussões que incentivam os docentes a repensarem suas práticas e didáticas, abrangendo a diversidade de produções artísticas e concepções (FREITAS, 2007).

A Arte, assim como a música, dança e teatro, desempenha um papel significativo na formação das crianças, auxiliando na aquisição da leitura e escrita, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos.

Historicamente, a Arte tem sido parte essencial da vida humana, refletindo a criatividade e as interações com o mundo. Ferraz e Fusari (1993) destacam que indivíduos com deficiência, dependendo do grau, podem enfrentar dificuldades para verbalizar pensamentos e emoções, e a Arte oferece uma forma de expressão além das palavras.

Bueno (2002) acrescenta que o estudo de imagens contribui para mediar o conhecimento e melhorar a formação e relações sociais dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Assim, o ensino de Arte deve ser orientado para facilitar o conhecimento e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente do tipo de deficiência, focando no desenvolvimento de habilidades específicas.

Além disso, a Arte tem revelado novos caminhos para práticas e concepções dentro do ambiente escolar.

Com suas propostas flexíveis e abordagens variadas, a Arte desafia os docentes a reavaliar suas estratégias didáticas, buscando integrar a diversidade de produções artísticas e as múltiplas visões que definem esse campo do conhecimento (FREITAS, 2007).

Para estudantes com TEA, a Arte oferece uma oportunidade de transformação contínua, graças à adaptabilidade de suas metodologias. Criar e conhecer são processos inseparáveis, e a flexibilidade deve permear todas as atividades para que o aluno possa aprender e compreender o significado de suas ações.

O Ministério da Educação do Brasil considera a Arte uma área de conhecimento

essencial que “facilita o desenvolvimento global do ser humano e a relação interpessoal e intrapessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania” (BRASIL, 2012).

Portanto, trabalhar com Arte é crucial para estudantes com TEA, pois oferece um enfoque único à diversidade. As crianças frequentemente se expressam por meio de desenhos, que podem revelar aspectos do subconsciente, como sentimentos, desejos, ansiedades, comportamentos e relações familiares.

Para os estudantes com TEA, a Arte representa uma forma de vida, permitindo expressões únicas que podem não ter sido exploradas anteriormente. Quando o professor utiliza a Arte como ferramenta para reconstrução e desenvolvimento, ele abre portas para novas possibilidades, remove barreiras e cria novas formas de expressão e interação.

Nesse sentido:

Os professores precisam ajudar crianças autistas a desenvolverem seus talentos. Acho que há ênfase demais nas deficiências e pouca ênfase em desenvolver capacidades. Por exemplo, a arte costuma aparecer bem cedo. Em encontros sobre autismo, pais, professores e pessoas autistas já me deram desenhos fantásticos feitos por crianças bem novas. Em alguns casos, crianças autistas de apenas sete anos de idade sabem desenhar com perspectiva tridimensional (GRANDIN, 2011, p. 124).

Fernandes (2010) acrescenta que atividades como as mencionadas promovem o desenvolvimento do aspecto sensorial, pois:

A mão é o segundo cérebro, e indica a importância e a funcionalidade das mãos. Elas possibilitam que “o sistema háptico” desenvolva sua função centrada “em seu papel de exercer o desenvolvimento evolutivo como conhecimento do mundo, dos objetos e da construção da realidade, primeiro sensorio-motriz, e segundo, em nível

representativo” (FERNANDES, 2010, p.56).

Distinguir o nível de aprendizagem de um estudante com TEA em comparação com um estudante que não apresenta o transtorno é crucial para o planejamento e definição de objetivos educacionais. De acordo com Nilsson (2004), o estudante tende a ter um pensamento literal, concreto, visual e fragmentado.

Os estímulos sensoriais são processados um de cada vez, enquanto em um indivíduo que não apresenta transtorno, os estímulos são recebidos de forma coordenada e simultânea: “Pessoas com autismo pensam de sua própria maneira associativa, e isto torna difícil de manter uma conversação, mesmo quando eles têm a habilidade de usar a linguagem” (NILSSON, 2004, p. 52-53).

Portanto, o trabalho com Arte tem recebido reconhecimento de diversos pesquisadores. Para indivíduos com TEA ainda há muito a ser explorado. Métodos alternativos são empregados para desenvolver habilidades de linguagem e oralidade, incentivando a expressão espontânea através de formas não verbais. A comunicação com o estudante deve ser individualizada e adaptada ao seu nível de abstração, sem depender exclusivamente das palavras.

A Arte desempenha um papel crucial ao utilizar materiais específicos e estímulos táteis e visuais, o que favorece o desenvolvimento desses estudantes de maneira lúdica e com resultados observáveis a curto prazo (FERNANDES, 2010).

Nesse cenário, a Arte pode servir como um meio de comunicação para o estudante com TEA, permitindo que ele se expresse por meio de imagens e interaja com o ambiente escolar, promovendo progressos nas relações sociais.

Para que a inclusão seja efetiva, a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem deve ser garantida. A escola precisa se comprometer com o desenvolvimento dessas crianças, focando

na inclusão e oferecendo materiais e práticas que proporcionem uma aprendizagem personalizada, ajustada às necessidades específicas de cada estudante.

No caso dos estudantes com deficiência física, por exemplo, desenvolver atividades artísticas para estudantes com deficiência física requer planejamento cuidadoso e adaptação para garantir que as experiências sejam acessíveis e significativas, como a adaptação de materiais e ferramentas de ensino; criar um ambiente acessível; o uso de Tecnologias Assistivas; métodos de ensino adaptados; a flexibilidade na expressão artística; além da importância do envolvimento dos pais e cuidadores, ao longo do processo, promovendo a inclusão social.

Ao implementar essas estratégias, é possível criar um ambiente artístico inclusivo que valorize a criatividade e a expressão individual dos estudantes com deficiência física, promovendo seu desenvolvimento e participação ativa nas atividades escolares.

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionam permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

Isso acontece porque os processos cognitivos e o funcionamento cerebral das crianças com TEA processam informações de maneira diferente, o que dificulta a geração imediata de conhecimento. Por isso, é fundamental que os docentes estejam atentos para garantir que os direitos educacionais dessas crianças sejam preservados e assegurados.

A arte desempenha um papel transformador no desenvolvimento de estudantes com deficiência, oferecendo uma via alternativa e enriquecedora para a expressão e o aprendizado. Para esses estudantes, a arte não apenas serve como

uma forma de comunicação e expressão, mas também como uma ferramenta vital para o desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Através da pintura, escultura, música e outras formas de arte, os estudantes com deficiência podem explorar e expressar suas emoções, ideias e experiências de maneiras que podem não ser possíveis por meio da comunicação verbal tradicional.

A prática artística estimula habilidades motoras finas e coordenação, essenciais para o desenvolvimento físico. Atividades como desenho, modelagem e manipulação de materiais ajudam a melhorar a destreza manual e a percepção espacial.

Além disso, a arte pode promover o desenvolvimento cognitivo ao envolver os estudantes em processos de resolução de problemas e pensamento criativo, desafiando-os a experimentar novas técnicas e a explorar diferentes perspectivas.

Socialmente, a arte oferece oportunidades para a interação e a colaboração, criando um espaço onde estudantes com deficiência podem se conectar com seus pares em um ambiente de apoio e compreensão. Projetos artísticos em grupo permitem a troca de ideias e a construção de relações, enquanto atividades individuais podem fortalecer a autoconfiança e a auto expressão.

A experiência artística também pode servir como um meio de integração, ajudando a reduzir barreiras e promovendo uma maior inclusão social e educacional.

Além de suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social, a arte possui um valor terapêutico significativo. Ela oferece uma forma de escapismo e um espaço seguro para que os estudantes explorem e processem suas emoções. Em contextos terapêuticos, a arte pode ajudar a melhorar a regulação emocional, reduzir a ansiedade e fortalecer o bem-estar geral.

Portanto, a arte é uma ferramenta poderosa e multifacetada na educação

especial, proporcionando uma abordagem inclusiva e adaptativa que valoriza as habilidades e as expressões únicas de cada estudante com deficiência.

Ao integrar a arte de forma significativa no currículo, as escolas podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e acessível, promovendo o desenvolvimento integral e o potencial de todos os alunos.

O docente pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da criança ao utilizar "todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos" (SILVA, 1997, p. 158).

Para isso, o professor precisa cultivar sentimentos como paciência, tolerância, solidariedade, amizade, respeito e confiança dentro da turma. Isso ajudará a criança a perceber sua importância e a integração no ambiente escolar, considerando que crianças autistas podem ter dificuldades de comunicação e mudanças repentinas de humor.

No entanto, é importante reconhecer que o processo de inclusão não é isento de desafios. A presença de crianças com deficiência em classes regulares frequentemente gera sentimento de impotência, angústia e frustração em muitos docentes e profissionais da educação.

Isso ocorre devido às especificidades das necessidades dessas crianças, que muitas vezes não são adequadamente atendidas pelas práticas pedagógicas, dificultando o desenvolvimento de intervenções eficazes (MATTOS e MENDES, 2014).

Além disso, quando os docentes identificam dificuldades significativas em uma criança, podem hesitar em comunicar suas observações aos pais ou responsáveis, especialmente quando esses últimos podem não aceitar imediatamente a existência de uma deficiência. Essa resistência pode dificultar o diálogo entre escola e família sobre o assunto (BRASIL, 2003).

A participação da família no processo educacional é crucial para o sucesso da inclusão. Observa-se que algumas famílias podem acreditar que sua responsabilidade termina na frequência do filho às aulas, sem dar continuidade ao processo em casa.

Portanto, segundo Castro e Regattieri (2009), é essencial fortalecer a formação docente e criar uma rede de apoio que inclua professores, gestores e famílias, para assegurar uma educação inclusiva de qualidade. A participação ativa das famílias deve ser considerada uma parte fundamental do planejamento educacional e da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o apoio social à família pode influenciar diretamente o desenvolvimento das crianças.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo teve como objetivo explorar a educação especial e inclusiva, especialmente no que diz respeito à utilização das Artes Visuais para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema.

Entre os principais autores consultados para a presente discussão tem-se Freitas (2007); Castro e Regattieri (2009); Fernandes (2010); Mattos e Mendes (2014); dentre outros autores, que abordam o tema elencado.

Para conduzir a discussão, a pesquisa focou na importância do processo educacional e do uso das artes para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência; a importância do desenvolvimento de diferentes estratégias para atingir tanto os objetivos quanto às reais necessidades dos estudantes público-alvo; e apoio às famílias desses estudantes; e as possibilidades para adaptar o currículo de Arte voltado para o atendimento da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a relação e as contribuições do ensino de Arte como uma estratégia de inclusão na Educação Especial. Observou-se, de acordo com a pesquisa, que os indivíduos não aprendem no mesmo ritmo, o que pode levar a dificuldades em atingir os objetivos escolares estabelecidos para o ano letivo. Essas dificuldades frequentemente são atribuídas à didática e metodologia dos docentes, bem como a fatores neurológicos que afetam a aprendizagem, especialmente em crianças com problemas cognitivos.

