

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 84 | 30 DE NOVEMBRO 2024 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931



SISTEMA PRISIONAL & DROGAS

A BATALHA CONTRA AS
DROGAS...
P. 247

A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO...
P. 65

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS
HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL...
P. 19



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 84, (Novembro/ 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.

ERRATA DA EDIÇÃO PARA EDIÇÃO 84 -

Informamos que o artigo publicado na edição n. 83, referente ao mês de outubro/2024, da autora **ÉRICA PRICILA SEVERNINI**, intitulado como “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRITA E LEITURA”, p. 193, deve ser considerado a correção da grafia do nome da autora como se apresenta nesta edição e errata, ou seja, “PRICILA” sem a letra (s).

Sumário

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI.	8
ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS	
ALEXANDRE CHAVES DE OLIVEIRA.	19
A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL	
ALINE PRANDO BRITO	32
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS INCLUSIVOS E CRÍTICOS	
ANDREIA BISPO FERNANDES	43
A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA	53
A FUNÇÃO DA DEFENSORIA PÚBLICA NAS AÇÕES PENAIS E SEU PAPEL COMO PROTETORA DOS DIREITOS HUMANOS	
CARMINE ANTES DE OLIVEIRA	65
A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL	
CAROLINE OLIVEIRA CORRIERI.	77
A FAMÍLIA COMO PILAR NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO	
CLOTILHO DE MATOS FILGUEIRAS SOBRINHO	89
PROF. ^a DR. ^a . ROBERTA ALVES DE SOUZA GARCIA.	89
AGENDA 2030 E A PROTEÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
CRISTIANO FONTOURA CORRALLES	99
A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL	
DEBORA RODRIGUES CAPUANO	112
A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO E ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS	
DIOGO ROSA DE ALMEIDA.	122
IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL	
ERICA PRICILA SEVERNINI	135
A IMPORTÂNCIA DA “PEDAGOGIA DO AMOR” NO PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
FREDERICO PEREIRA MOURA	147
ISRHAEL VICTOR ARAUJO VASCONCELOS	147
SUZE DO AMARAL OLIVEIRA	147
FABRÍCIO FURTADO DA ROCHA.	147
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	

FERNANDA LARISSA FERNANDES	158
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA PARA A CIDADANIA E ÉTICA AMBIENTAL	
IRENE DA MOTA CLEIM.	170
COMO ALFABETIZAR ALUNOS TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO - (TDH)	
JANETE RODRIGUES POMPERMAYER	182
O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA ALFABETIZAÇÃO	
PAULO JEFERSON MARQUES	194
VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE GESTANTES NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	
JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO	204
O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO	
LINDOMAR MENDES	217
A MATEMÁTICA DA ARTE: CONECTANDO GEOMETRIA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO	
LUCIANA DE ALBUQUERQUE BARROS	226
O ESTUDO DA DIVERSIDADE CULTURAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ABORDAM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO	238
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E A IGUALDADE	
MARCIO LUIS ALMEIDA DE AGUIAR.	247
A BATALHA CONTRA AS DROGAS E A SUPERLOTAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO	
MARIA ALEXANDRA PEREIRA	258
SÍNDROME DE DOWN	
MICHELLI BASSANELLI DA SILVA	268
NICOLLY ESTEFANI RIBEIRO DA SILVA	268
RANYA DE ALCÂNTARA SILVA FERREIRA	268
RENILTON GIFONI.	268
DESENVOLVIMENTO DE UMA CADEIRA DE RODAS CONVENCIONAL MOTORIZADA	
OTACÍLIA PEREIRA MARQUES.	278
A LITERATURA INFANTIL PROMOVENDO O ENFRENTAMENTO AO BULLYING: UM ESTUDO DO CONTO O PATINHO FEIO	
SÔNIA QUEIROZ DA SILVA	293
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	
TÂNIA ZABELLI DINIZ	306
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	
TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS	318
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM PIKLER	

TATIANE DA SILVA MARQUES	328
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E MULTICULTURALISMO	
TELMA LIMA SANTOS DE COCA	342
CASA GRANDE E SENZALA: FORMAÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA SOB O REGIME DA ECONOMIA PATRIARCAL	
VALDONÊS COIMBRA CORRÊA	356
SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: VIOLAÇÃO E SUPERLOTAÇÃO	
VANESSA VIGIANE DE MENEZES	369
ARTE E CULTURA BRASILEIRA	
VIVIANE CARDOZO DE DAMIÃO	379
O USO EXCESSIVO DAS TELAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	



ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2007; Especialista em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Pós graduada em Formação e Profissão Docente (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora do Ensino Básico na Secretaria da Educação do Estado de S. Paulo; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS



RESUMO: Com intenção de ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas observa-se que o Autismo pode ser considerado um transtorno global do desenvolvimento (TGD) que compromete o desenvolvimento da criança, sobretudo interferindo no desenvolvimento de áreas da comunicação, da imaginação e da sociabilização; mesmo com os mais recentes estudos em relação ao autismo, é correto afirmar que ainda não há cura, o que existe são tratamentos e terapias que minimizam as dificuldades, proporcionando um bom desenvolvimento e uma melhor qualidade de vida, como por exemplo, através das atividades lúdicas que propiciam a essas crianças um agir espontâneo e faz com que percebam suas habilidades e consigam desenvolver muitas outras.

Palavras-chave: Transtorno de Espectro Autista (TEA); Atividades Lúdicas; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

As crianças desenvolvem-se a partir de um contexto histórico e social, esse contexto, cria e recria seu mundo através de suas experiências de acordo com as interferências externas através do contato com outros sociais mais experientes, amplia seu conhecimento e organiza suas ideias e sentimentos a respeito de si mesmos.

Investigar como elas aprendem, o que trazem consigo, como se relacionam com seus pares e as condições do meio em que vivem, devem ser preocupações constantes do professor no contexto escolar; bem como as situações que passam para chegar a determinados níveis de conhecimento e serem capazes de estabelecer relações cada vez mais avançadas, desenvolvendo também a sua autonomia.

Em outras palavras, é preciso conhecer os educandos buscando proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem e seu contexto, questionando: Quem são eles?

Em qual realidade social estão inseridos? Quais processos de humanização/desumanização estão cotidianamente expostos? Que importância tem a educação em suas vidas? No dia a dia da escola, observa-se que os educandos não são iguais, não há um único tipo de aluno.

Por isso, quando se consegue detectar as necessidades específicas e individuais de cada um, o trabalho do educador torna-se muito mais eficaz e satisfatório. A educação inclusiva implica, portanto, que todas as pessoas de uma determinada comunidade aprendam em interação e de forma heterogênea, independente se sua origem, suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluídos aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou deficiência.

A UNESCO (2005) define a educação inclusiva como um processo orientado a responder à diversidade dos estudantes, aumentando sua participação e reduzindo a exclusão a partir da educação, relacionada com a presença, a participação e as conquistas de todos os alunos, em especial naqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados.

A presença se refere ao acesso e a permanência na escola ou outras modalidades não formais .a participação significa que o currículo e as atividades educativas contemplem as necessidades de todos os estudantes e se considere sua opinião nas decisões que afetam suas vidas e o funcionamento da escola se referem à necessidade de que todos os estudantes adquiram, na medida de suas possibilidades, as aprendizagens estabelecidas no currículo escolar, necessários para seu desenvolvimento pessoal e socialização. A verdadeira inclusão está mais além do acesso, implica o máximo de aprendizagem e desenvolvimento a partir do potencial de cada aluno.

Então, de que forma a escola pode interferir no processo de inclusão e apoio pedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais? Para atender esse público, em suas necessidades educativas, é necessário que se façam (re)arranjos em sala de aula que oportunizem as interações entre os diferentes, sob a intervenção docente e orientadas pelas trocas produtivas entre os pares, uma vez que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente

quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 1998, p.118).

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento. Dessa forma, vemos a importância em oferecer oportunidades de brincadeiras e uso do brinquedo para crianças com autismo, para que estas vivam a infância como esta deve ser vivida: brincando, sujando-se, às vezes machucando-se, descobrindo-se e a partir de tudo isto, aprendendo a viver, a seguir regras e a conhecer sentimentos de conquista e vitória, mas ainda de derrota e fracasso, sensações presentes no dia a dia.

A atividade lúdica norteia um trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento do educando, pois a brincadeira e o jogo constituem um veículo privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Eles fazem parte da infância, possibilitando que a criança ultrapasse o mundo real, transformando-o em imaginário.

Além disso, a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar os laços afetivos e elevar o nível de interesse da criança com a brincadeira.

Neste sentido, a escola desempenha um papel importante pois, por meio da ludicidade, favorece a interação em diferentes situações, ao considerar a brincadeira um instrumento agregador no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a atividade lúdica está indissociável do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, crianças com necessidades educativas especiais, como os que foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm frequentado escolas regulares, mas ainda falta suporte pedagógico voltado para a ludicidade. Professores se apropriam de práticas tradicionais de ensino, mas deixam de ter a brincadeira como parceira na educação, especialmente dos alunos que possuem necessidades educativas especiais.

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas.

Com isso optou-se por uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que abordam a temática de maneira coesa e clara, investigando artigos, revistas, livros e demais trabalhos relevantes na área.

Esse tipo de pesquisa é importante, pois auxilia na compreensão do que vem sendo estudada direcional e sustenta a temática abordada as informações que aborda o histórico do transtorno do espectro autista e suas implicações pedagógicas na aprendizagem escolar. sobre estratégias específicas de aprendizagem escolar, dando enfoque às atividades lúdicas.

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Segundo Cunha (2012), o termo autismo origina-se do grego *Autós*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo um conjunto de comportamentos. O autismo se caracteriza a partir da tríade: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e comportamento restrito-repetitivos.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadra em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil.

Em 1944, outro médico austríaco chamado Hans Asperger (1906-1980), descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentavam condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Ainda não há exames laboratoriais e de imagens que possam diagnosticar a presença do transtorno, sendo apenas observáveis os seus sinais e sintomas determinantes, porém, sabe-se que o autismo é considerado como uma desordem no desenvolvimento neurobiológico, comprometendo, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados (WALTER, FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2015).

A American Psychiatric Association desenvolve um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* - que descreve as características da criança com transtorno do espectro autista, como déficits na comunicação e na interação social

(déficits de reciprocidade social e emocional; nos comportamentos e compreensão do uso da comunicação não-verbal e na formação e manutenção de relações adequadas ao nível de desenvolvimento), padrões de comportamento, interesses e atividades restrito-repetitivas (estereotípias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação à rotina; interesses restritos e excessivos, hiper ou hipo reação a estímulos sensoriais); sendo que estas características se apresentam na primeira infância, limitando ou desabilitando para o funcionamento diário (WALTER; FERREIRA DONATI; FONSECA, 2015).

Contudo, em 2013, a quinta edição do DSM foi publicada adotando este termo para classificação da categoria, sendo incluídos Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação que não são dados como condições diagnósticas distintas, mas todos são tratados como Transtorno do Espectro Autista.

Frente ao breve exposto, justifica-se assim, que este trabalho adota o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para tratar do tema, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área.

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há a necessidade do professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que se possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (WALTER; FERREIRA-DONATI; FONSECA, 2015).

À luz dos autores acima referenciados, deve-se compreender as características e manifestações da criança, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição

ou o tato; características motoras como estereotípias, auto agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

Diante dos aspectos apresentados, que podem ser manifestados ou não em cada sujeito, o professor tem que adequar a prática pedagógica para atender a necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, utilizar apoio visual, adequar as atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que assim, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o

Para tanto, Togashi e Walter (2013) consideram que, no atendimento escolar às crianças com TEA devido às suas características, os ajustes e as melhorias para atender suas necessidades de maneira satisfatória podem surpreender o professor, principalmente se a criança apresentar grande comprometimento na linguagem, dificultando a convivência tanto na escola, como em casa e na sociedade, por isto há a necessidade de formação dos profissionais envolvidos.

Gomes e Nunes ressaltam que: “[...] a proximidade física com os colegas, a dificuldade em aprender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a incapacidade em utilizar a linguagem falada podem representar desafios para essa população” (GOMES; NUNES, 2014, p. 145).

Por isto, há a necessidade de capacitação de toda a equipe escolar, para que com o desenvolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento entre família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, às potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

A inclusão escolar das crianças com TEA no ensino regular é defendida por Camargo e Bosa (2009), principalmente no que se refere à socialização, pois estimulam as capacidades interativas, e para as demais crianças, a convivência proporciona o aprendizado pelas diferenças.

Neste sentido, para uma maior efetividade a favor do aprendizado da criança, o professor especializado em conjunto com o professor da sala regular pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) (também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI): “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Este plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Tendo em vista que, na educação infantil, o processo de ensino-aprendizado é pautado no lúdico, os jogos infantis são relevantes para o desenvolvimento das crianças, ressaltando que as formas de interação das crianças nas mais diversas situações devem ser propícias ao significar, questionar e criar, ou seja, os jogos e brincadeiras não devem ser proporcionados

meramente para “ocupar o tempo ou o aluno”. (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

Especificamente no caso de crianças com transtorno do espectro autista, assim como com todas as crianças pequenas, Gikovate (2009) lembra que o professor precisa ajudar a criança a participar das atividades, explicando a regras e auxiliando-as a atenderem o que o outro espera dela, antecipando também possíveis reações e intermediando as relações quando necessário.

Nesse sentido, as atividades lúdicas têm grande relevância para o desenvolvimento da interação, comunicação e comportamento da criança com TEA, favorecendo o processo de inclusão e do brincar com o outro.

Provendo com o planejamento da prática pedagógica, em 2003, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”, integrante da coleção sobre Educação Infantil. Este material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão da criança com o transtorno do espectro autista em sala comum, sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além das legislações brasileiras em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da LDB, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2013).

No Brasil, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, conhecida como Berenice Piana (BRASIL, 2012), que instituiu uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o

Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência. Menciona-se a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado.

Tem-se também a nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013 que orienta os sistemas de ensino à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos direitos e “caminhos” para cumprimento da legislação.

A Secretaria de Saúde e a Defensoria do Estado de São Paulo produziram, respectivamente, um protocolo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA e cartilha dos direitos das pessoas com TEA, para nortear os pais quanto aos direitos destas pessoas, tanto para apoio a família, quanto orientação aos professores. Ainda em 2013, o Ministério Público do Estado de São Paulo formalizou, com as Secretarias de Educação e Saúde do estado, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para que o Governo de São Paulo se compromete a contratar profissionais cuidadores para acompanhamento do aluno na unidade escolar que necessita de apoio com o intuito de facilitar a execução das atividades escolares (WALTER; FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2015).

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel, havendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois há o aparato legal para a inserção de crianças com TEA, porém, se não houver os apoios necessários ao mesmo, estará se fazendo uma “falsa” inclusão: as especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as

adequações e recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

A educação infantil tem em suas raízes, o caráter assistencialista, bem como crianças PAEE, ao longo da história, da mesma forma foram tratadas de forma piedosa, dedicando-se a estes apenas os cuidados. A inserção de alunos com deficiência na escola infantil não se deve apenas ao cuidar, mas também, refletir como pode ser promovida uma educação de qualidade a todos, pois é nesta etapa de ensino que se inicia o processo de escolarização.

Tendo em vista que as turmas são heterogêneas e há necessidade de respeitar as características individuais de todas as crianças promovendo a aprendizagem, é preciso planejar práticas diversificadas, respeitando o ritmo das crianças, pois salas heterogêneas não podem ter práticas homogêneas.

Para isto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a necessidade de acolher e responder às diferenças das crianças, por meio do ensino colaborativo, que se define por:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de

parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e principalmente entre os professores envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Capellini (2010) ressalta que na escola, todos os profissionais precisam ser envolvidos e orientados a auxiliar as crianças em suas necessidades, oportunizando condições para o desenvolvimento da criança e também para que este se sinta capaz.

Para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido o trabalho que está sendo realizado com as crianças.

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almeja na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da educação inclusiva integrada na proposta Pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, a escola atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento dessas necessidades especiais (MEC, 2010).

A partir de 1994, o autismo passou a integrar a categoria de portadores de Condutas Típicas na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, com a seguinte denominação: “manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p.14).

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Segundo a Declaração de Salamanca (1994), esse princípio orientador consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente de suas condições sejam elas físicas, mentais ou sociais. Neste contexto, as instituições de ensino terão que encontrar formas de educar com sucesso estas crianças.

De acordo com a Declaração de Salamanca, existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas a maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. “Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa” (MANTOAN, 2005 p.24).

A escola, representada por sua equipe profissional, deve ter consciência do seu papel, compreendendo que é por meio do aprendizado que a criança pode adquirir consciência do mundo e dela própria, e que esse aprendizado passa pelo desenvolvimento da comunicação. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, promovendo a aprendizagem de todos os alunos.

Pensar no autismo e no modo de como a criança autista constrói seu conhecimento, nos revela várias questões que perpassam o meio social e a forma como compreendemos o mundo. A sociedade estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão.

Cada pessoa é um ser único dotado de singularidades e potencialidades a serem descobertas. Assim, a aprendizagem deve ser também diferenciada, configurada em um ambiente estimulador, de interação com outros colegas, tornando-os todos participativos. A ludicidade consegue favorecer essa interação, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos.

Para atender a criança autista, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça. Um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favorece a interação entre os pares. Este trabalho confirmou a necessidade de um ambiente lúdico não só para atender aos alunos com necessidades educativas

especiais, mas a todos os alunos, independentemente da realidade econômica, social ou racial, ou maturacional.

Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que cada criança com desenvolvimento atípico seja vista em sua singularidade e adquira autonomia. A escola é uma instituição formal que deve promover orientações para as famílias a fim de garantir seus direitos e promover a independência dos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Daí a importância do professor ressignificar a sua prática docente, revisar suas concepções, pois está sempre a influenciar os alunos, uma prática pedagógica reflexiva com vistas às especificidades do aluno elaborar aulas dinâmicas tendo o aluno como foco norteador de suas ações.

É comprovada a importância do lúdico presente nas práticas pedagógicas na escola infantil, para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação pessoal e social das crianças.

É no brincar que as crianças, tendo deficiência ou não, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

Enfim, um planejamento didático voltado para a motivação constante só pode acontecer se as atividades lúdicas estiverem presentes no dia-a-dia do professor.

Na escola, os professores não promovem a ludicidade com frequência. Alguns fatores devem ser considerados na elaboração do planejamento pedagógico: organizar o tempo, propor atividades que estejam de acordo com a faixa etária dos alunos, definir as áreas a serem trabalhadas e demais atividades de rotina.

Assim, é possível ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada dos jogos, desenvolvendo atividades lúdicas prazerosas que motivem e ativem a aprendizagem.

Considera-se, então, que é, de fato, importante levar em conta as especificidades e particularidades dos sujeitos, pois são essas diferenças que devem instigar a reflexão. É preciso esforços para romper as barreiras, eliminar preconceitos e garantir o direito à educação de qualidade e reconhecimento das diferenças. O trabalho contribuiu positivamente para a compreensão do autismo, um campo que há ainda muito a descobrir.

Ao finalizar esta investigação sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas, o objetivo geral foi cumprido: ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas, ou seja, por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras pode-se contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializam com outras pessoas.

Mas, parece-me importante ressaltar que existe um espaço enorme entre a teoria e a prática. Mesmo existindo grande quantidade de documentos com atividades recomendadas e materiais diferentes e inovadores, se faz necessário considerar as especificidades do aluno.

Espero que este trabalho consiga motivar professores a utilizar o lúdico como ferramenta de trabalho, beneficiando o desenvolvimento da criança, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atrativo para a criança, obtendo como resultado mais aprendizagens significativas, melhorando sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo**. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003..

CAETANO, R. J. B. **Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos: jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avôs (um estudo de gênero)**. Monografia de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal: 2004.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade, 2009, p. 65-74.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, V. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>>. Acesso em: 10/01/24

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. **Procedimentos e Recursos de Ensino para o Aluno com Deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPED sobre estes temas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, p. 23-40, maio/ago, 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/04.pdf>>. Acesso em: 05/01/24

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI)**. Disponível em: <<http://www.edutec.unesp.br/images/stories/rededor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-eiD11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>>. Acesso em: 09/01/24

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões**. In: SOUZA, G. (Org.) Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.

UNESCO. **Orientações para a inclusão. Assegurar o acesso à Educação para Todos**. Paris, UNESCO, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html>. Acesso em: 10/01/24.

ALEXANDRE CHAVES DE OLIVEIRA

Graduado em Formação Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter 2014; Pós graduação em Gestão de Segurança Pública- Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi 2018.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL

RESUMO: Os Direitos Humanos é um tema que está constantemente em pauta, tanto do ponto de vista histórico, devido à sua proteção inadequada ao longo do tempo, quanto pela sua inclusão em legislações nacionais e internacionais. A implementação destes direitos começou em um nível global com a fundação da Organização das Nações Unidas, que apresentou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, logo se reconheceu a importância de uma abordagem regional para assegurar essa proteção, resultando na criação de instituições como o Tribunal Europeu de Direitos Humanos. Em relação ao Brasil, foi feita uma análise da Constituição, que passou por várias revisões antes de chegar à sua forma atual. A Constituição vigente consagra e defende os direitos humanos ao incorporar o princípio da dignidade da pessoa humana. No entanto, o que acontece quando esses direitos não são resguardados? Qual foi a reação da ONU e das legislações nacionais na identificação e enfrentamento de tais violações?

Palavras-chave: Direitos Humanos; ONU; Proteção; Tratados Internacionais.

INTRODUÇÃO

Desde a formação das sociedades civilizadas, a busca pela liberdade e pelos direitos fundamentais sempre fez parte da essência humana. Na contemporaneidade, especialmente em períodos de conflitos, esses direitos essenciais sofreram inúmeras transgressões. Em resposta a essa realidade, surgiu a necessidade de proteger esses direitos, dando origem ao conceito de Direitos Humanos.

Direitos que já estavam presentes em diversas legislações nacionais, embora não fossem chamados de Direitos Humanos, passaram a ter reconhecimento internacional com a fundação da ONU e a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse conceito passou a ser aplicável em todos os países que assinaram o documento. Os Estados que incluíram a Declaração em suas legislações nacionais ou por meio de acordos internacionais entre si. No Brasil, uma vez assinado, o tratado será ratificado e terá a mesma força legal de uma lei.

Este trabalho analisa os Direitos Humanos consagrados em legislações nacionais e internacionais, bem como em declarações e convenções. O foco é entender como esses direitos são incentivados e resguardados nos países que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e algumas convenções regionais, como as promovidas pela Comissão Americana de Direitos Humanos.

A implementação de mecanismos regionais visa a supervisão mais próxima dos Direitos Humanos, possibilitando também a aplicação de sanções a Estados ou indivíduos que cometam violações.

Examinar como os Direitos Humanos podem ser aplicados envolve não apenas a checagem, mas também a promoção ativa desses direitos. Infelizmente, é evidente que é necessário um acompanhamento mais rigoroso para evitar a violação dos Direitos Humanos, o que levou a ONU a estabelecer sistemas de monitoramento. Dessa forma, assegura-se aos cidadãos suas liberdades civis, além de direitos econômicos e sociais.

Os tribunais internacionais têm a autoridade de penalizar nações quando se confirma que houve transgressões dos tratados e normas que garantem os Direitos Humanos.

Essas sanções representam um poder eficaz e relevante na defesa desses direitos. Essa relevância se evidencia, uma vez que as violações continuam a acontecer em diversos contextos, como no genocídio em Mianmar e no conflito interminável no Oriente Médio.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL

Para entender e esclarecer os direitos humanos de forma mais eficaz, é fundamental examinar a legislação que os estabelece, sua aplicação e a forma como são protegidos. Um documento importante nesse contexto é a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Portanto, é fundamental esclarecer o que se entende por Direitos Humanos. A ONU define esses direitos como “proteções jurídicas universais que salvaguardam indivíduos e coletivos de ações ou inações governamentais que possam violar a dignidade humana” (2020).

De maneira diferente, esses são direitos universais que precisam ser assegurados a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, classe social, origem étnica, gênero, crença ou opiniões políticas. Os direitos humanos constituem direitos essenciais.

Ao entender o conceito de Direitos Humanos, a curiosidade em investigar e avaliar o progresso desses direitos na sociedade contemporânea se torna inevitável. Para compreender o presente, porém, é necessário conhecer o contexto histórico que o antecede.

Ao iniciar uma pesquisa sobre Direitos Humanos, uma autora que se sobressai é Arendt (1951), que afirma que, antes que qualquer direito seja listado em legislações e declarações, é essencial reconhecer que o direito fundamental de cada pessoa “é o direito de possuir direitos”, assim como o direito de integrar uma sociedade que assegure esses direitos.

Para compreender a declaração propriamente dita, é fundamental traçar um panorama histórico que culminou na formação da ONU, instituição responsável pela idealização e redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em um resumo histórico, no século VI, existem registros de algumas sociedades que concederam a liberdade a escravos, permitindo-lhes ainda a

prática de suas crenças religiosas. Essa ação pode ser vista como um primeiro passo em direção à proteção das liberdades individuais, estabelecendo assim um conceito primitivo dos direitos humanos.

A independência dos Estados Unidos influenciou a transformação na França, resultando na célebre Revolução Francesa entre 1789 e 1799. As várias fatalidades e eventos cruciais para os franceses culminaram na formulação e elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, assegurando aos cidadãos francês os direitos à liberdade, à propriedade e à segurança. Esse documento representou um marco significativo em estabelecimentos de normas que sustentam a dignidade humana.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, havia uma sensação global de dúvida e vulnerabilidade. Com um número de milhões de vítimas e diversas cidades em ruínas, as nações envolvidas estavam em situação de calamidade. Destacam-se, em particular, os bombardeios atômicos em Hiroshima e Nagasaki e a devastação causada pelo nazismo na Alemanha, que resultou na morte de milhares de judeus.

O escritor Buergenthal (2017, p.17) discorre a respeito desse cenário histórico:

O atual Direito Internacional dos Direitos Humanos surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Seu avanço é consequência das atrocidades cometidas durante o regime de Hitler, além da convicção de que várias dessas infrações poderiam ter sido evitadas com a implementação de um sistema internacional de proteção aos direitos humanos que funcionasse de maneira eficaz (BUERGENTHAL, 2017, p.17).

E nesse cenário, surgiu a convicção de que os direitos fundamentais precisam ser resguardados, sendo essencial a formação de uma entidade internacional para cumprir essa função.

Após diversas deliberações globais, em abril de 1945, delegados de cinquenta nações se encontraram com o objetivo de fomentar a paz mundial e evitar conflitos futuros, iniciando o conceito da ONU.

Assim, em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas foi oficialmente estabelecida, com a missão de garantir a paz e a segurança internacionais e incentivar a colaboração entre os países.

A Organização das Nações Unidas (ONU) formou um comitê para desenvolver a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Este grupo foi presidido por Eleanor Roosevelt, representante dos Estados Unidos na ONU, e incluía também membros como Peng Chun Chang (Taiwan), Charles Dukes (Reino Unido), Alexander Bogomolov (União Soviética), John Peters (Canadá), Hernán Santa Cruz (Chile), René Cassin (França), William Hodgson (Austrália) e Charles Malik (Líbano).

Esses indivíduos eram figuras proeminentes, diplomatas e especialistas em direitos humanos. Assim, em 1948, durante uma Assembleia Geral, a declaração foi oficialmente aprovada.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) introduziu pela primeira vez a salvaguarda universal dos direitos humanos. É importante destacar que, antes de sua aplicação global, esses direitos eram defendidos de maneira regional, através da Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem, que foi aprovada em 1948 pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

Essa abordagem regional foi fundamental para a proteção desses direitos e para a implementação de tratados internacionais nos países da América.

Ao examinar detalhadamente seus artigos, é possível notar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos está incorporada a dispositivos essenciais de várias Constituições, incluindo a do Brasil.