O ensino de Arte tem um papel transformador na vida de crianças com deficiências, ao empregar propostas pedagógicas específicas que permitem o desenvolvimento de uma percepção positiva de si mesmas por meio de atividades lúdicas. A Arte promove o crescimento nas dimensões espacial, temporal e social, ajudando essas crianças a superarem suas limitações.

As artes visuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de estudantes com deficiência, oferecendo oportunidades únicas para a expressão, a comunicação e o crescimento pessoal.

Essas atividades artísticas proporcionam um meio acessível e inclusivo para que esses alunos explorem e demonstrem suas habilidades e sentimentos, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

As artes visuais não apenas enriquecem o currículo educacional, mas também promovem a autoestima e a autoconfiança, criando um espaço onde os estudantes se sentem valorizados e compreendidos.

Além disso, as artes visuais facilitam a inclusão ao adaptar-se às necessidades individuais e oferecer formas variadas de participação. Através da personalização de materiais e métodos, os estudantes com deficiência podem engajar-se de maneira significativa e produtiva, superando barreiras físicas e comunicativas. O envolvimento com a arte também promove a interação social e a colaboração, permitindo que esses estudantes se conectem com seus pares e participem ativamente da comunidade escolar.

Portanto, a integração das artes visuais na educação especial não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes com deficiência, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e diversificada, onde todos têm a oportunidade de expressar seu potencial criativo e alcançar seu desenvolvimento pleno. A valorização e o suporte contínuos para essas práticas são essenciais para garantir que cada estudante tenha a chance de explorar e celebrar sua individualidade através da arte.

É fundamental que os docentes planejem ações e estratégias que incentivem a participação de todos os estudantes, contribuindo para a superação de seus próprios desafios e promovendo a integração e inclusão das crianças com necessidades especiais. Para os estudantes com deficiência, a Arte oferece oportunidades contínuas de transformação, permitindo uma aprendizagem significativa através da exploração e brincadeira. Dessa forma, essas crianças podem compreender o mundo ao seu redor de maneira mais flexível e adaptativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014.htm> Acesso em: 08 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental.** Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Adaptações Curriculares: Ensino de primeira a oitava série.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

BUENO, R.P. **A Arte na diferença: um estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

EFLAND, A.D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum.** Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), 2004.

FERNANDES, L.B. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do Paraná.** 2010. 162f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

FERRAZ, M.H.C.T; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, N.K. **Desenhos, Imagens e significados de professores e alunos com necessidades educativas especiais em escolas com educação inclusiva.** In.: Revista Da Pesquisa. 2007.

GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista.** Joinville: Clube de Autores Publicações, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, M.C. **Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte.** In: BARBOSA, A.M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

NILSSON, I. **Introdução à educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem.** Congresso Nacional sobre a Síndrome de Autismo 2004. Disponível em: <http://www.ama.org.br/download/Autismo-IntrodEducEspecial.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, A.R.R. da. **O Mito Individual do Autista.** In: ROCHA, P. S. (Org.) Autismos. São Paulo: Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisas em Psicanálise e Linguagem, 1997.

VERCELLI, L.C.A. **O trabalho do psicopedagogo institucional.** Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, 2012.

TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS

Graduada em Matemática pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), em 2007. Professora de Matemática pela Prefeitura de São Paulo.



AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA A CRITICIDADE

RESUMO: A importância do ensino de história nos níveis de ensino secundário é atualmente estudada por pesquisadores do mundo inteiro. Durante a última década, a pesquisa educacional no ensino de história testemunhou um progresso esmagador; no entanto, os alunos continuam a demonstrar desinteresse por esta temática, exigindo assim implementação de novas estratégias metodológicas, que devem ser motivar, levando em consideração os desafios e os impedimentos enfrentados nesta área. Portanto, tanto a vontade dos educandos quanto a educação e a intervenção dos professores. Há uma necessidade de melhorar a abordagem didática e a metodologia em sala de aula para o ensino de história para poder fazer uma proposta que promova a vinculação de os conteúdos teóricos aos elementos práticos. O histórico apropriado a formação dos alunos exige uma mudança; portanto, é necessário que a corrente ensino e aprendizagem de história assumem-se de novos desafios que promovam desenvolvimento cognitivo dos alunos em qualquer nível educacional, incentivando seu interesse por este assunto, seu envolvimento intelectual e, portanto, criando uma ideologia de aprendizagem além do foco anterior em datas, fatos e eventos.

Palavras-chave: Ensino de História; Didática; Mudança.

INTRODUÇÃO

O ensino da matéria histórica é de grande importância tanto na fase inicial da Educação de Base quanto nos primeiros anos do Ensino Primário. Neste contexto, é crucial salientar que os alunos carregam consigo todo esse aprendizado ao longo de suas trajetórias.

Ademais, é relevante enfatizar as múltiplas vantagens proporcionadas aos estudantes. Na fase inicial da Educação Infantil, ocorre um estímulo ao pensamento crítico, permitindo que o estudante forja sua própria identidade e fomente sua capacidade de reflexão.

No Ensino Primário, há um foco na construção de aptidões cognitivas e de uma abordagem mais analítica em relação às suas vivências diárias e ao mundo que os cerca.

O ensino da História nas salas de aula fomenta essas ponderações e incita essa análise nos alunos.

Contudo, infelizmente, muitas vezes esse ensino é negligenciado e subestimado, sendo desconsiderado nos ambientes educacionais. Isso acontece devido aos docentes, que frequentemente carecem de motivação e recursos para oferecer aulas interessantes e cativantes, e aos profissionais da educação, que às vezes demandam um planejamento, porém nem sempre alcançam os resultados desejados.

Diante desse cenário, torna-se vital um esforço que evidencie e realce a relevância desse tema para todos os envolvidos no campo educacional.

A inclusão da disciplina de História nos primeiros anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I é essencial. Na Educação Infantil, os alunos constroem sua identidade, enquanto no Ensino Fundamental I se tornam críticos e reflexivos. Professores devem tornar o ensino lúdico e envolvente, com apoio da equipe pedagógica.

A compreensão da importância da História é fundamental para educadores. A História tem sido parte do currículo desde a formação do Estado brasileiro, segundo os PCN de História. O ensino histórico melhora as relações na comunidade, promovendo progresso social e respeito mútuo. Desde cedo, o ensino de História desenvolve o pensamento crítico. Benefícios pragmáticos da História incluem compreensão ampla da sociedade, promovendo civilidade, tolerância e prudência. A História prepara cidadãos para a participação social ativa, promovendo uma postura democrática e crítica.

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas (BITTENCOURT, 2011, p. 114).

A iniciação do ensino de história como matéria escolar no Brasil é caracterizada pelas estruturas históricas presentes no mundo no século XIX. Segundo Gabriel (2005, p. 45):

A construção do sentido de identidade nacional, apesar de não se constituir como objeto de ensino propriamente dito e a despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais em torno das quais se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da história como disciplina acadêmica no século XIX, essa temática tem assumindo o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas (GABRIEL, 2005, p. 45).

A instrução de História desempenhou um papel crucial na construção de uma História que buscava destacar uma memória oficial única e estável. Atualmente, a instrução de História tem sido discutida não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade, pois muitas alterações estão ocorrendo por meio da política.

AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

Nos acontecimentos históricos do processo de ensino-aprendizagem, as demandas sociais têm sido diversas, especialmente aqueles referentes à possibilidade de aplicação prática de conteúdos históricos pelos alunos.

O professor deve ser capaz de dirigir adequadamente o processo de construção de conhecimento dos alunos e estes devem ser capazes de obter a aprendizagem necessária para cada etapa escolar.

Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno participam ativamente neste processo de formação. Essa noção supõe, acima de tudo, mudar a visão e assumir o ensino da História em termos de desenvolvimento da percepção, interpretação e orientação.

É necessário aprender sobre a História atual, a assunção de novos desafios que colaboram com o desenvolvimento cognitivo dos alunos em qualquer um dos níveis de escolaridade, possibilitando seu interesse pelo assunto, seu envolvimento intelectual e, portanto, o aprendizado da história além datas, fatos e eventos.

Muitos concordam que, para ensinar história, basta transmissão de datas e eventos ocorridos no passado, com algumas avaliações subjetivas e sua memorização, sem perceber que isso permite aos alunos diminuir o significado que, para sua vida, um desses eventos pode gerar.

Há muitas razões para pensar em uma reestruturação na forma de trabalho no ensino de história. Para Cuesta (1998), o ensino de história difere das demais disciplinas distanciar-se da ciência histórica, enquanto para Matozzi (1999), a ligação entre elas depende de processos de Transposição didática.

Geralmente, quando os diferentes problemas que ocorrem com o ensino são analisados da história, pode-se observar que eles estão intimamente relacionados aos seus

propósitos e aos usos sociais que as pessoas dão a esse importante conhecimento escolar.

Desta forma, são encontradas dificuldades com os conteúdos que são selecionados para serem ensinados na escola e com os métodos de ensino e aprendizagem utilizados.

Se pretendemos melhorar ou incentivar o interesse dos alunos pelo assunto, é urgente renovar os métodos que estão sendo usados nas escolas para transmitir os conteúdos.

No ambiente universitário, é comum falar-se em inovação educacional e novas metodologias associadas a paradigmas baseados na aprendizagem autônoma, por exemplo: trabalho cooperativo ou mentoria proativa.

No entanto, ainda há uma lacuna importante entre a teoria e a prática docente; uma rachadura ainda maior no campo das ciências sociais e, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de história.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais focada na importância do conhecimento de natureza científica ou técnica, em que disciplinas como matemática, física, química ou ciências naturais, têm maior relevância no currículo educacional dos diferentes níveis educacionais.

A situação reside no fato de que as ciências sociais, apesar de serem ciências, muitas vezes não são consideradas como tal, mas são vistas como cultural, diretamente relacionada ao discurso oral e à aprendizagem e, por conseguinte, não dão origem ao desenvolvimento de atividades de um discursiva, indagação ou resolução de problemas alinhado com os tempos em que vivemos.

A sociedade passou por várias transformações e, com isso, a História se torna cada vez mais essencial para o conhecimento sobre o mundo que nos rodeia. Conforme Gasparello (1996, p. 90-91):

As novas orientações para o currículo de ensino de história permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, crítica e interdisciplinar, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir (GASPARELLO, 1996, p. 90-91).

A exploração do passado se converte em um amplo diálogo no qual cada participante tem a chance de revelar uma riqueza inexplorada sobre um mesmo assunto. À medida que isso ocorre, temos uma maneira intrigante de entender como era a sociedade em cada período da História.

A disciplina histórica foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, juntamente com a História Sagrada, com ambas tendo uma inclinação para o desenvolvimento moral do aluno. De acordo com os "PCN de História" (1998, p.20) os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a formação da ideia de um Estado Nacional secular, mas em conexão com a Igreja Católica.

Os alunos devem ser críticos e responsáveis, questionando a realidade e formulando a solução de problemas; devem conhecer características fundamentais do Brasil nos âmbitos social, material e cultural valorizando a pluralidade do patrimônio brasileiro, bem como conhecer outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, BRASIL, 1997, p. 5).