No seu artigo inicial, que é visto como a base da DUDH, é afirmado: “Todos os indivíduos são nascidos livres e têm igualdade em dignidade e direitos. Eles possuem razão e consciência, devendo tratar-se mutuamente com um espírito fraternal”.

Com um total de 30 artigos, a declaração trata de uma variedade de assuntos, incluindo a liberdade, a reprovação da tortura e da escravidão, a liberdade de expressão e religiosa, a igualdade diante da lei, o direito à vida, a educação e diversos outros temas.

A declaração aborda os direitos que cada indivíduo deve ter ‘como parte da sociedade’. Esses direitos incluem o acesso ao emprego e à seguridade social, a igualdade de remuneração para funções equivalentes, o direito ao descanso e ao entretenimento, ao cuidado com a saúde, à educação, aos avanços científicos, ao desfrute das manifestações artísticas e à participação nas atividades culturais da comunidade REZEK, 2011, p. 255).

No que diz respeito à abrangência e universalidade desses direitos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) destacou várias questões que antes não eram vistas como fundamentais e intrínsecas à existência humana.

Isso inclui aspectos como o direito ao lazer, à pausa e à fruição das artes. Além disso, a declaração também aborda direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à liberdade de expressão, à liberdade de crença e culto, ao respeito à dignidade humana, à saúde e à habitação, consagrando-os como normas reconhecidas em âmbito internacional.

Permita-me, antes de finalizar, sintetizar as qualidades da Declaração, construída a partir de nossos diálogos entre 1947 e 1948. Primeiramente, essa Declaração é marcada por sua abrangência. Ela abarca um leque de direitos e liberdades essenciais para que um ser humano possa desenvolver plenamente sua personalidade física, moral e intelectual. Sua segunda característica é a universalidade: aplica-se a todas

as pessoas, independentemente de nacionalidade, etnia, religião ou gênero, independentemente do sistema político vigente nos locais em que se aplica. [...] A comunidade internacional reconheceu que o indivíduo é parte integrante da sociedade humana, atuando como sujeito direto do Direito Internacional. Embora seja cidadão de seu país, igualmente é cidadão do mundo, devido à proteção internacional que lhe é garantida. Essas são as características fundamentais da Declaração. [...] A adoção da Declaração teve um impacto moral significativo nas Nações. Os povos começaram a entender que o destino de todos era uma preocupação coletiva da comunidade humana (CASSIN, 1974, p.397).

A abrangência desses direitos pode ser vista como uma das maiores virtudes da DUDH. Essa universalidade tem um impacto direto no direito internacional e na salvaguarda desses direitos em todas as nações. Nações que, embora independentes, pertencem a um conjunto maior.

Quarenta e cinco anos após a criação da DUDH, a ONU viu a urgência de discutir os Direitos Humanos. Assim, organizou a Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, em 1993, onde foi aprovada uma nova Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Durante o evento, foram apresentadas novas dimensões na concepção de direitos humanos. Essas dimensões destacaram a importância do direito à paz, dos direitos das crianças, do direito ao desenvolvimento, da solidariedade e dos direitos relacionados ao meio ambiente.

Outro ponto que foi notado é a relevância das mulheres nos direitos humanos, o que resultou em uma nova interpretação de situações como o abuso, o estupro e a violência familiar, os quais agora são vistos como crimes contra os direitos fundamentais do ser humano.

Durante a conferência, foi debatida e reafirmada a impossibilidade de segmentar os direitos humanos, enfatizando que sua aplicação abrange os âmbitos político,

econômico, social e cultural de todas as nações.

No parágrafo inicial da Declaração, afirma-se que a “natureza universal desses direitos é indiscutível”, reforçando que o que foi estabelecido em 1948

Em 1993, um novo avanço na proteção global dos direitos humanos ocorreu com a Declaração e o Programa de Ação sobre Direitos Humanos, durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU, realizada em Viena. Este documento enfatiza a universalidade, a indivisibilidade e a interconexão dos direitos humanos.

Conforme discutido na doutrina mencionada, em Viena ficou claro que os direitos humanos possuem uma relação de interdependência e são universais. Nos anos de 1948, 1993 e 2020, é fundamental compreender, salvaguardar e demandar o respeito aos direitos humanos.

Na reunião, os Estados-Membros concordaram em estabelecer o cargo de Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos, função que foi exercida por um ano pelo brasileiro Sérgio Vieira de Mello.

É essencial destacar e reconhecer a contribuição de Sérgio Vieira de Mello, que desempenhou um papel crucial na ONU na defesa dos Direitos Humanos no cenário global. Com mais de 30 anos de experiência diplomática em vários países, ele tristemente perdeu a vida em 2003 em um atentado terrorista na sede da ONU em Bagdá, capital do Iraque.

Um dos principais legados da Conferência de Viena foi a ideia de que os direitos humanos garantem liberdades essenciais, ressaltando a obrigação de cada nação de defender e incentivar a salvaguarda desses direitos.

No preâmbulo da Carta das Nações Unidas, a ONU busca criar um ambiente onde se possa garantir a justiça e a observância das responsabilidades originadas de tratados e outras fontes do direito internacional.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL

Um acordo internacional é um instrumento pelo qual um Estado ou uma entidade internacional assume responsabilidades e obtém direitos em relação a outros no contexto do direito global. Esses acordos têm a finalidade de definir normas específicas para a colaboração em áreas determinadas.

Por exemplo, podem determinar os critérios que permitem a cidadãos de um país viajar para outro sem a necessidade de visto, ou regular a isenção de impostos na importação de produtos entre nações.

Comumente, esses documentos são chamados de 'tratados', 'convenções' ou 'acordos' e possuem validade jurídica. Além disso, os acordos internacionais podem também facilitar futuras colaborações.

Eles podem, por exemplo, instituir comitês que se reúnem periodicamente para promover um diálogo mais aprofundado e um entendimento mútuo entre países, incluindo a formulação de propostas concretas ou a criação de novos acordos. Tais documentos – frequentemente conhecidos como 'memorandos de entendimento' – instituem compromissos de natureza política.

Ao examinar a função do Estado na defesa dos direitos humanos, é fundamental ressaltar a relevância do Direito Internacional. A principal maneira de atuação desse ramo do direito ocorre por meio dos Tratados Internacionais, que são vistos como normas com validade legal.

No contexto brasileiro, é importante ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) desempenha um papel crucial, sendo uma parte integrante da Constituição Federal.

Ela aparece em diversos artigos, como no artigo 3º, inciso I, que define a construção de uma sociedade livre como um dos objetivos fundamentais. Isso evidencia sua relevância, uma vez que a Constituição é a norma jurídica de maior hierarquia no país.

Ao firmar um tratado e este ser ratificado, no Brasil, o tratado passa a ter efeito legal, conferindo à Justiça Federal a capacidade de processar e decidir sobre o caso.

Os juízes federais são competentes para julgar questões em que a União figure como autora, bem como em casos que estejam relacionados a tratados dos quais a União seja signatária, envolvendo outros países ou entidades internacionais.

Dessa maneira, destaca-se a relevância dos acordos internacionais entre nações que os assinam. Isso eleva a obrigação do Estado em resguardar esses direitos e honrar os compromissos assumidos nos tratados.

Se um país não cumprir um tratado internacional, outro país que também é parte do acordo deverá iniciar diálogos para entender as razões por trás desse descumprimento. Caso a falha se deva a dificuldades a serem superadas e o país ainda tenha interesse em seguir com o compromisso, os países podem se reunir para discutir novas soluções, como alterar prazos ou até mesmo modificar o acordo original.

Se a intenção for retirar-se do tratado, é necessário notificar previamente os demais países signatários, resultando na rescisão do acordo. Dependendo das cláusulas do tratado, haverá outras normas a serem observadas, visto que um descumprimento poderá impactar, por exemplo, Organizações Internacionais.

A ONU desempenha um papel crucial na elaboração e na implementação desses acordos. Esses tratados podem abordar uma variedade de temas, como direitos trabalhistas, direitos da infância e proteção ambiental.

O Brasil, por sua vez, é signatário de diversos tratados, incluindo a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), entre muitos outros.

Em 2018, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) completou 70 anos, o que gerou diversas reflexões sobre os Direitos Humanos e inúmeros casos de sua violação. É evidente que muitos ainda não compreendem a verdadeira essência dos direitos humanos.

É fundamental desmistificar a ideia de que, por exemplo, esses direitos são dedicados apenas à defesa de criminosos. O que é importante ressaltar é que os Direitos Humanos garantem a todos a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, entre outras garantias e proteções já mencionadas.

Em essência, os Direitos Humanos asseguram o direito a uma vida digna e plena. Certas minorias requerem uma atenção especial e são frequentemente destacadas nas discussões internacionais.

No entanto, isso não implica que os direitos humanos se restringem apenas a essas minorias. Conforme mencionado, “o direito de ter direitos” implica a possibilidade de progresso em diversos aspectos da sociedade.

Bobbio (2004), ao analisar a sociedade contemporânea e buscar compreender o significado do presente na trajetória histórica, constatou que é essencial reconhecer a relevância dos direitos humanos, os quais representam um avanço moral da humanidade.

Esse progresso se manifesta gradualmente, mas tem o potencial de provocar mudanças significativas na sociedade brasileira e, possivelmente, em nível global.

Os Direitos Humanos enfrentam diversos obstáculos para se estabelecer plenamente, pois, lamentavelmente, a verdadeira dedicação do Estado em supervisionar e cumprir os acordos ainda é insuficiente.

No contexto global, há uma multitude de exemplos de violações dos Direitos Humanos. No Ocidente, por exemplo, as guerras parecem

não ter fim, e o direito fundamental à vida é frequentemente o mais desconsiderado.

No Brasil, é possível mencionar a brutalidade durante o período da Ditadura Militar, os diversos casos de agressão à mulher, entre outros. Entretanto, como observa Bobbio (2004), estamos em um processo de evolução.

Uma transformação que gera avanços, e esses avanços proporcionam saber, levando as pessoas a compreenderem a função do Estado na salvaguarda dos direitos fundamentais do ser humano.

Para contribuir com a proteção contra a violação desses direitos, a ONU, no cenário internacional, conta com o Conselho de Direitos Humanos e o mencionado Alto Comisionado para os Direitos Humanos.

Os principais mecanismos utilizados incluem as as conhecidas Operações de Manutenção de Paz, que efetuam monitoramento para verificar se os direitos humanos estão sendo respeitados em vários países.

Também foram estabelecidos Tribunais de Direitos Humanos, como o Tribunal Europeu de Direitos Humanos, entre outros. Cada nação tem a obrigação de assegurar os direitos humanos dentro de suas fronteiras.

Além das Nações Unidas, há entidades internacionais que atuam na supervisão do cumprimento dos tratados assinados pelos Estados. Caso esses acordos não sejam respeitados, sanções podem ser impostas ao país signatário, o que evidencia a importância dos tribunais internacionais e da ONU.

No cenário global, a ONU atua como a entidade encarregada de salvaguardar os Direitos Humanos. No entanto, reconhecendo que essa organização não possui a capacidade de supervisionar todos os Estados Membros, nem as minorias em cada nação, se torna essencial descentralizar a proteção dos Direitos Humanos.

Isso permite um enfoque mais direcionado, como se vê na Europa com o Tribunal Europeu de Direitos Humanos, na América com a Corte Interamericana de Direitos Humanos e na África com o Tribunal Africano dos Direitos Humanos e dos Povos.

Trindade (2013) afirma que "Os tribunais internacionais de direitos humanos têm, de maneira lógica, procurado facilitar o acesso direto das pessoas a suas jurisdições."

Essa afirmação evidencia a importância dos tribunais internacionais, não apenas por sua função de regionalizar a proteção, mas também por tornarem o acesso a esses direitos mais próximo.

Em 1950, foi realizada a Convenção Europeia de Direitos Humanos, com o intuito de fortalecer a proteção dos direitos humanos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Este tratado internacional envolve exclusivamente os Estados Membros do Conselho da Europa. Durante essa convenção, foram acordados diversos direitos com a meta de assegurar a proteção coletiva dos direitos listados na DUDH.

Entre esses direitos, destacam-se o direito à vida, o direito à proteção da vida privada e da família, a liberdade de expressão, a liberdade de pensamento, de consciência e de religião, o direito a um recurso efetivo, e a proibição de tortura e de tratamentos ou penas desumanas ou degradantes, assim como a proibição de discriminação em relação ao desfrute dos direitos e liberdades garantidos pela convenção, entre outros.

Direcionando-se à garantia de um recurso adequado, a Convenção estabeleceu, a partir do artigo 19, o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos. O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos se define como "uma instituição internacional localizada em Estrasburgo, formada por um número de juízes equivalente ao de Estados Membros do Conselho da Europa que assinaram a Convenção para a proteção dos Direitos Humanos e das

Liberdades Fundamentais" (Consulta em 23 de julho de 2020).

É importante destacar que, nessa época, a Europa estava começando a se reconstruir após a Segunda Guerra Mundial, um período caracterizado pela clara desatenção aos Direitos Humanos.

Nesse contexto, a criação de um espaço onde as pessoas pudessem buscar reparação por violações da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da convenção trouxe aos cidadãos europeus uma leve esperança de que, de algum modo, os Direitos Humanos poderiam começar a ser protegidos.

A proteção seria oferecida por meio de legislações nacionais de cada país pertencente à União Europeia, criando normas que assegurem os Direitos Humanos.

Isso permitiria ações contra um Estado Membro, em colaboração com o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, caso houvesse violação de uma garantia essencial prevista pela Convenção Europeia dos Direitos do Homem. A Justiça Europeia determina que, de uma maneira ou de outra, tais direitos estão assegurados.

Caso uma situação não tenha qualquer relação com o direito da União Europeia, é responsabilidade das autoridades nacionais, especialmente dos tribunais, assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais. Mesmo quando a Carta não se aplica, esses direitos permanecem protegidos em nível nacional, de acordo com os diferentes sistemas constitucionais.

Os Estados-Membros dispõem de uma ampla legislação sobre direitos fundamentais, cuja observância é garantida pelos tribunais nacionais. Uma das maneiras mais importantes de assegurar os Direitos Humanos é reconhecer que esses direitos são essenciais e que a Justiça nacional tem a responsabilidade de defendê-los. Assim, o cidadão estará ciente de suas violações e entenderá que pode buscar uma reparação.

Naquela época, era complicado compreender que a CEDH oferecia amparo legal em um tribunal internacional, permitindo que qualquer indivíduo pudesse fazer um apelo, mas somente por meio de seu Estado, que seria responsável por apresentar a reclamação em nome desse indivíduo.

Quarenta e cinco anos depois, com a aprovação do Protocolo 11, que também possui caráter de tratado internacional, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos passou por mudanças, estabelecendo que as queixas deveriam ser individuais.

Essa alteração permitiu que os cidadãos da Europa tivessem a oportunidade de se dirigir pessoalmente ao Tribunal Europeu de Direitos Humanos, sendo vista como um importante avanço para os direitos humanos na União Europeia.

Desde 1998, qualquer pessoa pode apresentar uma reclamação de maneira simples, utilizando o site do Tribunal. Essa reclamação deve atender às exigências do artigo 47 do Regulamento do Tribunal, que estabelece as informações necessárias para que ela seja aceita. Além disso, o artigo também permite que a reclamação seja tratada em confidencialidade, um aspecto crucial para preservar a integridade do cidadão.

CABRAL (2017) afirma que “A responsabilidade de um Estado em cumprir as decisões emitidas pelo TEDH é, portanto, uma consequência da responsabilidade que esse Estado assumiu, que anteriormente falhou em atender à sua obrigação fundamental de proteger os direitos estabelecidos na Convenção”.

Ao assegurar esses direitos, também se assegura a obrigação internacional de cada país em atender às diretrizes da Convenção, sendo essencial reparar os prejuízos ocasionados.

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (TEDH) desempenha uma função crucial na salvaguarda de direitos universais, incluindo o direito à vida, a proibição da

tortura, a proteção de cidadãos em áreas de conflito, dos refugiados, assim como questões ambientais, entre muitas outras.

Entretanto, em nível global, o Tribunal não é o único organismo que desempenha um papel crucial na essencial salvaguarda dos Direitos Humanos.

Entre 1889 e 1890, surgiu a concepção da Organização dos Estados Americanos, inicialmente proposta como a União Internacional das Repúblicas Americanas.

Já em 1948, a OEA foi oficialmente estabelecida, com o propósito de fomentar, conforme estipulado no Artigo 1º da sua Carta, “uma ordem de paz e justiça entre os Estados membros, promovendo a solidariedade, aumentando a colaboração e defendendo a soberania, a integridade territorial e a independência” dos países.

Para alcançar suas metas primordiais, a OEA fundamenta-se em pilares essenciais como a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento.

Outras entidades globais, cuja relevância transcende a defesa dos direitos humanos, incluem a Corte Internacional de Justiça e o Tribunal Penal Internacional.

A Corte Internacional de Justiça, também conhecida como Corte de Haia, é o principal tribunal da ONU, encarregada de arbitrar disputas entre nações. Assim, somente um país pode processar outro país.

No contexto dos direitos humanos, um dos casos mais recentes envolve a ação movida pela Gâmbia contra Mianmar, com base na Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio.

Com a descoberta de provas que indicam a violação da Convenção, Mianmar deverá, em primeira instância, adotar medidas para prevenir atos de genocídio e assegurar que suas forças armadas não cometam esse crime.

Inicialmente, Mianmar terá que apresentar relatórios demonstrando que está

cumprindo as orientações do tribunal, e, após a análise desses documentos, a Corte tomará uma decisão final a respeito do caso.

O Tribunal Penal Internacional, apesar de não ser uma entidade da ONU, mantém uma colaboração mútua com ela. Este tribunal é uma corte autônoma dedicada a processar indivíduos que tenham praticado genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra, além de lidar com ameaças à paz e à segurança em âmbito internacional.

Um crime só será analisado se houver sido realizada alguma investigação ou tomada de decisão pelo sistema judicial do país onde o ato ocorreu. O Tribunal foi estabelecido pelo Estatuto de Roma, que foi integrado ao sistema jurídico brasileiro em 2002.

Dentro do âmbito da ONU, emerge um movimento voltado à restauração da dignidade humana, em resposta aos terríveis atos perpetrados pelo nazifascismo. Essa transformação, no entanto, se concentra na redefinição de um sistema que assegure a proteção dos direitos fundamentais de caráter global (CASELLA, 2012, p.309).

A recuperação é impulsionada, sobretudo, pelo desejo de não reincidir nos erros cometidos durante as Guerras Mundiais. Com essa perspectiva, surgiu a Iniciativa Direitos em Primeiro Lugar, conhecida em inglês como Human Rights Up Front Initiative, que é uma estratégia da ONU criada para prevenir genocídios e evitar violações massivas dos direitos humanos.

Uma abordagem que tem como prioridade a prevenção, permitindo à ONU intervir de maneira ágil e eficiente em situações de violação dos direitos humanos.

O plano recente abrange a capacitação dos colaboradores da ONU para que possam entender as diretrizes e obrigações da organização relacionadas aos direitos humanos, oferecendo aos países membros dados precisos sobre indivíduos em condição vulnerável ou que enfrentam violações; busca-se também uma maior uniformidade

por meio do fortalecimento da interação com a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança e o Conselho de Direitos Humanos da ONU; além de oferecer um suporte mais ágil e consistente para as equipes que atuam antes do início de uma crise.

Prioridade aos Direitos é uma abordagem que transformou a perspectiva da ONU em diversos outros âmbitos. A prevenção foi finalmente reconhecida como fundamental para a salvaguarda.

Com essa visão, a ONU se organiza, atualmente, em várias entidades, como a UNESCO, que é a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; a UNICEF, que se refere ao Fundo das Nações Unidas para a Infância; o PNUMA, que é o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente; a ONU Mulheres, que atua na promoção da igualdade de gênero e empoderamento feminino; e, fundamentalmente, o ACNUDH, que é o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, permitindo a atuação efetiva em diferentes áreas essenciais.

Todas essas ações são contemporâneas e abertas a voluntários; para participar, é necessário apenas ter disponibilidade e fazer um cadastro no site da ONU. A função de prevenir e resguardar os Direitos Humanos se estende também àqueles que os possuem.

A efetividade que se realiza por meio da colaboração entre os países signatários, ao atuarem em conjunto com a organização e entre si, envolve a legislação, a implementação de acordos e as ações tanto em nível nacional quanto internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar, em primeira instância, a trajetória histórica que fundamenta os Direitos Humanos em uma perspectiva global, que culminou na formação da ONU e na adoção da DUDH.

Além da implementação da proteção dos Direitos Humanos em âmbitos internacional e nacional, é importante investigar os sistemas legais internacionais que realmente assegurem esses direitos.

Também é relevante considerar o papel contemporâneo da ONU, que aplica métodos não convencionais para fiscalizar tanto os países que são signatários quanto aqueles que não assinaram os tratados sobre Direitos Humanos.

Além disso, a ONU também desempenha um papel ativo na promoção desses direitos por meio de seus órgãos internos, como a UNESCO, e por meio de iniciativas como a Human Rights Up Front Initiative, traduzida como Direitos Humanos em Primeiro Lugar.

Por fim, é importante examinar o Brasil sob a perspectiva histórica de suas constituições, que abordaram a pena de morte, mas posteriormente asseguraram o Habeas Corpus.

Durante a Ditadura, por meio de atos institucionais, surgiram circunstâncias que permitiram e evidenciaram o abuso de poder, como a tortura a cidadãos. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição atual, foi estabelecido um novo marco.

Esta Constituição prioriza o ser humano, suas liberdades e o papel do Estado em garantir direitos iguais, além de assegurar direitos fundamentais que respeitem o princípio central da dignidade da Pessoa Humana. Assim, tornou-se possível realizar uma análise abrangente da situação atual dos Direitos Humanos em âmbito internacional.

Atualmente, é evidente que estes direitos não estão completamente assegurados. Isso destaca a importância de garantir sua promoção. A promoção desses direitos deve ocorrer não apenas na esfera educacional, mas também em um contexto mais amplo, por meio de políticas públicas e da implementação efetiva dos direitos previstos na constituição, como o fundamental direito à educação.

No que diz respeito à abrangência dos Direitos Humanos, considerando que cada indivíduo é parte do planeta, torna-se fundamental explorar formas de colaboração internacional para salvaguardar os direitos daqueles que enfrentam situações de vulnerabilidade, como os refugiados e as pessoas afetadas por conflitos armados.

Portanto, chega-se à conclusão de que, mesmo sendo viável examinar tanto os aspectos históricos quanto os presentes, a proteção efetiva e duradoura dos Direitos Humanos é inexistente em qualquer nação. Muitas pessoas ainda enfrentam condições precárias de dignidade, mulheres carecem de direitos fundamentais, crianças estão imersas em conflitos armados, e refugiados perdem a vida no mar em busca de abrigo em países vizinhos.

A lista desses problemas é extensa, mas a esperança de uma diminuição significativa dessas situações é escassa. Os Direitos Humanos persistirão enquanto a humanidade existir, e a luta para salvaguardá-los deve ser constante e autêntica.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7 reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BUERGENTHAL, Thomas. **International human rights in a nutshell**. 5 ed. Estados Unidos da América: West Academic, 2017.

CABRAL, José António dos Santos. **A relação entre as decisões dos tribunais internacionais e as decisões dos tribunais supremos – efeito direto e reabertura do processo**. Disponível em: https://www.stj.pt/wpcontent/uploads/2017/04/santos_cabral.pdf. Acesso em: 02 Dezembro 2024.

CASSIN, René. **El problema de la realización de los derechos humanos en la sociedad universal. In: Viente años de evolución de los derechos humanos**. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1974.

REZEK, Francisco. **Direito internacional público: Curso elementar** - 17 ed., São Paulo Saraiva, 2018.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Os tribunais internacionais contemporâneos -1 ed**. Brasília: FUNAG, 2013.

ALINE PRANDO BRITO

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

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS INCLUSIVOS E CRÍTICOS



RESUMO: Este artigo explora o impacto da Educação Física na formação de cidadãos inclusivos e críticos, destacando o papel dessa disciplina no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que promovam a convivência com a diversidade. Argumenta-se que a Educação Física, quando conduzida com uma abordagem inclusiva e crítica, pode servir como um espaço para o debate sobre questões sociais, como desigualdade de gênero, raça e classe, fomentando o respeito às diferenças e o engajamento em práticas colaborativas. A análise também discute como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para maximizar o potencial da Educação Física na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A partir de uma revisão de literatura e estudo de políticas, o artigo destaca os desafios e as oportunidades para a implementação dessas práticas no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Cidadania Crítica; Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas. No contexto da educação inclusiva, essa disciplina oferece oportunidades para que os alunos convivam com a diversidade de maneira ativa, aprendendo a lidar com as diferenças e a reconhecer o valor do respeito e da solidariedade.

Em um ambiente de aula de Educação Física, onde o corpo e o movimento são ferramentas de expressão, os alunos têm a chance de aprender sobre cooperação, colaboração e superação de barreiras, elementos essenciais para a construção de uma sociedade inclusiva.

Além disso, o ensino da Educação Física, quando conduzido com uma perspectiva crítica, pode servir como um espaço para debates sobre questões sociais e culturais, tais como desigualdades de gênero, raça e condições socioeconômicas. Através de práticas corporais que valorizam a participação de todos, independentemente de suas habilidades ou características pessoais, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica que transcende o ambiente escolar e impacta suas relações na comunidade e no mundo.

Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista como uma aliada na promoção da equidade e da justiça social, pois incentiva o questionamento de normas e padrões que muitas vezes reforçam exclusões e preconceitos. A formação de cidadãos críticos e inclusivos passa, portanto, pela construção de ambientes educacionais que favoreçam o diálogo, o respeito mútuo e a reflexão sobre os papéis que cada indivíduo desempenha na sociedade.

Ao experienciar atividades físicas de forma colaborativa, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e o impacto que suas ações podem ter no coletivo. Dessa forma, a Educação Física se torna um espaço de aprendizagem para além do corpo, preparando os estudantes para serem protagonistas na defesa dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, o presente artigo pretende analisar o impacto da Educação Física na formação de cidadãos inclusivos e críticos, destacando a importância de práticas pedagógicas que acolham as diferenças e promovam a reflexão crítica. A partir de uma revisão de literatura e de uma análise das políticas educacionais vigentes, busca-se compreender como a Educação Física pode ser uma ferramenta eficaz na transformação social, capacitando os alunos a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

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.

Educação Física e Inclusão: Uma Perspectiva Histórica

A inclusão escolar começou a ganhar destaque globalmente com a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu princípios fundamentais para a educação de alunos com deficiência em escolas regulares. Esse movimento foi particularmente relevante para a Educação Física, uma disciplina que tradicionalmente se baseava em padrões de desempenho físico que muitas vezes incluíam alunos com deficiência. No Brasil, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirma o direito à educação inclusiva, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais recentemente reforçou a necessidade de que a Educação Física atenda a todos os alunos.

Autores como Silva (2018) destacam que, desde a introdução dessas políticas, a Educação Física passou por uma transformação, com uma crescente demanda por práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Isso significa repensar o currículo de Educação Física, tornando-o mais acessível e inclusivo para alunos com diferentes habilidades. Entretanto, embora as políticas estejam no lugar, sua implementação efetiva ainda é um desafio em muitas escolas, como veremos a seguir.

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).

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).

Educação Física, Interseccionalidade e Justiça Social

Além da inclusão de alunos com deficiência, é crucial considerar como a Educação Física pode abordar outras dimensões de exclusão, como as questões de raça, gênero e classe social. Almeida (2019) introduz a noção de interseccionalidade na Educação Física, argumentando que essa disciplina pode ser um espaço para a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma educação crítica. O autor sugere que as práticas esportivas, muitas vezes vistas apenas sob a ótica do desempenho físico, podem ser ressignificadas para abordar temas como a igualdade de gênero e a luta contra o racismo.