O documento mencionado aponta para mudanças no ensino que não advêm apenas de discussões e reflexões que ocorrem no campo da historiografia, porque também

se relacionam com as transformações na sociedade, principalmente com a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, da intensa relação dos estudantes com os meios de comunicação e das propostas que defendem práticas pedagógicas interdisciplinares.

O docente desempenha o papel de facilitador e desperta o interesse do estudante pela disciplina histórica, incentivando reflexões e o desenvolvimento do senso crítico em relação às questões cotidianas e interpessoais, especialmente nas fases iniciais, quando as crianças estão em processo de formação de caráter e outras características pessoais.

No ensino da História, é essencial encará-la como uma disciplina que reflete a realidade, associa valores e demonstrar à criança que ela faz parte da história, não apenas como alguém que memoriza datas e fatos históricos, mas como um indivíduo inserido em um contexto social.

Propor uma reflexão sobre o conhecimento histórico nas séries iniciais requer uma breve análise dos caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela disciplina nas últimas décadas.

Ao ensinar História, é importante considerar as diversas influências, além do conhecimento acadêmico, que moldam as referências dos professores, sejam elas políticas, sociais, religiosas ou outras.

Muitos professores enfrentam desafios significativos ao tentar transmitir os ensinamentos históricos aos alunos. Para facilitar esse processo, os autores Fermiano e Santos (2014, p. 29) propõem duas abordagens que visam minimizar a dispersão dos estudantes e tornar as aulas mais produtivas. Eles argumentam que, inicialmente, é importante "explorar a opinião dos alunos em relação aos eventos históricos relacionados ao tempo"; em seguida, deve-se "introduzir a noção de tempo histórico, enfatizando o conhecimento gerado socialmente".

Dessa forma, é possível avançar por meio de tarefas e projetos que apresentam aos alunos princípios e/ou questionamentos relacionados ao assunto, abordando também métodos e recursos que auxiliam os historiadores na compreensão da história, incluindo a escrita.

AS METODOLOGIAS ENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Aprender História não se reduz a memorizar fatos, datas, eventos e assim por diante, como já foi enunciado, uma vez que a aquisição de conhecimentos históricos requer compreensão e se relaciona com processos de pensamento complexos. Portanto, o ganho desse tipo de pensamento é alcançado por meio da participação gradual na prática do historiador. Para tanto, é necessário que os professores de história tenham uma teoria sólida sobre o pensamento histórico e sua compreensão, aprendendo a disciplina e o progresso ou melhoria cognitiva de seus alunos.

Para Monfort, Pagès e Santisteban (2011), pensar historicamente significa desenvolver uma consciência da temporalidade, que entenda o passado como uma ferramenta para conhecer o presente.

VanSledright (2014) estabeleceu um entre os conteúdos históricos que são ensinados nas salas de aula, definindo os de primeira ordem (fatos, datas, conceitos etc.) e os de segunda ordem, que são os de natureza estratégica, que permitem organizar os de primeira ordem, explicá-los e relacioná-los com a prática do historiador e o desenvolvimento de habilidades para pensar historicamente.

Os conteúdos da disciplina de história permitem compreender e conhecer os problemas sociais que se desenvolvem com o tempo, o que torna mais fácil para a criança ser humano para se localizar na vida presente. Da mesma forma, conhecer o passado lhes permitirá compreender com mais

possibilidades a sua passagem pelo presente e com uma visão para o futuro.

Para conseguir uma didática mais agradável, sem abandonar a explicação magistral, Alguns autores propõem uma aula ativa, onde os alunos são os protagonistas, que ocorrem na forma de discussões conduzidas por professores, aprofundando-se no conteúdo histórico programado, utilizando notícias de coletados nas diferentes mídias, bem como no histórias anedóticas de personagens populares, que animam as aulas e torná-los mais interessantes.

Duarte (2018) e Fuster (2015) levantam a necessidade de melhorar a campo cognitivo da história dos alunos, a fim de alcançar o uso de diferentes formas que possibilitam que as aulas sejam mais emocionais e não permaneçam em um simples chat, onde falam sobre eventos e datas que tendem a aborrecer e desinteressar os alunos.

Por meio da ressignificação do passado, recorrendo à contação de histórias como ferramenta cultural, melhores resultados podem ser alcançados em de acordo com o que foi estabelecido por Carretero e López, (2009) motivando o desenvolvimento de habilidades de pensamento complexo, que também pode ser facilitada pela resolução de problemas históricos e pela contextos socioculturais.

O tema da história é um dos assuntos mais complexos na época de sua educação, em muitos países, abusam dela politicamente, fazendo com que a cidadãos viciados em sua ideologia, é por isso que se propõem a desenvolverem o pensamento crítico dos alunos é outro desafio; construa sobre eles uma consciência histórica que lhes oferece a oportunidade de compreender a sociedade através do qual eles viajam com o passar do tempo e, por sua vez, o que acontece no mundo atual.

Muitos professores reconhecem na História não apenas a possibilidade de aprender, mas também refletir e ampliar opções de pensamento no sujeito e na sociedade.

A História pressupõe um tipo diferente de inteligência do conhecimento sociológico, econômico ou político, portanto, um de seus propósitos fundamentais é contribuir para que o homem desenvolva uma compreensão de seu dever histórico e da humanidade.

Portanto, fica claro que não se trata de delimitar datas e narrar eventos, mas entender por que os eventos ocorreram e de que maneira afetaram o desenvolvimento dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais em um determinado momento e lugar; bem como ser capaz de interpretar, por sua vez, como eles afetaram o presente e como podem afetar o futuro da região em que coexistem.

Silva (2004, p. 106) nos diz que: “A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. [...] A identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado”.

De acordo com Silva (2004), o processo de autodefinição ocorre quando temos consciência de quem somos e só descobrimos quem somos quando reconhecemos quem não somos. Essa descoberta acontece quando o professor aborda a história levando em consideração a realidade do aluno. A partir desses princípios, podemos construir nossas identidades.

Nesse contexto, a ideia de identidade está relacionada a algo intrínseco, uma realidade interna que pode estar encoberta por comportamentos ou atitudes que, na verdade, não são genuínas para a pessoa.

Silva (2004) argumenta que a construção e transformação das identidades e da subjetividade de maneira geral envolvem a assimilação de atitudes e valores em relação ao gênero, sexualidade ou raça. Em outras palavras, os indivíduos aprendem como ser heterossexuais ou homossexuais e como se identificar com determinado grupo social ou étnico.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro. [...] A identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2004, p. 106).

Nesse sentido, a “construção da identidade é um fenômeno que ocorre em relação aos outros, em relação aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que acontece por meio de negociação direta com os outros” (POLLAK, 1992, p. 5). Assim, os processos de identificação são construídos socialmente, nas relações existentes entre os indivíduos e entre os grupos sociais.

Nesse contexto, é necessário observar a eficácia das estratégias pedagógicas, sendo que é preciso refletir sobre o poder que essas representações exercem sobre as crianças, as representações sociais na construção da identidade dos alunos e qual a influência que a educação histórica tem nesse processo de construção de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da matéria histórica exerce um papel decisivo na instrução dos alunos e merece ênfase no cenário escolar. Contudo, para que essa relevância seja plenamente reconhecida, é essencial que os professores empreguem métodos de ensino que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Uma das técnicas eficazes para tornar o estudo de História cativante é a aplicação de abordagens recreativas. Ao incorporar elementos de diversão, como jogos, encenações, simulações e atividades participativas, os educadores conseguem criar um ambiente propício para a exploração e entendimento dos acontecimentos históricos. Essa metodologia possibilita que os alunos se envolvam de forma ativa e prazerosa, estimulando sua curiosidade e entusiasmo pela disciplina.

Adicionalmente, é relevante salientar que o ensino de História vai além do simples decorar de datas e eventos. Ele oferece aos estudantes uma compreensão mais profunda da evolução da humanidade, permitindo-lhes compreender as origens dos desafios e dilemas presentes.

Através da análise da História, os alunos têm a oportunidade de ponderar sobre as decisões tomadas no passado, compreender as ramificações dessas escolhas e desenvolver um olhar crítico sobre o mundo em que vivem.

A disciplina histórica também contribui para a construção da identidade dos alunos. Ao explorarem as vivências de diversas sociedades e culturas ao longo dos tempos, os estudantes podem reconhecer a multiplicidade existente na humanidade e apreciar as diversas perspectivas. Isso fomenta a tolerância, o respeito e a compreensão mútua, competências essenciais para a edificação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Portanto, ao adotar métodos lúdicos e instigantes, os professores podem despertar o interesse e o envolvimento dos alunos na aprendizagem da História. Essa disciplina desempenha um papel crucial na formação holística dos estudantes, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda do passado, uma análise crítica do presente e uma visão mais abrangente do futuro.

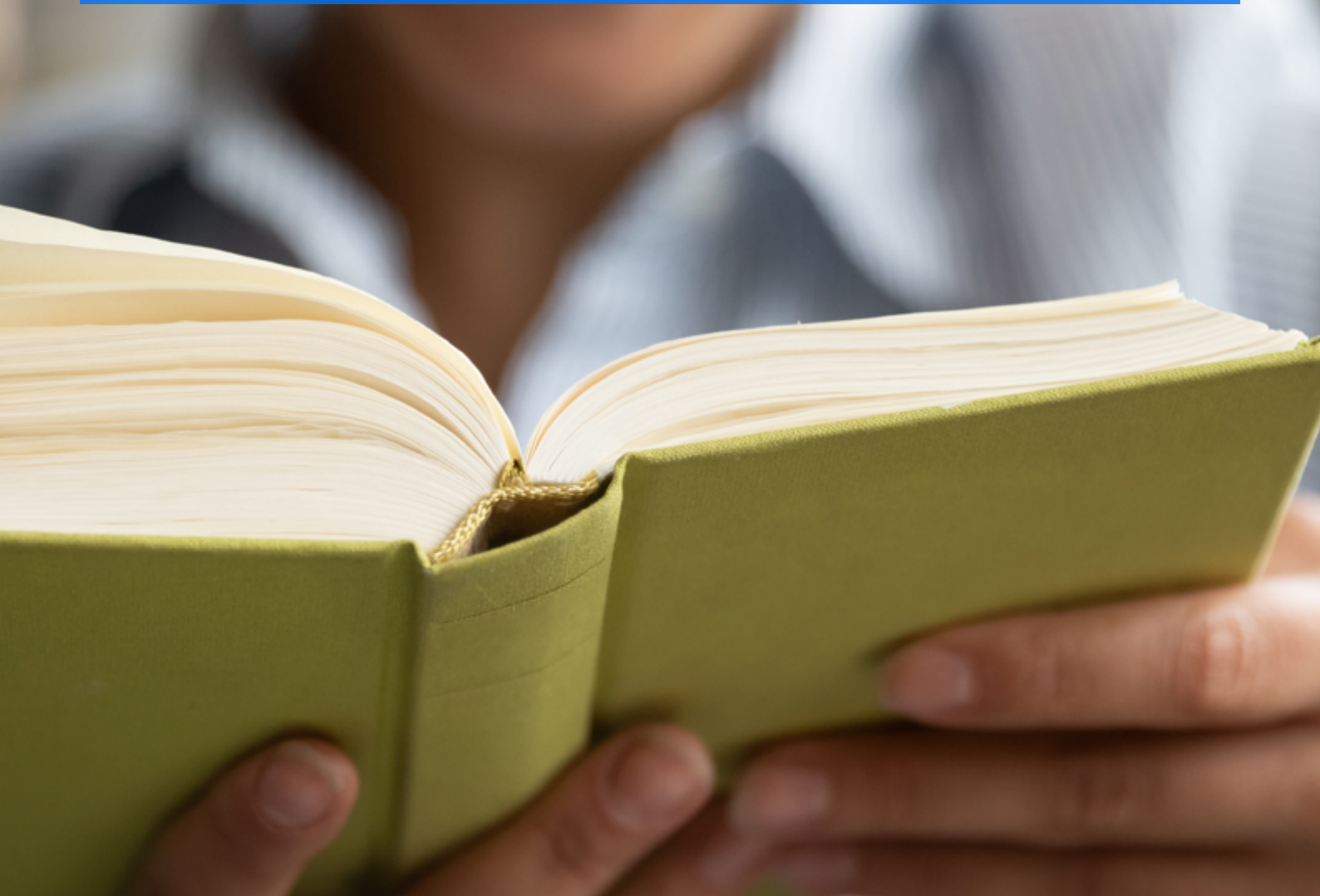
REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Montesquieu: **sociedade e poder**. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.
- BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988.
- _____. /MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.
- DIAS, M. V. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Machado: 2013. Disponível em: http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/TCC-da-Biologia2013/TCC-Mirian.PDF. Acesso em: 04 dez.2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GABRIEL, Carmen Teresa. **A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural**. In GASPARELLO, Arlete Medeiros. "Construindo um Novo Currículo de História". In: NIKITIUK, Sônia L. (org). Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77- 91.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N., & PAGÈS, J. **Uma investigação sobre a formação do pensamento histórico. Metodologia pesquisa em Didática das Ciências Sociais**. 115-128. 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RUIZ, L. K. **A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, Contexto e Expectativas**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br>> Acesso em: 1 out. 2024.
- VANSLEDRIGHT, A. **Avaliando o Pensamento Histórico e Entendimento**. Design de inovação para novos padrões. Nova Iorque: Routledge. 2014.
- ZARBATO, Jaqueline Martins. **Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 134 - 152.