Por exemplo, Almeida (2019) aponta que, em muitas escolas, meninas e meninos ainda são tratados de maneira diferenciada nas aulas de Educação Física, o que perpetua estereótipos de gênero. Ao incorporar uma abordagem crítica, os professores podem usar a Educação Física como uma oportunidade para discutir essas desigualdades e promover uma participação igualitária. Da mesma forma, práticas que integram discussões sobre racismo e exclusão social podem ajudar os alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre as injustiças estruturais presentes na sociedade.

Quando realizada de maneira inclusiva, a Educação Física pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Souza e Oliveira (2021) argumentam que a Educação Física oferece um ambiente único para a socialização,

pois coloca os alunos em situações que requerem cooperação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Em atividades esportivas, os estudantes têm a oportunidade de aprender a lidar com suas emoções, respeitar os limites dos outros e superar desafios coletivamente.

Rodrigues (2019) reforça que o envolvimento em atividades físicas inclusivas pode ser especialmente importante para alunos com deficiência, já que eles aprendem a interagir com seus colegas em condições de igualdade, desenvolvendo autoestima e confiança. Ao mesmo tempo, os alunos sem deficiência também são beneficiados, pois aprendem a conviver com as diferenças de maneira natural e respeitosa, o que contribui para a construção de uma sociedade mais empática e colaborativa.

Exemplos de Boas Práticas e o Papel Transformador da Educação Física

Embora os desafios sejam consideráveis, há exemplos de boas práticas que demonstram o potencial transformador da Educação Física. Souza e Oliveira (2021) descrevem casos de sucesso em escolas onde professores receberam formação específica em inclusão e dispõem de recursos adaptados para atividades físicas. Nessas instituições, observou-se uma maior integração entre os alunos, resultando em uma convivência mais colaborativa e harmoniosa. Esses exemplos mostram que, quando há comprometimento e suporte adequado, a Educação Física pode de fato ser um ambiente inclusivo e transformador.

Além disso, Freire (2017) destaca que a Educação Física pode atuar como um espaço para o desenvolvimento da cidadania crítica. Ao promover debates sobre questões sociais e estimular a participação ativa de todos os alunos, essa disciplina contribui para a formação de indivíduos que não apenas compreendem o valor da diversidade, mas também estão preparados para agir em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

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.

Educação Física como Espaço de Inclusão e Equidade

Estudos evidenciam que a Educação Física pode atuar como um ambiente inclusivo e promotor de equidade, quando conduzida com uma perspectiva pedagógica que valorize a diversidade. Segundo Silva (2018), a prática de atividades físicas em grupo fomenta a interação social e cria um espaço onde alunos com diferentes níveis de habilidade podem se integrar, favorecendo a cooperação. Esse aspecto torna a Educação Física uma disciplina única, em que as diferenças são não apenas toleradas, mas celebradas. O autor destaca que, quando os professores adotam estratégias de inclusão, como a modificação de regras ou o uso de materiais adaptados, os alunos com deficiência podem participar ativamente das atividades, rompendo barreiras de segregação.

Além disso, Santos (2020) reforça que a inclusão nas aulas de Educação Física não deve ser vista apenas como uma questão técnica, de adaptar materiais ou espaços, mas sim como uma transformação do ambiente escolar. A inclusão implica mudanças na percepção e na cultura escolar, desafiando os alunos e os professores a reavaliarem o significado de sucesso e participação. Nessa

perspectiva, a Educação Física não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas se expande para uma compreensão mais ampla de convivência e inclusão social, promovendo o respeito e a valorização das diferenças individuais.

Essa visão transformadora é essencial para combater a exclusão dentro da escola e criar uma cultura de acolhimento. Para tanto, a formação de professores desempenha um papel crucial, sendo necessário que os educadores sejam capacitados para lidar com a diversidade de forma a garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, possam se sentir incluídos nas atividades. A inclusão, portanto, transcende a questão física e adentra o campo das relações interpessoais e do desenvolvimento de um ambiente de equidade.

O Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

O papel da Educação Física no desenvolvimento de competências socioemocionais tem sido amplamente reconhecido como fundamental para a formação de cidadãos críticos e inclusivos. Souza e Oliveira (2021) argumentam que atividades físicas coletivas desenvolvem nos alunos habilidades como empatia, respeito mútuo e cooperação, essenciais para a convivência em uma sociedade diversificada. Essas competências socioemocionais são frequentemente subestimadas, mas desempenham um papel crucial na formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, que exigem uma visão crítica e colaborativa das relações sociais.

Além disso, autores como Damásio e Miranda (2020) destacam que a Educação Física oferece um ambiente único para a experimentação emocional e social, ao envolver os alunos em situações de competição saudável, colaboração e resolução de conflitos. Essas interações promovem o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, comunicação e resiliência, que são indispensáveis não apenas

no ambiente escolar, mas também na vida adulta e no exercício da cidadania. De acordo com esses autores, a capacidade dos alunos de gerenciar suas emoções e de colaborar com seus colegas têm um impacto direto no clima escolar e na criação de uma cultura de inclusão.

Essas competências são especialmente significativas no contexto da inclusão. Rodrigues (2019) observa que as aulas de Educação Física, quando bem orientadas, são um espaço propício para o desenvolvimento dessas habilidades, promovendo interações que rompem barreiras de preconceito e discriminação. O contato direto com a diversidade, seja de habilidades físicas, seja de contextos culturais, força os alunos a refletirem sobre suas atitudes e comportamentos, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais prepara os alunos para enfrentar as injustiças sociais e agir de forma crítica e consciente, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Assim, a Educação Física se consolida não apenas como um espaço de aprendizagem motora, mas também como uma ferramenta poderosa para a construção de uma cidadania ativa e inclusiva.

Interseccionalidade e Justiça Social nas Aulas de Educação Física

Uma dimensão importante trazida pela literatura é a relação entre Educação Física, interseccionalidade e justiça social. Almeida (2019) defende que as práticas pedagógicas na Educação Física, quando orientadas por uma visão crítica, têm o potencial de abordar questões de gênero, raça e classe social de forma significativa. O autor enfatiza que a Educação Física, historicamente, esteve envolvida na reprodução de estereótipos e preconceitos, principalmente no que diz respeito à separação por gênero e às expectativas de desempenho físico. Contudo, quando os professores adotam uma abordagem crítica e interseccional, a disciplina pode se tornar um espaço de desconstrução

dessas normativas, promovendo discussões e atividades que desafiem as normas sociais.

Almeida (2019) exemplifica que práticas que tradicionalmente segregam os alunos, como a separação de meninos e meninas em atividades diferentes, podem ser reestruturadas para promover uma integração entre os gêneros, desconstruindo estereótipos de masculinidade e feminilidade. Da mesma forma, o autor sugere que questões raciais também podem ser abordadas nas aulas de Educação Física, através de atividades que valorizem a diversidade cultural e combatam o racismo estrutural presente nas escolas. Ao permitir que os alunos reflitam sobre suas próprias identidades e sobre as desigualdades sociais, a Educação Física contribui para a formação de cidadãos mais conscientes das questões de justiça social e mais dispostos a atuar em prol de uma sociedade igualitária.

O papel do professor é central nesse processo. Para que a Educação Física se torne um espaço de justiça social, os educadores precisam estar preparados para promover discussões sobre esses temas e para lidar com as resistências que possam surgir, tanto entre os alunos quanto entre outros membros da comunidade escolar. Isso requer uma formação contínua e uma postura crítica diante das normas sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar.

Políticas Educacionais e o Papel da Educação Física na Formação Cidadã

A Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, está alinhada a importantes diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Declaração de Salamanca (1994), que visam garantir a inclusão e a equidade nas escolas. A BNCC, por exemplo, estabelece que a Educação Física deve ser uma disciplina inclusiva, voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas habilidades físicas, mas também competências socioemocionais e a cidadania crítica. Segundo Freire (2017), a inclusão de temas relacionados à justiça social, ao preconceito

e à cidadania nas aulas de Educação Física permite que os alunos desenvolvam uma visão crítica da sociedade e se preparem para agir de forma consciente e transformadora.

A análise da literatura indica que, embora as políticas educacionais estabeleçam diretrizes claras para a inclusão, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos. Silva (2018) destaca que, em muitas escolas, as práticas inclusivas ainda são vistas como um desafio, principalmente devido à falta de recursos e de formação adequada dos professores. No entanto, experiências bem-sucedidas mostram que, com o apoio de políticas bem estruturadas e de uma formação continuada, é possível transformar a Educação Física em um espaço de inclusão e cidadania crítica.

Desafios e Oportunidades

Apesar do enorme potencial da Educação Física como ferramenta para a inclusão e a formação de cidadãos críticos, a literatura revela uma série de desafios que precisam ser enfrentados. Silva (2018) aponta que a falta de formação continuada e de recursos materiais adequados são alguns dos principais obstáculos para a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em suas turmas, o que limita o alcance das políticas de inclusão.

Por outro lado, Santos (2020) destaca que a introdução de práticas críticas na Educação Física encontra resistência em muitos contextos escolares, onde ainda prevalece uma visão tradicional da disciplina, centrada no desempenho físico e na competição. Para que a Educação Física se torne um espaço de transformação social, é necessário que professores, gestores e a comunidade escolar como um todo estejam engajados em repensar o papel dessa disciplina no desenvolvimento de competências sociais e na formação de cidadãos críticos e inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física se consolida como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e da formação integral dos estudantes. No entanto, para que seu potencial transformador seja plenamente realizado, é necessário reconhecer o compromisso social de todos os agentes educacionais na construção de uma sociedade mais equânime e justa. Esse compromisso extrapola os muros da escola, exigindo uma atuação conjunta entre gestores, professores, famílias e a comunidade como um todo, com o objetivo de garantir oportunidades igualitárias para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A construção de um mundo mais inclusivo demanda ações concretas e contínuas. É imprescindível que a Educação Física seja compreendida como um campo de transformação social, capaz de fomentar não apenas o desenvolvimento físico, mas também a valorização da diversidade e a luta contra as desigualdades estruturais. Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser permeada por valores como solidariedade, empatia e respeito às diferenças, criando um ambiente no qual todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados.

Além disso, o compromisso social com a equidade não pode se limitar ao ambiente escolar. Como Freire (1996) afirma, a educação tem um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e ativos na transformação da sociedade. A Educação Física, ao promover reflexões críticas sobre temas como preconceito, discriminação e justiça social, prepara os estudantes para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades, desafiando estruturas de poder que perpetuam desigualdades.

Para que essa transformação ocorra, é necessário que políticas públicas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas, garantindo condições para uma prática pedagógica inclusiva. Isso inclui a oferta de formação continuada aos professores, recursos adequados e o envolvimento das famílias no processo educacional. Ao unir esforços, é possível construir um ambiente educacional onde a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma prática cotidiana, refletindo-se em uma sociedade mais justa e com oportunidades reais para todos.

Portanto, a Educação Física, enquanto disciplina, carrega a responsabilidade de contribuir para um mundo mais equânime, no qual cada indivíduo possa desenvolver seu potencial máximo e exercer plenamente sua cidadania. Este compromisso coletivo é essencial para que a escola se torne um espaço de transformação social, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar e a dignidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

DAMÁSIO, M.; MIRANDA, L. **Competências socioemocionais na Educação Física escolar: práticas e desafios**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, R.; BARBOSA, M. L. **As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: Discriminação racial e desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 5-32.

RODRIGUES, T. A. **A Educação Física como promotora da inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 33, n. 2, p. 123-137, 2019.

SOUZA, J. R.; OLIVEIRA, C. L. **Inclusão e cidadania: o papel da Educação Física escolar no século XXI**. Revista de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

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.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho pretende contribuir para uma perspectiva de ensino voltada ao desenvolvimento da Educação Musical, focalizando a utilização da mesma na Educação Infantil. Inicialmente esse estudo procura abordar um conceito de infância e alguns aspectos importantes sobre o desenvolvimento infantil. Apresenta também um breve histórico da Educação Musical e os principais educadores que contribuíram na construção desse conhecimento, assim como a relevância desta educação para a formação das crianças de 0 a 6 anos. Procura refletir sobre a música e a prática do profissional da Educação Infantil, suas ações pedagógicas e seu conhecimento acerca da relevância da música como fonte de conhecimento. Busca fazer uma crítica a todo o tipo-errôneo de uso da música na sala de aula com o objetivo de promover uma nova cultura do fazer musical na escola, confrontando saberes e refletindo sobre novas práticas. E com isso conduzir a um desejo de descobrir novas formas de se olhar para a cultura musical.

Palavras-chave: Infância; Música; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

USO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “música”, a seguinte definição:

Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; e também: “qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta “). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição [...]. No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia”. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia (BRITO, 2003, p. 26).

Sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de

maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (RCNEI. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intra uterina, os embriões que se formaram em bebês já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar à luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles (WANDERLEY, 2010, p. 48).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de Roda, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (músicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004, p. 67), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que,

cantadas por suas mães, proporcionam aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente.

Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar (NOGUEIRA, 2003, p. 78).

Para o RCNEI (1998, p. 46), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa

tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, p. 47-48).

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável.

Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e viso motora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003, p. 119), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão”.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária e carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costa (2012, p. 55), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto

(2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva, acompanhar gestos ou dançar, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003, p. 78), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

Segundo o RCNEI (1998, p. 54), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; Explorar e identificar elementos da música para

se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;

- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998, p. 57), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
- A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é uma importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser

humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001, p.75), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais [...], ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente.

As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, à época, seu compositor, intérpretes, etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar de outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

De acordo com Nogueira (2003, p. 17), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação específica com música, o RCNEI (1998, p. 57), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora” de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado às produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte inspiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existentes.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte**. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sérgio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão**. 7ª ed. Ed. do Brasil, 1975.

ELLMERICH, Luís. **História da música**. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. -São Paulo: Editora Escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986. FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de

fevereiro de 2016.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. **Anais**, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. **A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil**. Web artigos 2010.