TATIANE DA SILVA MARQUES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016);
Especialista em Letras com habilitação em Língua
Portuguesa pela Faculdade Sumaré (2017); Professora
de Educação Infantil no Cei Ceu Perus.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS



RESUMO: Este estudo investiga os desafios da formação docente inicial diante das novas demandas educacionais, abordando a evolução histórica da formação, às novas exigências que emergem no contexto contemporâneo e os desafios da prática pedagógica. A pesquisa, realizada por meio de uma revisão bibliográfica exploratória de produções acadêmicas entre 2002 e 2023, utiliza bases de dados como Scielo, Google Scholar e CAPES, destacando a importância da formação continuada, da inclusão da diversidade nas salas de aula e da adoção de metodologias inovadoras. A análise da literatura evidencia que a formação docente deve ir além do conhecimento técnico, integrando práticas reflexivas que respondam às singularidades dos alunos e promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. O estudo conclui que uma formação efetiva requer um alinhamento entre políticas educacionais e práticas pedagógicas, além de um comprometimento coletivo das instituições formadoras, educadores e gestores em prol de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação Docente; Diversidade; Metodologias Ativas; Inclusão; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A formação docente inicial representa um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional eficaz e de qualidade. No Brasil, esse processo formativo ocorre em um cenário de intensas transformações sociais, tecnológicas e culturais, que impõem novos desafios e exigências aos educadores.

Ao longo das últimas décadas, a educação passou por uma série de reformas que visam não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também torná-lo mais inclusivo e acessível. Essas reformas, por sua vez, são reflexo de uma sociedade em constante mutação, que demanda profissionais capacitados a lidar com a diversidade de contextos e realidades que caracterizam as salas de aula contemporâneas.

Historicamente, a formação de professores foi marcada por uma abordagem técnica, centrada na transmissão de conteúdos e na preparação para o exercício da docência em um modelo tradicional de ensino. Contudo, a crescente complexidade da sociedade atual exige que os educadores desenvolvam habilidades que vão além do domínio do conhecimento específico de suas áreas.

As novas demandas educacionais requerem que os docentes se tornem mediadores de aprendizagens, capazes de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração entre os alunos. Essa mudança de paradigma na educação implica que a formação inicial deve ser reavaliada e adaptada para atender a esses novos desafios.

Nesse contexto, o impacto das tecnologias digitais na educação não pode ser subestimado. A revolução tecnológica transformou a maneira como o conhecimento é acessado, compartilhado e construído, apresentando aos educadores tanto oportunidades quanto desafios.

O uso de ferramentas digitais na sala de aula exige que os professores sejam não apenas consumidores, mas também criadores de conteúdos, capazes de integrar essas tecnologias de forma pedagógica. Portanto, a formação inicial precisa incorporar esse aspecto, preparando os futuros educadores para navegar em um mundo onde a informação é abundante e a habilidade de selecionar, analisar e aplicar esse conhecimento se torna crucial.

Além das questões tecnológicas, as novas demandas educacionais também se manifestam na crescente diversidade presente nas salas de aula. O Brasil é um país de múltiplas culturas, etnias e realidades sociais, o que torna fundamental que a formação docente aborde a inclusão e a equidade no ensino.

A preparação de professores deve contemplar estratégias para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência e dificuldades de aprendizagem, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa perspectiva inclusiva desafia as instituições formadoras a repensarem seus currículos e metodologias de ensino, promovendo uma formação que respeite e valorize as diferenças.

Muitas vezes, há uma desconexão entre a teoria aprendida nos cursos de formação e a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula. A falta de articulação entre teoria e prática pode levar os futuros educadores a se sentirem despreparados para lidar com as demandas cotidianas da profissão, o que pode resultar em uma alta taxa de desmotivação e evasão entre os novos professores.

Para mitigar esse problema, é essencial que as instituições de ensino superior implementem experiências práticas significativas, que permitam aos alunos vivenciarem o cotidiano escolar e refletirem sobre suas práticas de maneira crítica e construtiva.

A formação docente inicial deve ser considerada um processo contínuo, que não se encerra com a obtenção do diploma. A necessidade de atualização constante diante das mudanças rápidas que ocorrem na sociedade e no campo da educação implica que os educadores continuem a se desenvolver ao longo de suas carreiras.

Assim, a formação continuada emerge como um aspecto crucial, proporcionando aos professores oportunidades de aprimoramento e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados pela formação docente inicial no Brasil, considerando as novas demandas educacionais.

A partir de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, busca-se identificar as principais lacunas e propor soluções que visem à construção de um perfil profissional mais adequado às exigências contemporâneas.

Ao abordar essas questões, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo dos desafios da formação docente e das implicações para as políticas públicas e práticas educativas, promovendo uma formação que esteja à altura das necessidades de uma educação de qualidade, inclusiva e inovadora.

A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente tem passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças nas concepções sobre o papel do professor e as exigências do contexto educacional.

Historicamente, a formação de professores era marcada por um enfoque predominantemente técnico, no qual a preparação para o exercício da docência se resumia à aquisição de conhecimentos específicos sobre disciplinas e métodos de ensino, não considerando adequadamente as complexidades da prática pedagógica e as diversidades presentes nas salas de aula contemporâneas.

Tal perspectiva reducionista contribuiu para a formação de educadores com uma visão fragmentada da educação, incapazes de articular teoria e prática de maneira eficaz (França, 2023; Giordano, 2022).

A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a formação docente começou a ser reavaliada. Esse novo marco legal buscou promover uma formação que contemplasse não apenas o domínio do conteúdo, mas também as dimensões éticas, sociais e políticas da educação.

A LDB enfatizou a importância de uma formação integral, que considerasse o desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa perspectiva contribuiu para o surgimento de novos currículos de formação, que passaram a incorporar disciplinas voltadas para a didática, a psicologia da educação e a sociologia, promovendo uma compreensão mais ampla do ato de ensinar (BITTENCOURT; SILVA et al, 2020).

Com o advento da globalização e a crescente interconexão entre países, a formação docente também passou a ser influenciada por experiências internacionais. O movimento de internacionalização da

educação trouxe à tona novas práticas pedagógicas e modelos de formação que incentivam a reflexão crítica sobre a prática docente.

Em muitas partes do mundo, a formação de professores passou a ser baseada em competências, o que implica a necessidade de desenvolver habilidades específicas que permitam aos educadores adaptar-se às demandas variadas de contextos diversos, favorecendo uma abordagem mais flexível e responsiva às necessidades dos alunos, promovendo, assim, uma educação de qualidade (JUNIOR, 2018; SOUZA, 2022).

A revolução digital, que se intensificou nas últimas duas décadas, trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades para a educação. A integração de tecnologias na prática pedagógica exige que os professores desenvolvam novas competências, como a habilidade de utilizar ferramentas digitais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A formação inicial, portanto, deve incluir a capacitação dos educadores para que possam não apenas usar as tecnologias, mas também incorporá-las de forma pedagógica, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado (ZAMPERETTI, 2023; MATOS, 2020).

As mudanças nas demandas sociais e educacionais também requerem que a formação docente se adapte para atender à crescente diversidade nas salas de aula. A inclusão de alunos com diferentes necessidades, habilidades e contextos socioculturais impõe aos educadores a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a pluralidade.

Devendo, desta forma, a formação docente enfatizar a importância da educação inclusiva e proporcionar ferramentas que permitam aos futuros professores atender a essa diversidade de forma efetiva, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo (MENDONÇA, 2024).

Um desafio contínuo na formação docente é a articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, as instituições de formação de professores se deparam com uma desconexão entre o que é ensinado nas salas de aula e as realidades das escolas.

Os futuros educadores frequentemente se sentem despreparados para enfrentar as complexidades do cotidiano escolar, o que pode levar à frustração e desmotivação. Portanto, a formação inicial deve incluir experiências práticas significativas, como estágios supervisionados e projetos em parceria com escolas, que permitam aos alunos aplicar a teoria na prática e refletir criticamente sobre suas experiências (GUIMARÃES, 2022).

Por fim, a formação docente não deve ser vista como um processo isolado, mas como parte de um continuum de desenvolvimento profissional. A educação é um campo dinâmico, e os professores devem ser incentivados a buscar continuamente a formação continuada ao longo de suas carreiras. As políticas públicas devem apoiar essa formação contínua, promovendo programas de capacitação e atualização que respondam às novas demandas e desafios enfrentados pelos educadores (Massoni; Bruckmann; Alves-Brito, 2020).

Logo, a evolução da formação docente reflete um movimento em direção a uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e contextualizada, que valoriza a diversidade e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A formação inicial deve ser repensada e reformulada, a fim de preparar educadores que sejam capazes de enfrentar os desafios de um ambiente educacional em constante transformação e que promovam aprendizagens significativas para todos os alunos.

NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

As novas demandas educacionais no atual contexto de transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado profundamente a maneira como a educação é concebida e praticada.

Em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada, os educadores enfrentam o desafio de preparar os alunos não apenas para o domínio de conteúdos tradicionais, mas também para desenvolver competências que os capacitem a atuar em um mundo dinâmico e em constante mudança.

A educação precisa se adaptar a novas realidades, abordando a diversidade de contextos, a inclusão social e a utilização de tecnologias digitais como parte integrante do processo educativo (MASSONI; BRUCKMANN; ALVES-BRITO, 2020).

Um dos aspectos mais significativos das novas demandas educacionais é a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais dos alunos. O reconhecimento de que a educação deve ir além da transmissão de conhecimento tem levado a uma valorização das competências emocionais e sociais, como empatia, resiliência e colaboração.

Estudos indicam que essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos indivíduos, e, portanto, devem ser integradas ao currículo escolar. O educador contemporâneo, por sua vez, deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento dessas competências, promovendo interações sociais significativas e uma cultura de apoio e respeito (MISKALO; CIRINO; FRANÇA, 2023).

O Brasil é um país marcado por uma multiplicidade de culturas, etnias e realidades sociais, o que exige uma abordagem educacional que considere e valorize essa diversidade. A inclusão de alunos com diferentes necessidades e habilidades torna-se uma demanda imprescindível para o sistema educacional, que deve buscar garantir a equidade no acesso à aprendizagem.

Demanda-se que os educadores sejam formados para atender a essa diversidade, desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as singularidades de cada aluno, promovendo um ensino que se adapte às especificidades de cada contexto (MENDONÇA, 2024; GIORDANO, 2022).

As inovações tecnológicas têm trazido novas oportunidades e desafios para a educação. O avanço das tecnologias digitais transformou a maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido. Nesse sentido, os educadores precisam não apenas dominar essas tecnologias, mas também saber como integrá-las de forma pedagógica em suas práticas.

O uso de recursos digitais pode potencializar a aprendizagem, permitindo que os alunos tenham acesso a uma vasta gama de informações e ferramentas interativas. Entretanto, é fundamental que os professores sejam capacitados para utilizar essas tecnologias de maneira crítica, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos em relação ao uso da informação (SOUZA; ZAMPERETTI, 2023).

A abordagem por competências também surge como uma resposta às novas demandas educacionais, uma vez que valoriza a formação de habilidades práticas que vão além do conhecimento teórico, capacitando os alunos a aplicar o que aprendem em situações reais.

A educação por competências incentiva o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, criatividade e trabalho em equipe, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Para isso, os educadores devem adotar metodologias ativas que promovam a participação dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade e a iniciativa (JÚNIOR, 2018).

Em consonância com essas novas demandas, a educação também precisa se alinhar aos princípios da sustentabilidade e da educação para a cidadania. O mundo enfrenta desafios globais, como as mudanças climáticas, a desigualdade social e a crise

de saúde pública, que exigem uma formação que prepare os alunos para se tornarem cidadãos críticos e engajados. Nesse contexto, os educadores têm o papel de promover a conscientização sobre questões sociais e ambientais, integrando esses temas no currículo e incentivando a participação ativa dos alunos em iniciativas comunitárias. A formação inicial dos professores deve, portanto, contemplar esses aspectos, preparando-os para atuar como agentes de mudança em suas comunidades (MASSONI; BRUCKMANN; ALVES-BRITO, 2020; SILVA et al., 2020).

Por fim, as novas demandas educacionais também estão relacionadas à necessidade de inovação nas práticas pedagógicas. A rigidez dos métodos tradicionais de ensino muitas vezes se mostra inadequada para atender às necessidades dos alunos contemporâneos. Assim, os educadores são desafiados a explorar novas abordagens, como a aprendizagem baseada em projetos, a educação híbrida e o uso de jogos educativos, que tornam o aprendizado mais significativo e envolvente. A flexibilidade e a criatividade no planejamento e na execução das aulas são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que estimule a motivação e a participação dos alunos (SOUZA, 2022; MACHADOS, 2011).

As novas demandas educacionais exigem uma reconfiguração dos paradigmas de formação docente. Para atender a esses desafios, é fundamental que a formação inicial de professores se adapte às necessidades contemporâneas, promovendo um desenvolvimento profissional que valorize a diversidade, a inclusão, a inovação e o uso crítico das tecnologias.

Os educadores devem estar preparados para atuar em um mundo em constante transformação, capacitando seus alunos a serem cidadãos críticos, criativos e responsáveis.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os desafios da prática pedagógica contemporânea estão intrinsecamente ligados às novas demandas educacionais e ao contexto multifacetado em que a educação se insere.

À medida que a sociedade avança, os educadores enfrentam uma série de obstáculos que exigem não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas e interpessoais para promover um ensino de qualidade. A prática pedagógica atual deve se adaptar a um ambiente escolar que é, ao mesmo tempo, diversificado e dinâmico, o que demanda uma reflexão constante sobre metodologias e abordagens de ensino (MASSONI; BRUCKMANN; ALVES-BRITO, 2020; GUIMARÃES, 2022).

Um dos principais desafios que os educadores enfrentam é a necessidade de integrar a diversidade cultural e social presente nas salas de aula. Os alunos vêm de diferentes contextos, com diversas experiências de vida, expectativas e modos de aprender. Essa pluralidade exige que os professores adotem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo. No entanto, muitos educadores relatam sentir-se despreparados para lidar com essa diversidade, o que pode levar à exclusão e à desmotivação dos alunos. (MISKALO; CIRINO; FRANÇA, 2023; SILVA, et al, 2020).

O ambiente escolar atual é caracterizado por um aumento da heterogeneidade e pela presença de tecnologias digitais, o que torna a dinâmica de ensino mais complexa. O professor deve ser capaz de gerenciar diferentes estilos de aprendizagem, lidar com comportamentos diversos e criar um clima de respeito e colaboração. Essa tarefa é ainda mais desafiadora quando se considera a pressão para atender às demandas curriculares e as avaliações padronizadas, que muitas vezes priorizam a memorização em detrimento do aprendizado significativo (RODRIGUES; BITTENCOURT; COSTA; MENDONÇA, 2024; SIQUEIRA; MOLON; FRANCO, 2021).

A implementação de metodologias ativas é uma resposta a esses desafios, permitindo que

os alunos sejam protagonistas de seu próprio aprendizado. No entanto, a adoção dessas práticas muitas vezes esbarra na resistência à mudança por parte dos educadores, que podem estar habituados a métodos tradicionais de ensino. Além disso, a falta de formação adequada e de recursos materiais pode dificultar a implementação efetiva dessas abordagens (SOUZA; ZAMPERETTI, 2023).

A formação inicial, muitas vezes, não é suficiente para preparar os professores para as exigências do dia a dia na sala de aula. As mudanças rápidas no cenário educacional, impulsionadas por avanços tecnológicos e novas demandas sociais, exigem que os educadores busquem atualização constante e reflitam sobre suas práticas.

Programas de formação continuada que sejam contextualizados e relevantes podem ajudar os professores a desenvolver as competências necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos e a se sentirem mais seguros em sua prática pedagógica (MISKALO; CIRINO; FRANÇA, 2023).

A colaboração entre educadores pode ser um fator determinante para a superação dos desafios da prática pedagógica. A criação de redes de apoio e troca de experiências entre professores pode favorecer o desenvolvimento de novas ideias e soluções criativas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar. A colaboração não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e a motivação dos educadores, que podem encontrar suporte e inspiração em seus pares (PARENTE; VALES; MATOS, 2020).

Por fim, as pressões externas e as políticas educacionais frequentemente impactam diretamente a prática pedagógica. A imposição de padrões e metas, muitas vezes descolados da realidade das escolas, pode gerar um estresse significativo para os educadores, que se veem obrigados a adaptar suas práticas a critérios que nem sempre refletem as necessidades de seus alunos.

É essencial que as políticas educacionais sejam fundamentadas em evidências e que levem em consideração a realidade das salas

de aula, promovendo um ambiente de ensino que valorize a autonomia dos professores e a singularidade de seus contextos (BONFIM, 2024; MACHADO, 2011).

Os desafios da prática pedagógica contemporânea são multifacetados e exigem uma abordagem reflexiva e crítica por parte dos educadores. A formação inicial e continuada deve ser repensada para preparar os professores a lidar com a diversidade, a inovação e as demandas sociais que caracterizam a educação atual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa e fundamenta-se em uma revisão bibliográfica exploratória, visando compreender os desafios da formação docente inicial frente às novas demandas educacionais. Para alcançar os objetivos propostos, foram selecionadas produções acadêmicas relevantes publicadas entre 2002 e 2023, abrangendo uma ampla gama de temas relacionados à formação docente, práticas pedagógicas e novas demandas educacionais.

Para a seleção das fontes, foram utilizadas três bases de dados amplamente reconhecidas: Scielo, Google Scholar e CAPES. Essas plataformas foram escolhidas devido à sua relevância e abrangência na disponibilização de literatura acadêmica, incluindo artigos, teses, dissertações e relatórios de pesquisa. A utilização dessas bases de dados visa garantir que as informações coletadas sejam de alta qualidade e que os autores respeitem critérios rigorosos de revisão por pares, conferindo maior credibilidade às fontes selecionadas.

O processo de coleta de dados envolveu a utilização de palavras-chave específicas que refletem os temas centrais do estudo, como "formação docente", "práticas pedagógicas", "novas demandas educacionais", "desafios da educação", entre outras. A escolha criteriosa das palavras-chave foi essencial para filtrar o volume de informações disponíveis e direcionar a pesquisa para os conteúdos mais relevantes. Em cada uma das bases de dados, foram aplicados filtros de ano e tipo de documento, assegurando que os resultados atendessem

aos critérios de temporalidade e relevância temática.

Após a coleta inicial, os artigos foram analisados de forma sistemática. A leitura dos resumos e, quando necessário, dos textos completos, permitiu identificar os principais temas abordados, as metodologias utilizadas nas pesquisas e as conclusões alcançadas pelos autores. Essa análise foi feita com o objetivo de extrair informações sobre os desafios enfrentados na formação docente e as estratégias propostas para superá-los. As informações extraídas foram organizadas em categorias temáticas que emergiram durante a leitura, facilitando a identificação de padrões e a sistematização dos dados.

Adicionalmente, foram consideradas as contribuições teóricas e práticas que cada produção trouxe ao campo da formação docente. As obras foram avaliadas não apenas pelo seu conteúdo, mas também pelo impacto que tiveram nas discussões acadêmicas e na prática educativa. Esse aspecto é particularmente relevante, uma vez que a pesquisa em educação deve se pautar não apenas por teorias, mas também pela aplicação prática e pelos resultados obtidos nas salas de aula.

A partir dessa análise, foi possível construir um panorama abrangente sobre os desafios da formação docente inicial e as novas demandas educacionais, articulando os principais pontos levantados nas produções selecionadas. A construção desse panorama permite não apenas identificar as lacunas existentes na formação inicial de professores, mas também sugerir caminhos para a atualização e a transformação das práticas pedagógicas.