ARION UBIRAJARA PERASSOLO BARBOSA

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

A FUNÇÃO DA DEFENSORIA PÚBLICA NAS AÇÕES PENAIS E SEU PAPEL COMO PROTETORA DOS DIREITOS HUMANOS



RESUMO: Este artigo tem como objetivo evidenciar a função social que a Defensoria Pública exerce atualmente, estabelecida como um órgão ligado à execução penal. Sua atuação é de grande relevância para a sociedade, sendo fundamental o desempenho da função *custus humanus*, que foi o foco principal deste estudo. Além disso, a pesquisa buscou examinar os princípios específicos que regem o cumprimento de penas no Brasil e analisar as expectativas teóricas em relação ao comportamento do indivíduo ao concluir sua sanção. Para fundamentar a investigação, foram primeiro discutidos os aspectos legais e teóricos da Execução Penal, com ênfase no papel da Defensoria Pública, seguido por uma análise da função *custus humanus* no contexto das Execuções Penais. O método utilizado foi o dedutivo e a pesquisa se baseou predominantemente em revisões bibliográficas.

Palavras-chave: Defensoria Pública; Execução Penal; Brasil.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as instituições públicas no Brasil enfrentam críticas e desconfiança por parte da população em relação à qualidade e confiabilidade dos serviços oferecidos.

No entanto, mesmo diante desse cenário complicado que o país atravessa, a Defensoria Pública tem conquistado a aprovação de uma significativa parcela da população.

Este artigo científico tem como finalidade evidenciar a relevância da Defensoria Pública para os indivíduos no que se refere ao verdadeiro acesso à justiça, além de abordar sua função de *custus humanus*, que lhe foi designada enquanto ente responsável pela execução penal.

A investigação que será exposta foi desenvolvida com base em análises de renomados especialistas em execuções penais no Brasil e fundamentada nos aspectos sociais que se manifestam cotidianamente na prática judiciária.

Ao longo deste estudo, poderá ser observado que a Defensoria Pública foi criada no sistema jurídico do Brasil com o objetivo de preencher uma significativa falha social, que é garantir o acesso à justiça para indivíduos em situação de vulnerabilidade, uma questão que há bastante tempo inquieta tanto os líderes governamentais quanto a sociedade em várias nações.

Recentemente estabelecida como um ente responsável pela execução penal, é essencial conduzir uma análise social sobre essa nova atribuição da instituição, enfatizando os princípios fundamentais da execução penal e examinando a função social do cumprimento da pena.

Assim, este artigo científico abordará a criação da Defensoria Pública no Brasil, destacando quando lhe foi concedida a responsabilidade de atuar nas execuções penais e, por extensão, a função de *custus humanus*. Ao final, será discutido o impacto prático, tanto individual quanto social, do exercício das atribuições da Defensoria Pública.

A FUNÇÃO DA DEFENSORIA PÚBLICA NAS AÇÕES PENAIS E SEU PAPEL COMO PROTETORA DOS DIREITOS HUMANOS

No artigo 5.º, inciso XXXV, a Constituição Federal determina que não se excluirá do exame do Poder Judiciário qualquer lesão ou ameaça a direitos. Esse conceito se refere ao princípio do direito de ação, também conhecido como o princípio da impossibilidade de afastamento do controle jurisdicional ou do direito ao acesso à justiça.

Como menciona Ferreira (2011, p. 100), essa garantia, consagrada na Constituição, assegura o direito de acesso à justiça tanto para indivíduos quanto para grupos, sendo considerada uma proteção fundamental e um reflexo da democracia, além de estar intrinsecamente ligada à dignidade da pessoa humana.

A ideia de acesso à justiça é bastante abrangente e, ao longo do tempo, tem assumido diferentes formas, adaptando-se à evolução do direito em suas diversas áreas. Nesse contexto, Nery Júnior (2010, p. 174) esclarece que o princípio do acesso à justiça garante que todos podem recorrer ao sistema judiciário, visando a proteção ou reparação de um direito, englobando direitos tanto individuais quanto difusos e coletivos.

Cappelletti e Garth (1988, p. 9) enfatizam a importância do acesso à justiça nos séculos XVIII e XIX, observando que, nesse período, a resolução de disputas tinha um caráter individualista. O acesso à proteção judicial se resumia, em grande parte, ao direito formal do indivíduo prejudicado de iniciar ou contestar uma ação. Embora esse direito fosse considerado natural, o Estado tinha a opção de não reconhecê-lo, limitando-se a intervir apenas para evitar que esses direitos fossem violados por terceiros.

Assim, a abordagem de acesso à justiça defendida por Cappelletti e Garth (1988, p. 08) é considerada a alternativa mais promissora, pois requer uma mudança no sistema tradicional, visando tornar os direitos

dos cidadãos reais e não apenas simbolismos, por meio de um modelo que permita às pessoas reivindicar seus direitos e solucionar suas disputas. Além disso, esse sistema deve ser igualmente acessível a todos e gerar resultados que sejam justos tanto em nível individual quanto social.

Para oferecer uma compreensão sobre o progresso do acesso à justiça, os autores mencionados anteriormente realizam a seguinte divisão:

Podemos dizer que a primeira abordagem para garantir o acesso – a inicial "onda" desse novo movimento – foi a assistência jurídica; a segunda referia-se às reformas voltadas a oferecer representação legal para interesses "difusos", especialmente nas áreas de proteção ambiental e de direitos do consumidor; e a terceira – e mais recente – é o que chamamos de "perspectiva de acesso à justiça", pois abrange as ideias anteriores, mas também se expande para além delas, configurando uma tentativa de enfrentar as barreiras ao acesso de maneira mais integrada e abrangente.

É importante ressaltar que não era uma prioridade do Estado garantir acesso à justiça para aqueles que enfrentavam os custos dos processos judiciais. Portanto, a obtenção de representação judicial estava atrelada à condição financeira dos indivíduos. Nesse contexto, o autor enfatiza: Eliminar a "pobreza no sentido legal", que se refere à dificuldade que muitas pessoas enfrentam.

A justiça e suas organizações não eram uma prioridade para o Estado. No modelo do *laissez-faire*, a justiça, assim como outros recursos, estava disponível apenas para aqueles que podiam arcar com seus custos; aqueles que não conseguiam isso eram tidos como os únicos culpados por sua situação. O acesso à justiça, embora formal, não se traduzia em eficácia, refletindo uma igualdade que era apenas nominal, sem real aplicação.

Apesar dos recentes avanços na área do direito, ainda é possível observar uma desigualdade na igualdade de condições nos processos judiciais, especialmente em

relação aos custos que afetam o acesso à justiça. Todo o empenho para aprimorar a prestação jurisdicional ainda se concentra nas doutrinas e formalidades, bem como nas teorias processuais. Cappelletti e Garth destacam que “[...] os estudiosos do direito e o próprio sistema judiciário estavam distantes das preocupações verdadeiras da maioria da população” (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p. 9).

É fundamental ressaltar que a sociedade cresce em tamanho e complexidade, o que leva ao surgimento de novos direitos. Dessa forma, os conceitos de direitos humanos, direitos fundamentais e direitos difusos e coletivos adquirem novas formas e significados, criando novos paradigmas que deixam de lado a perspectiva individualista e passam a se focar nos interesses coletivos.

Ao tratar dessa nova abordagem, Cappelletti e Garth (1988, p. 10) ressaltam que esse movimento implica na formalização de novos direitos, com as Constituições dos países, como a da França, sendo reformuladas para promover uma participação ativa do Estado, de modo que esses direitos, incluindo o direito ao trabalho, à saúde, à proteção material e à educação, tornem-se realmente acessíveis.

Assim, não é de se admirar que o direito ao acesso real à justiça tenha se tornado um foco especial, especialmente à medida que as mudanças no estado de bem-estar social buscam prover aos indivíduos novos direitos concretos em suas funções como consumidores, inquilinos, trabalhadores e, até mesmo, cidadãos.

É possível perceber que, com o passar do tempo, há um avanço no acesso à justiça, o qual é impulsionado pelo aparecimento de novos direitos, tanto individuais quanto coletivos. Esse reconhecimento se tornará válido apenas se sustentado por modelos e mecanismos eficazes que possibilitem sua realização prática.

Nesse contexto, Cortês e Magalhães (2006, p. 87) afirmam que o princípio do acesso

à justiça está ligado à dimensão processual do devido processo legal, uma vez que não faria sentido discutir o devido processo legal sem a garantia de sua aplicação através do processo, assim como o acesso e supervisão do Poder Judiciário.

O acesso à Justiça pode ser analisado sob duas perspectivas: por um lado, ao permitir que uma pessoa entre com uma ação judicial, convertendo o processo em uma ferramenta para a concretização de seus direitos; por outro, pela atuação do Estado, que deve assegurar a efetivação da justiça e a eficácia do sistema jurídico (PASTORE, 2004, p. 154).

Segundo Mazzilli (2012, p. 241), a efetivação do direito de acesso à Justiça e a garantia dos direitos dos cidadãos, de maneira abrangente, é possibilitada por meio de instrumentos jurídicos que permitem a resolução de conflitos. Ele resalta que o acesso à Justiça figura como um dos principais valores fundamentais na sociedade e na Democracia, o que implica que a Justiça deve ser realmente acessível a todos, independentemente de condição financeira ou poder.

Nesse contexto, percebo que é um direito essencial do ser humano, conforme mencionado por CAPPELLETTI e GARTH (1988, p. 12), que assinalam [...] “como a condição primordial - o princípio mais elementar dos direitos humanos - de um sistema legal contemporâneo e equitativo que aspire a assegurar, e não apenas enunciar, os direitos de todos.”

Nery e Nery (2009, p. 178) discutem o assunto e oferecem uma lição significativa ao afirmar que o direito constitucional à ação implica na capacidade de apresentar uma reivindicação perante o tribunal, assim como a possibilidade de se defender nesta mesma situação. Da mesma forma, Silva (2008, p. 431) compartilha dessa visão, ressaltando que a norma constitucional não apenas confere o direito de agir, mas também protege os direitos da parte contrária à ação proposta. Segundo o autor, isso assegura uma defesa integral.

Nelson Nery (2009, p. 174) alerta que, segundo o princípio constitucional do acesso à justiça, não é suficiente ter o direito à proteção judicial; é imprescindível que essa proteção seja adequada, o que implica que deve possuir a eficácia e efetividade esperadas. De acordo com Scheer (2006, p. 276), isso se traduz na possibilidade real de acionar a função jurisdicional e na facilitação de um resultado que leve a uma decisão justa e realizável.

Cappelletti e Garth (1988, p. 13) ressaltam que, para assegurar a eficácia do acesso à justiça, é imprescindível que os profissionais do direito ampliem sua compreensão sobre a dinâmica dos conflitos sociais. Isso implica em integrar a análise da atual ciência jurídica com disciplinas como sociologia, psicologia, economia e outras áreas do conhecimento. Além disso, destacam que o acesso à justiça é não apenas um direito social básico, mas também cada vez mais reconhecido.

A realização ideal, no âmbito de um determinado direito substancial, pode ser traduzida como a total "equidade nas condições" - a certeza de que o desfecho final é determinado somente pelos méritos legais pertinentes das partes adversárias, desconsiderando disparidades irrelevantes para o Direito que, ainda assim, influenciam a reivindicação e a defesa dos direitos.

A obtenção de acesso à justiça e a promoção da equidade entre as partes representam um dos vários desafios identificados para garantir esse acesso.

Isso se inicia, principalmente, pelas despesas envolvidas e pelas opções muitas vezes limitadas que o cidadão encontra. Portanto, após essa introdução, vamos explorar uma das alternativas atualmente propostas para facilitar o acesso à justiça: os Centros Judiciários de Justiça e Cidadania, que serão abordados com mais detalhe a seguir.

A legislação brasileira sobre Execução Penal é regida pela Lei 7.210/84, que estabelece os direitos e obrigações dos indivíduos que estão em detenção, tanto

os já condenados quanto os que aguardam julgamento. Ademais, o Brasil é signatário de vários acordos internacionais que buscam proteger os direitos das pessoas que estão presas.

Neste estudo, serão destacados os fundamentos essenciais da Execução Penal, além de discutir as funções e objetivos da pena imposta, com a intenção de entender as vantagens previstas na legislação nacional, que têm como meta garantir um tratamento digno e eficaz aos indivíduos que enfrentam as sanções do Estado.

O Direito Penal protege o segundo bem jurídico mais valioso do nosso sistema legal, que é a liberdade. Assim, é necessário ter extremo cuidado em sua preservação.

Dessa forma, diversos princípios orientam e regulam a imposição de penas em nossa nação, visando garantir um tratamento cuidadoso e promover a real reintegração da pessoa à sociedade.

Assim, a seguir, serão expostos os fundamentos que orientam a aplicação das penas no sistema penal brasileiro.

No artigo 2º da Lei 7.210/1984, que trata das Execuções Penais, é possível perceber a presença do Princípio da Jurisdicionalidade.

Durante muito tempo, em diferentes sistemas jurídicos, acreditou-se que a execução penal poderia ser realizada de maneira administrativa. No entanto, ao longo dos anos, essa perspectiva se revelou ultrapassada, o que tornou necessário um aprimoramento, garantindo a proteção legal adequada à execução penal.

Conforme estabelece o artigo 2º da Lei 7.210/84, "a competência penal dos Juízes ou Tribunais da Justiça comum, em todo o território nacional, será exercida, no procedimento de execução, de acordo com esta Lei e o Código de Processo Penal".

Dessa forma, na realidade, o princípio da jurisdicionalidade revela-se altamente protetor e salvaguardado dos direitos do reeducando,

garantindo, por conseguinte, uma execução equitativa.

De forma semelhante, um princípio relevante a ser considerado nas execuções penais é o da Humanidade, que, segundo Roig (2016, p. 38-39), pode ser descrito da seguinte maneira:

Pode-se dizer que o princípio da humanidade é fundamental para uma perspectiva contemporânea e democrática da execução penal, onde o ser humano é priorizado em relação ao Estado e busca-se minimizar ao máximo o impacto sobre o indivíduo. Seu objetivo principal é liderar a elaboração de uma política criminal que diminua os danos, tendo em vista, conforme Pavarini, que a tensão entre prisão e democracia não pode ser eliminada, mas apenas controlada, através de uma abordagem humanitária (ROIG, 2016, p.37).