Por fim, a metodologia adotada neste estudo permite uma reflexão crítica sobre a formação docente e os desafios que permeiam a prática pedagógica, fornecendo subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais e das práticas formativas. Ao considerar a evolução das produções acadêmicas ao longo de mais de três décadas, o estudo se propõe a oferecer uma contribuição significativa para a discussão sobre como preparar professores que atendam efetivamente às novas demandas educacionais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente enfrenta desafios significativos no contexto educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, fica evidente que a preparação dos educadores não pode se restringir a um conhecimento técnico, mas deve incorporar uma compreensão ampla e crítica das diversas realidades que permeiam o ambiente escolar, revelando a urgência de uma formação que se adapte às particularidades de cada aluno e que respeite suas identidades e experiências.

Um dos aspectos centrais é a necessidade de uma formação continuada que permita aos professores utilizarem seus conhecimentos e reflitem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, dado que a educação não é um campo estático, pelo contrário, é dinâmico e exige que os educadores estejam em constante processo de aprendizado e adaptação.

A valorização da formação continuada enriquece a prática docente, e também contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e diversificado, onde todos os alunos possam se sentir respeitados e engajados em seu processo de aprendizagem.

A diversidade nas salas de aula, impõe um desafio que não pode ser ignorado, visto que a realidade dos alunos é marcada por diferenças culturais, sociais e cognitivas que exigem uma abordagem pedagógica flexível e sensível, logo a formação docente deve incluir a capacitação para lidar com essa diversidade, promovendo práticas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada estudante.

A inovação nas práticas pedagógicas também se destacou como uma resposta necessária às novas demandas educacionais, através da adoção de metodologias ativas que promovam o protagonismo dos alunos é uma estratégia poderosa para engajar e motivar os estudantes, ao mesmo tempo que desenvolve competências críticas e criativas.

Contudo, é essencial que as instituições de formação docente incentivem a experimentação e a reflexão sobre essas metodologias, criando um ambiente que permita aos educadores se sentirem seguros para inovar.

A desconexão entre as exigências externas e a realidade das salas de aula pode gerar frustrações e desmotivação entre os educadores. É essencial que as políticas educacionais sejam construídas a partir de uma compreensão profunda das necessidades e das especificidades do contexto escolar, promovendo um suporte real para que os professores possam atender às demandas de seus alunos de maneira eficaz.

Por fim, as reflexões propostas neste estudo evidenciam que a formação docente é um processo complexo e multifacetado, que deve estar alinhado às demandas e realidades contemporâneas. Para que os educadores possam desempenhar um papel transformador na educação, é necessário que sua formação inclua uma visão crítica, reflexiva e inovadora, que promova a inclusão, a diversidade e a colaboração.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Aldineia Borges dos Anjos. **Formação Docente E As Tecnologias Digitais Frente Às Novas Exigências Educacionais.** Revista de Estudos IAT, v. 12, n. 1, Salvador, Bahia, Brasil, 2024. Disponível em: <<https://estudiosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/392>>. Acesso em: 15 Set. 2024.

GUIMARÃES, Reginaldo Oliveira. **A Formação De Professores Frente À Universalização Do Ensino E Às Reformas Educacionais.** Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 3, p. 2049–2060, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4810>. Acesso em: 22 Set. 2024.

JÚNIOR, C. P. **Formação Docente Frente Às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. Intermédio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 24, n. 47, 22 maio de 2018.

LIMA, S. de O.; LIMA, R. F.; SILVA, A. W. J. GIORDANO, C. C. **Ensino de Estatística, Probabilidade e Combinatória na Educação Básica:** : os novos desafios da BNCC. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 3, n. 01, p. e202209, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/15640>. Acesso em: 2 Set. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. Educação & Sociedade** , v. 116, p. 689–704, 2011. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt&format=html#>>. Acesso em: 7 Set. 2024

MASSONI, Neusa Teresinha; BRUCKMANN, Magale Elisa ; ALVES-BRITO, Alan. **A reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Física** da UFRGS : construção de novas identidades na formação docente inicial do século XXI. Revista Educar Mais, v. 4, n. 3, pág. 512 - 541, Rio Grande do Sul, Brasil, 2020. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217849>>. Acesso em: 4 Set. 2024.

MISKALO, A. L. CIRINO, R. M. B.; FRANÇA , D. M. V. R. **Formação Docente e Inclusão Escolar: Uma Análise A Partir Das Perspectivas Dos Professores.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 6 Set. 2024.

PARENTE, Claudia da Mota Darós ; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do ; MATTOS, Maria Jose Viana Marinho de. **A Formação de Professores e seus Desafios Frente às Mudanças Sociais, Políticas e Tecnológicas.** Editora Penso, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=c-2MBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Desafios+da+forma%C3%A7%C3%A3o+docente+inicial+frente+%C3%A0s+novas+demandas+educacionais&ots=btHdYxS2X9&sig=tsraNssbXzAh_Mgl4I6OV06QG00#v=onepage&q=Desafios%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20inicial%20frente%20%C3%A0s%20novas%20demandas%20educacionais&f=false>. Acesso em: 3 Set. 2024.

RODRIGUES, Gisele Soncini; BITTENCOURT, João Paulo; COSTA, Maria Luisa Furlan; MENDONÇA, Camila Tecla Morteau. **Contribuições E Desafios Sobre As Tecnologias Educacionais Da Informação E Comunicação (TDIC) E A Formação Docente:** Revisão De Literatura. Anais CIET:Horizonte, São Carlos-SP, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/77..> Acesso em: 02 Set. 2024.

SIQUEIRA, C. F. R. de; MOLON, Franco, S., S. R. K. **Professores de TDIC nos cursos de formação docente: desafios dos profissionais frente às tecnologias educacionais.** Ensino da Matemática em Debate, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 42–60, 2021. DOI: 10.23925/2358-4122.2021v8i1p42-60. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/49147>. Acesso em: 12 Set. 2024.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo et al. **Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: resistência em debate.** Rev. Elet. Educ., São Carlos , v. 14, e 4562146, jan. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1982-71992020000100117 & lng=pt\ nrm=iso>. acessos em 12 Set. 2024.

SOUZA, J. S. de; ZAMPERETTI, M. P. **Entre Formação De Professores E Suas Práticas: Reflexões Sobre O Campo Em Disputa.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 475–494, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7953967. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1375>. Acesso em: 5 Set. 2024.

SOUSA, Noelly Alves. **Formação Docente E As Tecnologias Digitais: Uma Relação Necessária Para As Novas Exigências Educacionais. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação e Trabalho Docente, Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, Goiás, Brasil, 2022.** Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3414>>. Acesso em: 1 Set. 2024.

VIVIANE CARDOZO DE DAMIÃO

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Paulista - UNIP (2006); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Metrocamp (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

ARTE INDÍGENA

RESUMO: A produção artística das sociedades indígenas cumpre um objetivo sociocultural determinado, conforme a estrutura social de cada grupo. É a expressão dos códigos simbólicos produzidos e compartilhados por cada povo a partir de suas experiências e relações com a natureza, entre si e com o sagrado. Estes elementos mostram seu modo de viver, entender e perceber o mundo. A cultura material indígena é produzida a partir de sua realidade. Isto envolve recursos naturais disponíveis, finalidade, tecnologia, concepções religiosas, estéticas e filosóficas. Esta junção de elementos acaba por influenciar nas tendências artísticas de cada grupo como: plumária, cestaria, cerâmica e ainda a pintura corporal. Cada peça produzida tem função específica, demonstrando que os índios associam arte e trabalho.

Palavras-chave: Cultura; Expressão; Arte.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido neste trabalho é Arte Indígena: Pintura Corporal, Artesanato, Cestaria e Arte Plumária, com a finalidade de conhecermos nossas raízes. Os povos indígenas sempre fizeram parte da nossa história, portanto, não podemos nos esquecer o quão importante é a história deles, seus costumes, suas lendas, uma cultura tão rica que infelizmente foi sendo deixada de lado graças a vários fatores, como a colonização e a mais recente globalização.

Na primeira parte do artigo é importante enfatizar o cuidado que os povos indígenas têm com a natureza. Retiram para seu sustento e seu trabalho somente o necessário. O índio não abusa da natureza, ao pegar as matérias primas para fazerem suas artes e utensílios, eles usam somente o necessário do meio ambiente (algo que é visível que não acontece hoje). Infelizmente hoje o homem explora os recursos naturais até o esgotamento de suas fontes, visando o lucro.

A arte, a tecelagem, a pintura, a música, os alimentos e até mesmo os hábitos existem e são praticados e utilizados. O objetivo principal deste artigo é propiciar conhecimento e respeito pela cultura indígena, como também identificar em que momentos se faz presente em nossa cultura. Muito de nossos costumes, brincadeiras, alimentação, religião, tem suas raízes em tradições indígenas, portanto, é importante, conhecer, para respeitar e valorizar os povos e sua cultura e tradição.

No que diz respeito à metodologia, este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Ludke e André (1986) explicam que a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como fonte de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Em uma pesquisa qualitativa predominam os dados descritivos. A atenção volta-se muito mais para o processo do que para o resultado.

A ARTE NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

A arte está presente nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social: “As produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo” (BRASIL,1998, p. 287).

Assim como ocorre entre outras etnias e culturas que existem no mundo, a arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas. As expressões artísticas representam um suporte de memória e, enquanto produção individual e coletiva, fazem referência histórica do indivíduo, de sua família e de sua sociedade.

Entretanto, a arte não se constituiu em algo que não muda e que se transmite através de gerações de modo inalterado, e sim com o decorrer dos anos isso foi sucessivamente alterado, o RCNEI/ARTE (1998) diz que cada povo indígena tem uma maneira própria de expressar suas obras, por isto dizemos que não existe arte indígena e sim artes indígenas. As artes indígenas diferem-se muito das demais produzidas em diferentes localidades do globo, uma vez que utilizam pigmentos, madeiras, fibras, plumas, vegetais e outros materiais.

Ela é constantemente elaborada e reelaborada, ao longo do tempo e através do espaço, e seu dinamismo acompanha a própria vida da sociedade produtora. Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo. Por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais.

Uma forma de arte a ser lembrada são os rituais e cerimônias, em que todos param com seus afazeres normais do dia a dia e

também participam cada um com sua função dentro do ritual.

A arte ganha refinamento, obedecendo a regras mais restritas – nas quais se realçam os aspectos simbólicos, ao mesmo tempo em que busca expressar-se de múltiplas maneiras: na música, na dança, no canto, na produção de máscaras, na pintura do corpo, nos adornos corporais e em outros objetos.

A produção de alimentos é um outro campo a ser destacado, pois, em muitos casos, o aspecto estético ganha igual ou maior importância que a função utilitária. Entre vários povos indígenas, encontram-se armas e recipientes que, além de serem funcionais, são objetos artísticos.

Por exemplo, flechas para caçar decorada com diferentes materiais; cestos de transportar produtos da roça tecidos com cuidado e pintados; conchas e colheres de madeira apresentando figuras de animais esculpidas no cabo; ou, ainda, como ocorrem entre os Wayana segundo o RCNEI (1998), os próprios alimentos são decorados: o beiju recebe motivos incisos, feitos com os dedos.