Dessa forma, o princípio da humanidade foca no ser humano, que deve ser tratado com dignidade e respeito, garantindo a proteção de seus direitos tanto individuais quanto coletivos.

A Constituição do Brasil protege esse princípio como base do nosso Estado, chamando-o de dignidade da pessoa humana. Sua relevância é tão evidente que pode ser facilmente identificada em diversos tratados internacionais de direitos humanos.

Assim, a dignidade humana deve estar presente em todos os indivíduos, garantindo a proteção de seus direitos. Por essa razão, a legislação nacional proíbe a imposição de penas cruéis, sendo necessário assegurar a integridade tanto física quanto mental dos detentos.

Além de proteger diretamente a integridade física ou mental das pessoas privadas de liberdade, o princípio da humanidade, em sua essência, constitui uma barreira legal, interpretativa, discursiva e ética contra a utilização da teoria da reserva do possível como justificativa para a falta de assistência estatal na execução penal.

Sob essa ótica, o conceito de mínimo existencial não se limita apenas ao direito à vida, mas também abrange a dignidade humana. Portanto, é correto afirmar que a violação a direitos humanos fundamentais (resultante da ausência de efetivo cumprimento por parte do Estado) não pode ser respaldada pela argumentação centrada na teoria da reserva do possível, que se baseia na limitação de recursos (ROIG, 2016, p. 37).

Portanto, nenhuma situação ou desafio deve comprometer a dignidade humana de um detento. É fundamental que seus direitos individuais sejam sempre preservados, garantindo, dessa forma, uma aplicação adequada da justiça conforme os padrões essenciais.

Outro princípio fundamental a ser levado em conta é o da Legalidade, conforme estipulado no artigo 45 da Lei 7.210/1984, que afirma que “não haverá aplicação de sanção disciplinar sem previsão legal ou regulamentar anterior e expressa”.

De acordo com Brito (2011, p.43), “o princípio da legalidade assegura que tanto o juiz quanto a autoridade administrativa atuarão em busca da aplicação da pena, assegurando direitos e estabelecendo obrigações de acordo com a legislação”.

É fundamental ressaltar que, conforme o artigo 1º do Código Penal e o artigo 5º, inciso XXXIX, da Constituição Federal, esse princípio atua como um moderador do princípio da jurisdicionalidade. Isso implica que a autoridade judicial ou administrativa no contexto penitenciário deve aplicar punições ou conceder benefícios ao condenado de acordo com as normas rigorosamente estabelecidas pela legislação nacional.

Dessa forma, o princípio em questão revela-se fundamental, pois tem como objetivo evitar "surpresas" durante a aplicação da pena. Assim, o indivíduo em processo de reeducação é informado, desde o começo de sua punição, sobre o que pode ou não fazer, além de estar ciente das possíveis penalidades que poderá enfrentar se desrespeitar alguma regra.

Por último, é importante destacar o Princípio da Individualização da Pena, que estabelece que, após a condenação, a punição do indivíduo deve ser executada de maneira específica e pessoal.

A ideia central aborda a categorização dos indivíduos condenados, assegurando que cada um, com base em seu perfil psíquico e histórico, tenha acesso ao tratamento prisional apropriado. Essa diretriz é derivada da Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal (item 26) e é reforçada pela Constituição Federal no artigo 5º, inciso XLVI (BRITO, 2011).

Conforme a perspectiva apresentada por Brito (2011) e Avena (2015), a personalização da pena ocorre em três etapas diferentes. O primeiro momento se dá no âmbito do Processo Legislativo, onde o legislador, ao elaborar o tipo penal, precisa especificar a pena para cada crime cometido, diferenciando a punição correspondente a cada comportamento.

Em seguida, esse princípio é empregado durante a imposição da pena, momento em que são analisadas as circunstâncias legais e judiciais. Com base nas normas vigentes, o juiz determina a sanção a ser imposta, sustentando sua decisão com uma justificativa. Em situações de co-autoria, por exemplo, o juiz considera o comportamento de cada co-autor, estabelecendo um vínculo subjetivo de envolvimento, de modo que a penalização imposta ao agente que cometeu uma infração mais severa não se aplique ao que teve um papel menos significativo.

Finalmente, a personalização da pena ocorre também na etapa de execução, onde o juiz ajusta a sanção imposta na decisão judicial de acordo com o perfil do condenado. É importante ressaltar que o Processo de Execução Penal é distinto para cada indivíduo, sendo emitida uma guia de execução para cada um, mesmo que, no processo de conhecimento, vários réus sejam avaliados em uma única ação.

A implementação do princípio examinado no contexto da execução tem como objetivo mitigar as consequências negativas derivadas

da sentença penal que condena, conforme argumenta Roig (2016, p.59):

Ademais, considerando que o princípio da individualização está consagrado na Constituição e que a Constituição de 1988 estabeleceu a obrigação de reduzir danos, é imprescindível afirmar que a individualização da execução é constitucional apenas quando visa à diminuição de prejuízos. Isso pode ser observado, por exemplo, na flexibilização das normas relativas ao cumprimento de pena, onde se permite a aplicação de um regime menos severo não com base em dispositivos legais, mas em decorrência da necessidade de personalização.

Para entender a abrangência da aplicação das penas, é essencial dar uma olhada nas diferentes categorias de penas disponíveis. No sistema jurídico brasileiro, existem quatro tipos de penas: privativa de liberdade, restritiva de direitos, multa e medidas de segurança.

A pena de privação de liberdade é a que impede a pessoa de exercer seu direito de ir e vir, limitando sua mobilidade. Essa pena se classifica em três tipos: reclusão, detenção e prisão simples.

As duas primeiras se aplicam às infrações que correspondem a crimes, enquanto a prisão simples é destinada às contravenções.

As sanções restritivas de direitos estão especificadas no artigo 43 do Código Penal e podem incluir a obrigação de pagar uma quantia em dinheiro, a remoção de bens e valores, a prestação de serviços à comunidade ou a organizações públicas, a suspensão temporária de direitos e a restrição durante os finais de semana.

Conhecidas como sanções alternativas, as penas restritivas de direito visam, em situações determinadas pela legislação, substituir a pena de prisão por medidas que considerem as circunstâncias pessoais do condenado, especialmente quando se tratam de delitos menos sérios (AVENA, 2015).

A sanção de multa consiste em um pagamento em dinheiro que o réu deve efetuar ao Fundo Penitenciário. Essa penalidade pode ser aplicada de forma isolada ou em conjunto com outras penas. O montante da multa é determinado em dias-multa, podendo oscilar entre 10 (dez) e 360 (trezentos e sessenta) dias, com valores que variam de 1/30 (um trigésimo) até 5 (cinco) vezes o salário mínimo vigente à época do delito.

Por fim, a última categoria de pena é a Medida de Segurança, que é imposta quando, no momento em que ocorreu a ação ou omissão prevista na legislação nacional, o indivíduo era considerado inimputável ou semi-imputável, o que significa que sua capacidade mental estava comprometida. De acordo com Avena (2015, p. 366), a Medida de Segurança pode ser caracterizada da seguinte maneira:

A medida de segurança é descrita como uma ação de natureza terapêutica destinada a pessoas que não possuem plena capacidade de entendimento ou que têm uma capacidade reduzida, e que apresentam risco à sociedade. O objetivo é evitar a ocorrência de novos atos ilícitos.

Depois de uma cuidadosa avaliação das possíveis penalidades que podem ser impostas no Brasil, é fundamental considerar, neste momento, os objetivos de sua aplicação. Conforme expõe Brito (2011, p. 33):

[...] o objetivo da punição abstrata é promover a prevenção geral. A imposição específica da pena se baseia na culpabilidade e busca tanto a prevenção geral quanto a especial. Além disso, a execução da pena visa a reintegração social do indivíduo condenado (BRITO, 2011, p. 33).

É claro, portanto, que a punição busca diminuir os índices de criminalidade e, para alcançar esse resultado, afasta o infrator da sociedade, concentrando-se na diminuição das taxas de crimes. Durante o período de encarceramento, o condenado participa de um processo de reabilitação.

Diante dessa situação, a instituição prisional precisa focar não apenas na separação do preso, mas, sobretudo, em sua preparação para reintegrar-se à sociedade, buscando, na medida do possível, afastá-lo de qualquer resquício de atividades criminosas associadas a ele.

Assim, a responsabilidade das instituições prisionais é imensa, sendo necessário garantir a segurança de inúmeras vidas e, ao mesmo tempo, prepará-las para uma reintegração à sociedade no futuro.

Recém-adotada em nossa legislação, a Defensoria Pública se sobressai ao oferecer assistência a milhares de indivíduos em todo o país, tornando-se essencial para aqueles com menor poder aquisitivo.

Configurada como uma entidade responsável pelas execuções penais, é fundamental examinar a estrutura institucional para entender melhor a extensão de sua eficácia na sociedade brasileira.

No passado, somente uma pequena parte da população, geralmente a mais rica, conseguiu ingressar no sistema judicial de forma facilitada, devido aos altos custos relacionados a taxas judiciais e honorários de advogados. Diante disso, surgiu a percepção da importância de promover maior acesso à justiça para os cidadãos menos favorecidos.

O Brasil também passou por situações semelhantes, e ao longo de sua trajetória foram implementadas ações para lidar com essa questão. Em um determinado período, um dos progressos alcançados foi a possibilidade de solicitar ou participar de um processo, momento em que a figura do advogado dativo deveria ser estabelecida.

Contudo, simplesmente entrar com um pedido ou estar envolvido em um processo legal não significa que se tenha um verdadeiro acesso à justiça. Em muitos casos, quando um advogado dativo é designado para um indivíduo em situação de vulnerabilidade, essa pessoa se torna parte de um processo

judicial, mas ainda assim a recompensa da justiça parece inacessível.

Portanto, é importante definir o que é o acesso pleno à justiça, pois ele vai além da simples habilidade de entrar com ações legais. Inclui a possibilidade de solucionar desavenças menores com a ajuda de mediadores ou árbitros, evitando a lentidão dos trâmites judiciais. Isso também envolve a disponibilidade de um profissional qualificado para esclarecer questões jurídicas, apoio em delegacias e diversas outras funções jurídicas.

Assim, a Defensoria Pública começou a se organizar dentro da sociedade, assumindo a tarefa de preencher essa significativa lacuna social e garantir que as pessoas em situação de vulnerabilidade tenham amplo acesso à justiça. No Brasil, embora a Constituição de 1988 tenha designado à Defensoria o papel de órgão fundamental para a justiça, somente em 1994 foi estabelecida a legislação que a regulamenta.

O parágrafo 1º do artigo 134 da Constituição Federal estabeleceu que uma lei complementar posterior deveria regulamentar as Defensorias, já estipulando a estrutura fundamental a ser implementada, incluindo a imprescindível criação das defensorias da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Territórios.

Assim, conforme já destacado, a lei complementar foi instituída apenas em 1994, o que a coloca em um contexto histórico bastante recente. Isso ajuda a explicar a falta do órgão em diversos estados, resultando em desconforto, constrangimento e obstáculos para milhares de indivíduos que precisam de um suporte jurídico integral para acessar o Poder Judiciário.

Diversas responsabilidades foram atribuídas à Defensoria pela Lei Complementar nº. 80/1994. O artigo 3º especificou os objetivos a serem alcançados, enquanto o artigo 4º detalhou as funções que a instituição deve exercer.

Ao examinar o mencionado dispositivo, percebe-se que a Defensoria Pública tem a responsabilidade de oferecer assistência jurídica e defender aqueles que necessitam, em todas as esferas. Deve, em primeiro lugar, promover a resolução extrajudicial das disputas, buscando a conciliação entre as partes envolvidas, utilizando métodos como mediação, conciliação, arbitragem e outras abordagens para a resolução e gestão de conflitos.

Procedimentos Metodológicos

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa efetuada, é viável afirmar que a função da Defensoria Pública, à luz dos princípios legais e teóricos da Execução Penal, atende a uma demanda que há muito tempo incomoda o sistema judiciário, elevando a população de baixa renda a uma posição de equidade nos processos legais em comparação aos mais favorecidos economicamente.

Em seguida, discutiu-se o papel do *custus humanus* desempenhados pela Defensoria Pública no contexto da execução penal. Nesse sentido, observa-se que a instituição tem a capacidade de preencher a lacuna deixada pelo Estado em sua missão de reintegrar o indivíduo à sociedade, além de facilitar a interação entre o Estado e a pessoa sob custódia.

Entende-se a partir do estudo que a execução penal desempenha um papel fundamental na sociedade, uma vez que é chave para a reintegração do indivíduo que cometeu infrações.

Contudo, esse processo não pode acontecer de forma isolada; é essencial contar com suporte do governo e da comunidade para que o ex-infrator consiga efetivamente se reabilitar e se integrar novamente ao convívio social.

Dada a grande proporção de indivíduos sem recursos na população prisional do Brasil, há uma necessidade urgente de uma instituição pública que possa abordar essa deficiência.

Assim, foi criada a Defensoria Pública como entidade encarregada das execuções penais, com o objetivo de proteger o andamento do processo de execução e garantir a dignidade das pessoas que estão sob o sistema prisional.

Desse modo, passou a ser uma instituição essencial para a justiça no Brasil, capaz de oferecer apoio à população em situação de vulnerabilidade, equiparando-se em termos de recursos processuais a um indivíduo com maior estabilidade financeira.

Assim, pode-se afirmar que a atuação da Defensoria Pública no contexto jurídico e social se tornou essencial. Sem essa contribuição, há o perigo de retornar ao estado anterior, sem recursos que garantam o acesso abrangente à justiça e a verdadeira reintegração dos reeducandos.