De acordo RCNEI/ARTE (1998), toda arte indígena deve ser entendida por possuir características diferentes, além do significado cultural que é representativo para cada povo. Ela deve ser valorizada, pelos diferentes materiais utilizados, pela forma de fabricação (artesanal) e também por toda a simbologia, toda a história que vem por trás de cada peça produzida.

O estilo artístico de um povo é identificado, no caso das artes visuais, por um conjunto de características relacionadas com a forma, a cor, o tipo de decoração, a técnica e a matéria-prima. Há também o estilo de dançar, de fazer música, de construir a casa. Esse conjunto de elementos que forma o estilo de cada povo busca atingir determinados padrões estéticos. Nas culturas indígenas, o julgamento do que é bom, bonito, correto, tem por base critérios muitos especiais. Tais critérios podem ser materiais, como as penas que são usadas; técnicos, como o modo de se montar uma feira de penas; simbólicos, o que essa feira de penas representa.

Muitas vezes, para atingir a qualidade desejada, o especialista em um determinado objeto busca a matéria prima que possui significados próprios naquela cultura. O RCNEI/ ARTE (1998) cita o exemplo dos Wayana que para fazer uma coroa de penas, consideram mais bonitas as penas dos tucanos velhos, por apresentarem uma coloração mais vibrante e possuírem significados especiais, como o vermelho que está relacionado como o sangue da cobra-grande, uma entidade mitológica presente em toda a Amazônia.

Na apreciação da música, podem ser levados em conta o volume da voz do cantor, a sua expressão e sentimento, a maneira de combinar as vozes nos cantos coletivos ou de combinar vozes com instrumentos, o processo de confecção dos instrumentos e a sua afirmação. Um exemplo citado no RCNEI/ ARTE (1998) é dos povos Suyá (Mato Grosso), que quando cantam akia (um gênero especial de canções), forçam a voz para cantar o mais agudo e mais alto (em volume) possível, de maneira que a voz se destaque no conjunto de cantores.

Em cada sociedade indígena, existem pessoas que desenvolvem conhecimentos específicos a respeito de certas categorias ou modalidades artísticas. Há sempre alguém para confeccionar melhor um cesto cargueiro, um pote ou uma flauta; que sabe cantar ou fabricar um instrumento musical com mais habilidade e competência; que sabe contar histórias com mais riqueza de detalhes e domina o estilo de narração.

No caso dos objetos, por exemplo, essas pessoas conhecem as técnicas de confecção, sabem escolher e preparar as matérias primas, sabem como deve ser feito o acabamento e a decoração. De outro lado, essas pessoas geralmente detêm um saber específico sobre o uso e a função dos objetos, o significado simbólico dos elementos decorativos, das cores. Conhecem todos os detalhes técnicos e os critérios estéticos para que os objetos sejam apreciados e aprovados pelos membros de sua sociedade. Por intermédio dessas pessoas, que podem ser chamadas de especialistas, os conhecimentos se renovam e se transmitem às novas gerações.

Mesmo havendo especialistas, é importante lembrar que nas sociedades indígenas a maioria das pessoas pratica algum tipo de arte. Esse saber faz parte da formação de uma pessoa adulta respeitada em sua comunidade. De acordo com o RCNEI/ ARTE (1998), entre os Suyá, todos os homens, de qualquer idade, dominam um gênero de canções, a akia, não cabe às mulheres cantar este gênero, mas como é o principal público, elas conhecem e memorizam canções, sabendo apreciá-las. Entre os Xikrin (Para), a pintura corporal é feita por todas as mulheres, que exercem essa tarefa como qualquer outra atividade básica, como cozinhar, cuidar dos filhos ou ir à roça.

Assim como esses, inúmeros exemplos poderiam ser citados. A transmissão desses conhecimentos – sejam técnicas, estéticos ou outros – varia de cultura para outra, podendo ser feita pelos pais, irmãos mais velhos, especialistas ou pessoas mais idosas.

De modo geral, a idade da pessoa determina o início do aprendizado das diferentes expressões artísticas, sejam os cantos, as danças, os objetos ou outros. Esta aprendizagem também está relacionada ao sexo das pessoas, pois geralmente as mulheres se especializam em determinadas manifestações artísticas e os homens em outras. O RCNEI/ ARTE (1998) cita que na cultura Asurini, por exemplo, os conhecimentos sobre os mitos e os cantos são transmitidos aos jovens do sexo masculino, ao passo que cabe às meninas aprender as técnicas de decoração do corpo e de confecção e ornamentação da cerâmica.

A arte, em todas as culturas está relacionada a algum tipo de aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver fazer e a ação de fazer.

As transformações que ocorrem nas culturas indígenas – e que também acontecem nas demais culturas podem ter várias causas, entre elas, o maior ou menor contato com outras sociedades, indígenas ou não indígenas. Muitas vezes as mudanças provocam o desaparecimento de certas manifestações artísticas; em outros casos elas trazem elementos enriquecedores da arte, surgindo

produções de boa qualidade, com força expressiva e que possuem uma estreita relação com o modo de vida atual de um indivíduo, de uma família ou de uma comunidade. No exemplo citado pelo RCNEI/ARTE (1998) diz que os povos Ticuna, desenvolveram uma arte muito especial a partir dos desenhos que decoram as máscaras rituais. Esses desenhos passaram a ser reproduzidos em painéis de entrecasca (o mesmo material das máscaras), depois foram feitos nos papéis e mais recentemente na xilogravura.

Muitos materiais são usados no artesanato indígena, a maioria deles retirados da natureza, do meio onde convivem com muita harmonia e de onde tiram tudo o que necessitam para sobreviver. Nos rituais eles se enfeitam com todos os materiais retirados do meio, e que são produzidos artesanalmente. Para os indígenas não importa tanto a beleza das peças, mas sim que os artistas permaneçam por mais tempo criando e recriando as peças dentro do ambiente familiar.

Segundo Orlando Villas Boas. (2005) "A arte é inerente ao índio. Em tudo o que faz, ela sempre se manifesta, seja um simples arco, um requintado Kanitar de penas ou uma cerâmica zoomorfa caprichosamente pintada."

A arte é parte fundamental do índio, tudo o que ele produz é belo, desde um simples arco até um belíssimo cocar, ele coloca sentimento e muita história em tudo o que faz.

A ARTE INDÍGENA BRASILEIRA

A arte indígena brasileira é um tipo de arte produzida pelos povos nativos brasileiros, antes, durante e depois da colonização portuguesa, que começou no século XV.

Os nativos que aqui viviam deixaram-nos vestígios e heranças culturais, que são reconhecidas através de artefatos históricos. Entre elas, podemos citar a linguagem, o misticismo, os costumes, e é claro, a arte. Não se sabe o início da arte indígena, só que antecede a colonização, considerado pré-cabralino-cabralino. Seu término foi em XVI, com a chegada dos portugueses. Ela é dividida em seis categorias básicas: a arquitetura, a

pintura corporal, a arte plumária, as máscaras, os trançados e as cerâmicas.

A arquitetura segue um padrão (o da taba): com a forma côncava feita a partir do envergamento da madeira e coberto de folhas de palmeira. A pintura corporal revela a qual grupo social e tribo pertencem o índio, e o relaciona ao sobrenatural.

Ela é aplicada com os dedos, carimbos ou pincéis, e a cor depende para o que é produzida; os pigmentos são de origem natural (urucum, barro...). O trançado está presente nas casas, nos balaios, peneiras e esteiras. É a amarração de fibras vegetais dispostas em espirais ou feixes, formando uma teia com desenho simples, simétrico e geométrico.

A arte plumária é ritualística, e está associada à pura busca da beleza. A encontramos em adornos, armas e utensílios. As penas são fixadas com resina vegetal nas sementes, fibras, ou unhas de animais.

Os objetos têm colorido ímpar e a técnica na organização das camadas cria uma composição rítmica. Uma das peças mais conhecidas é o "manto Tupinambá" confeccionado pelos Tupinambás. As máscaras são cerimoniais, e os desenhos têm formas abstratas geométricas e figurativas de animais. A cerâmica tem função utilitária e cerimonial. Por mais elaborada que seja a cerâmica, sua produção é sempre feita sem a ajuda da roda de oleiro.

A arte se mistura à vida cotidiana. A pintura corporal, por exemplo, é um meio de distinguir os grupos em que uma sociedade indígena se divide, como pode ser utilizada como enfeite. A tinta vermelha é extraída do urucum e a azul, quase negro, do jenipapo. Para a cor branca, os índios utilizam o calcário. Os trabalhos feitos com penas e plumas de pássaros constituem a arte plumária indígena.

Alguns índios realizam trabalhos em madeira. A pintura e o desenho indígena estão sempre ligados à cerâmica e à cestaria. Os cestos são comuns em todas as tribos, variando a forma e o tipo de palha de que são feitos. Geralmente, os índios associam a música instrumental ao canto e à dança.

PINTURA CORPORAL

Os índios pintam seu corpo, sua cerâmica e seus tecidos com um estilo que podemos chamar “abstratos”. Observam a natureza, mas não a desenham, e ao contrário do que se pensa, não devemos chamá-la de primitiva. Partem do elemento natural para torná-lo geométrico.

Usam diversos tipos de cocares, braceletes, cintos e brincos. Geralmente não matam as aves para comer, usam apenas suas penas coloridas, que guardam enroladas em esteiras para conservar melhor, ou em caixas bem fechadas com cera e algodão. A Arte Plumária é exuberante e praticamente restrita aos homens. Nas tribos, em que as mulheres usam penas, são discretas, colocadas nos tornozelos e pulsos, geralmente em cerimônias especiais.

Geralmente quando escutamos falar de pintura corporal temos em mente sempre os índios, mas a pintura corporal está presente até os dias de hoje. A tatuagem e a maquiagem é um grande exemplo de pintura corporal que é usada por pessoas de diversas partes do mundo, mas devemos lembrar que a pintura realizada na atualidade, não tem características nenhuma da pintura primitiva, nem traços e nem objetivos similares, a pintura contemporânea é objeto de beleza, ousadia e arte.

A pintura corporal indígena se equivalem pela necessidade à roupa que usamos, esse termo é sempre usado, mas podemos ir mais além, seria como uma “carteira de identidade” de quem a exhibe, ao revelar dados sobre sua etnia. É no corpo humano que o indígena encontra o suporte por excelência de sua pintura, “tela onde os índios mais pintam, e aquela que pintam com mais primor”, desempenhando diversos valores como: vaidade, usada em rituais, para determinar o estado civil, sexo, idade, determinar função ou funções, diferir povos, demonstrar luto, se o povo estava em guerra, até para defendê-lo do sol, dos insetos ou ainda de espíritos maus, pode ser complexa ou simples, enfim, relacionava de modo geral o índio com os espíritos e o meio ao qual ele vive.

Muito é discutido sobre a denominação apropriada para a variação artística dos índios. Observando a pintura corporal há uma leitura “abstrata”, não devendo ser confundido com primitivo, pois é só se lembrar das formas geométricas que por eles são usados. E ao contrário do que os europeus pensavam, aquela atividade não era o mero prazer da decoração, mas um modo de comunicação complexa que varia.

As matérias-primas mais usadas pelos índios são: sementes, carvão, pau-de-leite, seiva de frutos, plantas nativas, extrato de folhas, polvilho de mandioca, calcário, babaçu, tabatinga, etc.

Sua aplicação faz-se com auxílio de gravetos, penas, com os dedos ou ainda feitos com caroços de frutas partidos ao meio e mergulhados na tinta. As formas são as mais variadas como: meandros, gregas, círculos, triângulos, pontilhados, caprichosas estilizações geométricas.

De acordo com Lévi Strauss, “as pinturas do rosto conferem, de início, ao indivíduo, sua dignidade de ser humano; elas operam a passagem da natureza à cultura, do animal estúpido ao homem civilizado. Em seguida, diferentes quanto ao estilo e à composição segundo as castas, elas exprimem, numa sociedade complexa, a hierarquia dos status. Elas possuem assim uma função sociológica”.

ARTESANATO

Para o índio, criar o artesanato é desenvolver o espírito coletivo, por se tratar de uma atividade coletiva que foi sendo criada de acordo com seus rituais e seu cotidiano. Os adornos, pinturas, os objetos de uso doméstico foram sendo produzidos de acordo com as suas necessidades cerimoniais e de trabalho doméstico. Portanto, cada etnia produz sua arte, suas danças, suas cores, seus enfeites, diferenciando-se de outros povos.

Os objetos de artesanato produzidos pelos indígenas, utilizam a matéria-prima que a natureza oferece, como: sementes, peles, penas, palhas, barro, cipó, madeira,

entre outros. . . uma grande diversidade de materiais colhidos da mata para a produção de suas peças.

No contato manual com a terra, o homem descobriu o barro como forma de expressão. A confecção de cerâmica é muito antiga e surgiu ainda no período Neolítico, espalhando-se, aos poucos, pelas diversas regiões da Terra.

O estilo de cada povo indígena é identificado pela apreciação da técnica e da matéria-prima. O critério de julgamento destas características: “materiais como as penas que são usadas; técnicas, como o modo de se montar uma feira de penas, o que essa feira de penas representa” (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, 1998).

Na comunidade indígena há variados artesanatos e cada membro da tribo tem sua especialidade, desta forma ele torna-se respeitado pelos demais membros da tribo.

Cada etnia tem suas especialidades em artesanatos com a predominância da cerâmica, cestos, arcos e flechas, peneiras, entre outros; Artigos de caça, arapucas e armadilhas para animais maiores e peixes; Instrumentos musicais: apitos, flautas e chocalhos; Na arquitetura a construção de moradias de taipas, madeira, barro e sapé e atualmente as casas são de alvenaria.

Existem os mais variados modelos de colares, pulseiras, brincos, anéis, colares, cerâmicos e também artesanatos que além de serem instrumentos de caças e pescas são utilizados nas danças e rituais de algumas comunidades como o arco e flecha e a borduna.

Portanto, os materiais são escolhidos na natureza, conforme conseguem encontrar no meio ambiente que os cerca. Onde cada etnia tem sua forma de produzir seus artesanatos que vão se modificando durante as gerações e transformam-se em esplêndidas obras de artes através das técnicas passadas dos mais velhos para os mais jovens.

CERÂMICA

Tradicionalmente, a produção da cerâmica, entre os povos indígenas que vivem no Brasil, é totalmente manual.

A argila (composto de sílica, alumínio e água) é a matéria-prima básica empregada na confecção da cerâmica. A técnica mais usual para produzir os vasilhames é a da união sucessiva de roletes (feitos manualmente), utilizando-se instrumentos rústicos, bem variados, para auxiliar na confecção das peças, como cacos quebrados de potes antigos para ajudar a alisar os rolos, pincéis feitos com penas de aves ou com raízes para pintar a superfície, etc.

O tratamento dado à superfície das peças varia muito de povo para povo e de acordo com o uso que será dado a cada objeto. A superfície pode apresentar-se fosca, alisada, polida, decorada (com pinturas ou de outras maneiras) e até mesmo revestida por outra camada de argila especialmente preparada para este fim, a que se dá o nome de engobo.

Finalmente, a louça de barro, como é comumente conhecida, pode ser queimada ao ar livre (exposta ao oxigênio), ficando com uma coloração alaranjada ou avermelhada, ou pode ser queimada em fornos de barro, fechados, que não permitem o contato com o oxigênio, o que deixa uma coloração acinzentada ou negra.

Desta forma são produzidos objetos utilitários (como potes, panelas, alguidares, etc.), objetos votivos ou rituais, instrumentos musicais, cachimbos, objetos de adorno e outros.

Entre as sociedades indígenas brasileiras, a cerâmica é, geralmente, confeccionada pelas mulheres. Todos aprendem a fazê-la, mas, como em qualquer outra atividade, há aquelas com mais habilidade e/ou criatividade.

Atualmente, algumas já se utilizam de tintas e instrumentos industrializados para produzir sua cerâmica. Nem todos os povos indígenas produzem cerâmica e alguns, que tradicionalmente produziam, deixaram de fazê-lo, após o contato com não índios e com o passar do tempo. Entre alguns povos ceramistas, os objetos produzidos são simples. Entre outros, são muito elaborados e valorizados pelos membros da sociedade.

CESTARIA

As sociedades indígenas no Brasil são detentoras das mais variadas técnicas de confecção de trançados, utilizando-se delas para a confecção de cestos, que estão entre os objetos mais usados, pois estão associados a vários fins.

A cestaria produzida e utilizada por uma determinada sociedade indígena está associada à sua cultura, principal característica humana.

A cestaria diz respeito ao conhecimento tecnológico, à adaptação ecológica e à cosmologia, forma de concepção do mundo daquelas sociedades. O conjunto de objetos incorporados à vivência de uma determinada sociedade indígena expressa concretamente significados e concepções daquela sociedade, bem como a representa e a identifica.

Enquanto arte, em cada peça produzida existe também uma preocupação estética, identificando o artesão que a produziu e aquela sociedade da qual ela é cultura material.

Para uso e conforto doméstico, podem-se citar os cestos-coadores, que se destinam a filtrar líquidos; os cestos-tamises, que se destinam a peneirar a farinha e os cestos-recipientes, que se destinam a receber um conteúdo sólido ou armazená-lo, sendo também utilizados para a caça e a pesca, para o processamento da mandioca, para o transporte e para a guarda de objetos rituais, mágicos e lúdicos.

Os cestos cargueiros, como diz o nome, destinados ao transporte de cargas, apresentam uma alça para pendurar na testa e têm o formato anseriforme, com base retangular e borda redonda, sendo conhecido pelo nome de aturá. Também são muito utilizados os cestos-cargueiros de três lados, jamanxim, que dispõem de duas alças para carregar às costas, tipo mochila. Em geral, esse cesto suporta até dez quilos de mandioca.

A variedade de plantas que são apropriadas ao trançado no Brasil dá ao índio uma inesgotável fonte de matéria prima. É

trançando que os índios constroem a sua casa e uma grande variedade de utensílios, como cestos para uso doméstico, redes para pescar e dormir, instrumentos musicais para uso em rituais religiosos, etc.

Quanto à decoração, os objetos de trançados possuem uma imensa variedade, explorada através de formas geométricas, espessuras diferentes, corantes e outros materiais. Os índios possuem grande habilidade para tecelagem, já que sua prática e conhecimento dos trançados e cestarias é bastante desenvolvida.

A cestaria é o conjunto de objetos - cestos-recipientes, cestos-coadores, cestos-cargueiros, armadilhas de pesca e outros -, obtidos pelo trançado de elementos vegetais flexíveis ou semi rígidos usados para transporte de carga, armazenagem, receptáculo, tamis ou coador. Varia em tamanho, forma, decoração, técnica de manufatura, mas obedecem basicamente às exigências ditadas por sua funcionalidade.

Em algumas sociedades indígenas, a confecção dos cestos é tarefa, exclusivamente, masculina e sua utilização, essencialmente, feminina. Em outras, sua execução e utilização são tarefa de ambos os sexos, como entre os Guaranis que vivem em Bracuí, município de Angra dos Reis no Rio de Janeiro. Os cestos-recipientes Guarani são confeccionados de lasca de taquara previamente pintada, em trama cerrada, apresentando desenhos geométricos representativos de losangos. Em geral, apresentam as cores, verde, rosa, roxo, vermelho, amarelo e azul e possuem tampa. A venda desse tipo de artesanato, no acostamento da Estrada Rio-Santos, é uma importante fonte de renda para a sobrevivência das famílias Guarani.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada povo indígena tem uma maneira própria de expressar suas obras. As artes indígenas diferem-se muito das demais produzidas em diferentes localidades do globo, uma vez que manuseiam pigmentos, madeiras, fibras, plumas, vegetais e outros materiais de maneira muito singular. Nos relacionamentos entre diferentes povos, inclusive com o branco os artefatos produzidos são objetos de troca, sendo até utilizados como uma alternativa de renda.

Após algumas discussões, pesquisas e análises percebem que a abordagem do tema o índio ainda é feito de forma superficial, vemos “o índio” e sabemos que esse termo é um equívoco, pois não existe apenas o índio em si, mas diversas tribos como xetás, os guaranis, os kaingangs e etc.

O artesanato indígena comercial ajuda a reforçar essa identidade forjada, principalmente os objetos tipicamente ritualísticos ou clichês, pois eles mantêm aqueles velhos estereótipos do índio: o do cacique com o seu cocar e trajes típicos, com sua maracá e seus enfeites; ou o do índio guerreiro, com suas pinturas e seu arco e flecha.

Essa fantasia nos atrai, pois ela difere de nossa cultura, ainda mais na pós-modernidade, onde o diferente é exaltado e valorizado. Quando vemos um índio vestido com as roupas do “civilizado”, totalmente descaracterizado, o encanto do cacique e do índio guerreiro se acaba e tendemos a ver de forma negativa a integração do índio em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: Ferreira, Sueli (Org.) O Ensino das Artes: construindo caminhos. 1 ed. Campinas, SP. Ed. Papirus, 2001.
- _____. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.
- _____. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BECKER, Ítala Irene Basile; LAROQUE, Luis Fernando da Silva. **O índio Kaingang do Paraná: subsídios para uma etno-história**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.
- BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.
- BOSI, Alfredo, **Reflexões sobre a Arte**. Ed. Ática. SP, 1991.
- CADERNOS TEMÁTICOS – **Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação. SEED, PR. 2006.
- FERNANDES, José Loureiro. **Os Caingangues de Palmas**. Arquivos do Museu Paranaense, Curitiba. v.1, p.161-229, 1941.
- MONTOYA, Antonio Ruiz. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraná, Paraguai, Uruguai e Tape**. Tradução Arnaldo Bruxel. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.
- NIMUENDAJU, Curt. **Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **Suma etnológica brasileira**, v. 3. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SIMON, Cristiano Biazzo. **São Jerônimo da Serra, história local e ensino**: Construindo Histórias. Londrina. UEL, 2011.
- VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Campinas: Unicamp, 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