REFERÊNCIAS

- AVENA, Norberto Cláudio Pâncaro. **Execução penal: esquematizado**. 2. ed. rev. e atual., Rio de Janeiro, Forense: São Paulo. Método, 2015.
- BRITO, Alexis Couto de. **Execução penal**. 2. ed., rev., ampl. e atual., Revista dos Tribunais: São Paulo, 2011.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH Bryant. **Acesso à Justiça**. Trad. NORTHFLEET, Ellen Gracie. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1988.
- CÔRTEZ, Osmar Mendes Paixão; MAGALHÃES, Ana Luiza de Carvalho. **O acesso à Justiça e a efetividade da prestação jurisdicional – O inc. LXXVIII do art. 5.º da Constituição Federal inserido pela EC 45/2004**. Revista de Processo, São Paulo: RT, v. 138, ano 31, p. 79-91, ago. 2006.
- MAZZILLI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural, patrimônio público e outros interesses**. 30 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- NERY JÚNIOR, Nelson et al.; NERY, Rosa Maria de Andrade. **Constituição Federal comentada e legislação constitucional**. 6.ed. São Paulo: RT, 2017.
- ROIG, Rodrigo Duque Estrada. **Execução penal: teoria crítica**. 2. ed., Saraiva: São Paulo, 2016.

CARMINE ANTES DE OLIVEIRA

Graduada em Bacharela em Ciências Contábeis – UNISUL
– 2012. Pós Graduação Direito Penal – Faculdade IDEAL –
2020.

A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL



RESUMO: Neste estudo, examinaremos a atual realidade dos cárceres no Brasil e alguns dos aspectos que contribuem para a crise que aflige o Sistema Prisional Brasileiro. Serão discutidos a crise no sistema, a superlotação das prisões, as dificuldades enfrentadas na ressocialização e outros temas relevantes. A intenção é também analisar a função social e de reintegração que o Sistema Prisional Brasileiro oferece aos egressos, reconhecendo as principais dificuldades e dilemas enfrentados. Além disso, buscaremos identificar as políticas públicas voltadas para a ressocialização promovidas pelo Estado, avaliando como os detentos e ex-detentos têm acesso a essas iniciativas, assim como as características e os desafios enfrentados dentro desse sistema.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Estado; Reintegração; Crise no Sistema.

INTRODUÇÃO

Um tema de extrema importância, amplamente coberto pela mídia, é a condição dos detentos no Sistema Prisional Brasileiro. Esse sistema atua como um regulador da sociedade civil, estabelecendo restrições e limitando certos comportamentos, tanto individuais quanto coletivos, dos indivíduos aprisionados.

No Brasil, ao invés de garantir os direitos e liberdades individuais, a punição se transforma em uma estratégia pública de controle social. É evidente a implementação de uma política de encarceramento em larga escala.

Essa abordagem é criticada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que destaca que “atualmente, existe uma política prejudicial e equivocada de encarceramento em massa. Uma vez detidas, essas pessoas ficam sem acesso à justiça.”

Serão discutidas as dificuldades que afetam o Sistema Prisional no Brasil, incluindo a superlotação e os obstáculos para a reintegração social dos ex-detentos.

Descreveremos os desafios enfrentados por esse sistema, bem como a realidade atual dos detentos, que sofrem com um tratamento desumano e degradante.

Isso acaba por transformá-los em indivíduos ainda mais problemáticos, gerando uma sociedade alarmada diante de crimes cada vez mais violentos e cruéis, o que agrava a sensação de impotência em relação à reintegração social e à diminuição da criminalidade.

Discutiremos a desigualdade social como um dos elementos que contribuem para a criminalidade. No contexto do sistema capitalista contemporâneo, semelhante ao que se observa em muitos países, existe uma distribuição desigual de renda e uma alta taxa de pobreza. Essa desigualdade social é uma das causas que impulsionam a violência em nossa nação.

Este trabalho adota uma perspectiva qualitativa com caráter exploratório. É uma investigação bibliográfica, pois as fontes analisadas incluem livros, revistas, sites e artigos científicos.

A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL

No contexto jurídico, a prisão refere-se à limitação da liberdade de movimentação, ou seja, à restrição do direito de ir e vir, seja por uma razão ilegal ou por uma determinação legal.

No entanto, esse termo possui diversas definições dentro do direito nacional, pois pode representar a pena de privação de liberdade (chamada de "prisão simples" para quem comete contravenções; "prisão" em relação a delitos militares, e também como sinônimo de "reclusão" e "detenção").

Assim como o ato de apreensão (prisão em flagrante ou por meio de mandado) e a detenção (encarceramento do indivíduo). Embora a tradição do direito positivo utilize a palavra "prisão" nesses diversos contextos, não há impedimentos para que se façam uso dos termos "captura" e "custódia" nos significados citados, substituindo o termo "prisão".

Assim, o encarceramento pode ser visto como uma penalidade que o Estado aplica a pessoas que cometeram crimes puníveis, limitando sua liberdade, com o objetivo de castigar e evitar a reincidência de infrações.

O Art. 78 da LEP estabelece que o patronato é responsável por oferecer apoio jurídico abrangente e sem custos para detentos e pessoas que saíram do sistema prisional, além de atuar na supervisão da aplicação das normas penais.

Na sociedade em que vivemos, há diferentes maneiras de controle social que o Estado emprega para "formatar" e sancionar aqueles que não seguem o que é considerado um comportamento ético, além de tentar impedir que essas pessoas considerem a possibilidade de desrespeitar essas normas. Uma dessas formas de controle é a penalização aplicada aos transgressores.

Conforme mencionado por Ferreira:

A sanção é aplicada ao infrator ou criminoso por meio de um processo judicial que garante o contraditório, em

função de um crime ou contravenção que ele tenha realizado, com a finalidade de servir de exemplo e prevenir a realização de novas transgressões (FERREIRA, 1989, p.1070).

Um exemplo evidente do controle social exercido pelo Estado é a prisão de pessoas com comportamentos inadequados, cujo objetivo é regular, pressionar e punir o transgressor.

Canto (2000), afirma que "no âmbito penal, a detenção é uma ferramenta coercitiva do Estado que resulta da imposição de uma pena já decidida judicialmente."

A principal função do Sistema Prisional é punir aqueles que cometem infrações, enquanto a segunda função é promover a ressocialização dos detentos, visando sua reintegração na sociedade como cidadãos plenos.

No entanto, o que se percebe é a ineficácia do sistema, evidenciada pela alta taxa de reincidência. Ao saírem da prisão, muitos ex-detentos acabam retornando à sociedade, frequentemente mais agressivos e revoltados do que eram antes, recaindo em comportamentos criminosos, estabelecendo assim um ciclo interminável. A respeito do Sistema Carcerário:

A crise do sistema prisional brasileiro é frequentemente destacada como uma das principais falhas do modelo punitivo do país, que, de maneira hipócrita, coloca indivíduos condenados em penitenciárias com a alegação de que o objetivo é reabilitá-los para a reintegração social. Entretanto, já se tem a plena consciência de que, ao voltarem ao convívio social, essas pessoas estarão ainda menos preparadas, desconectadas da realidade, insensíveis e, possivelmente, mais propensas a cometer novos delitos, que podem ser ainda mais graves do que aqueles que os levaram à prisão (MIRABETE, 2006).

O sistema prisional enfrenta sérias dificuldades, se configurando como um desafio social, político e econômico em nossa sociedade atual.

Se o Estado, responsável pela execução das leis, contribuisse para que as penas fossem impostas de acordo com a Lei de Execução Penal, respeitando os direitos dos detentos e priorizando sua reintegração à sociedade, certamente essas pessoas não voltariam à comunidade mais ameaçadoras e agressivas, como mencionado pelo autor.

Atualmente, o Sistema Prisional enfrenta uma grave crise. A superlotação é um dos principais desafios a ser enfrentado. Isso resulta na disseminação de doenças e em diversos tipos de violência, incluindo agressões físicas, psicológicas e sexuais.

Aqueles que saem do Sistema Carcerário Brasileiro enfrentam condições desumanas, sem qualquer dignidade. Em razão da superlotação, muitos se veem obrigados a dormir no chão das celas, às vezes até no banheiro, em áreas próximas a esgotos.

Essa situação também propicia a presença de ratos, sujeira e mau odor. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que "ninguém deve ser submetido à tortura ou a tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes". No entanto, a realidade em nosso país é bastante diferente.

A escassez de recursos públicos é um dos principais obstáculos para resolver o problema da superlotação. É fundamental que se construam novas unidades prisionais no Brasil, com uma infraestrutura adequada que possibilite a reintegração social dos detentos e assegure que eles possam viver de maneira digna e humana.

No entanto, essa não é a única alternativa para enfrentar a questão da superlotação no sistema penitenciário.

Senna (2008), afirma que existem locais onde se acumulam as injustiças humanas, onde se formam os centros do crime e onde se geram os motins. Não podemos continuar ignorando a realidade, como se ela não nos afetasse.

O Brasil é lar de um dos maiores sistemas prisionais do mundo, e é amplamente reconhecido o estado cruel e desumano das prisões em nosso país. As condições de

higiene são inaceitáveis e o cumprimento de pena se aproxima da selvageria.

Devido à elevada quantidade de pessoas, muitos se veem obrigados a dormir no chão das suas celas, ocasionalmente até no banheiro, perto do esgoto.

Nas prisões mais superlotadas, onde não há espaço no chão, os detentos costumam passar a noite amarrados às grades das celas ou suspensos em redes.

A falta de ação por parte do Estado em relação a essa problemática resulta na superlotação dos presídios e na alta taxa de reincidência, fatores que contribuem para agravar a crise do sistema prisional.

Atualmente, as penitenciárias no Brasil não conseguem alcançar a meta de diminuir a criminalidade, que é seu objetivo primordial, embora essa realidade seja distante. Isso se evidencia pelo aumento dos casos de reincidência criminal e das detenções.

As prisões no Brasil carecem tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos, necessitando de reformas urgentes para proporcionar um tratamento mais digno aos detentos. Isso é fundamental para facilitar uma reintegração social mais eficaz.

A prisão no Brasil ainda não tem conseguido atingir suas metas, que consistem em reintegrar o preso de forma a permitir sua convivência harmoniosa com a sociedade.

Em relação à condenação de privação de liberdade através da detenção, Foucault afirma que:

A evidência da prisão se baseia também na sua função, seja ela considerada memorável ou necessária, como um instrumento para moldar as pessoas. De fato, uma coisa é evidente: a prisão não foi inicialmente uma limitação da liberdade que posteriormente ganhou um aspecto técnico de reabilitação. Desde sua origem, ela foi uma "detenção legal" com a finalidade de servir como um complemento corretivo, atuando como uma iniciativa de transformação dos indivíduos que a restrição de liberdade possibilita realizar no âmbito do sistema

judicial. Em resumo, o encarceramento penal, desde o começo do século XIX, passou a englobar simultaneamente a privação de liberdade e a modificação técnica dos indivíduos (FOUCAULT, 1987, p. 196-197).

O Sistema Penitenciário no Brasil tem a responsabilidade de cumprir sua função de reintegrar os detentos à sociedade, porém, essa realidade está longe de ser alcançada.

Na verdade, as falhas éticas e os problemas internos se tornam mais evidentes, resultando em uma situação em que o ex-detento está em condições ainda mais adversas do que aquelas que enfrentou ao entrar no sistema.

A finalidade da ressocialização é que o infrator reconheça e aceite essas regras, visando prevenir a ocorrência de novos crimes (BITTENCOURT, 2001, p.139).

A privação de liberdade perde seu propósito genuíno ao deixar de ser aplicada com o objetivo de reabilitar e reintegrar o transgressor à sociedade.

De acordo com Foucault (2000), o sistema prisional tem dois propósitos distintos: um de caráter ideológico e outro que corresponde à sua verdadeira intenção.

O primeiro objetivo é a repressão, resultando na diminuição da criminalidade, enquanto o segundo aborda a repressão seletiva como uma estratégia política de controle. Através da punição que implica a privação de liberdade, o Estado não contribui para a reabilitação do detento, tornando a diminuição de seus delitos algo ilusório.

Foucault destaca que a pena imposta ao infrator simboliza a vitória do Estado sobre aquele que cometeu uma transgressão, evidenciando seu poder de punição e disciplina, além de impedir o surgimento de novos crimes e infratores, funcionando como uma estratégia de "controle social".

Nos dias atuais, mesmo sem o uso de castigos extremos ou violentos, e ao empregar métodos mais "brandos" de contenção ou

correção, a questão central continua sendo o corpo – suas forças, utilidade e submissão.

Apesar de uma pessoa cometer um delito que resulte em sua detenção, ela ainda preserva direitos fundamentais inerentes à condição humana, como a possibilidade de manter relações afetivas com seus entes queridos e a dignidade. Ao desrespeitar os direitos do condenado, o Estado se opõe à legislação que protege esses cidadãos.

Conforme Bittencourt (2004, p. 169), existem características comuns entre os sistemas penitenciários:

[...] agressões verbais e físicas (como punições e atos cruéis), superlotação nas prisões (resultando em falta de privacidade e abusos sexuais), condições precárias de higiene, exploração do trabalho de detentos ou a completa inatividade, insuficiência nos serviços de saúde e atendimento psicológico, nutrição inadequada, alto consumo de substâncias ilícitas, frequentemente promovido por agentes penitenciários corruptos, homossexualidade, e um ambiente que favorece a violência, onde a força se sobrepõe (BITTENCOURT, 2004).

Com essa declaração, Bittencourt destaca a lamentável situação que afeta o Sistema Prisional, tanto no Brasil quanto em outras nações. A punição aplicada por esse sistema ao prisioneiro apenas o afasta da necessária reintegração à sociedade, levando-o a se engajar nas atividades que originaram sua condenação.

Na prática, o que se observa é um cenário oposto ao que está estipulado nas leis; o Estado falha em garantir os direitos dos detentos, conforme estabelecido na Lei de Execução Penal e na Constituição.

Quanto ao propósito da punição, Oliveira observa que:

O almejado propósito de reintegração social da pena, na verdade, se resume a uma impressionante retórica que visa sustentar o sistema, representando, na

prática, um claro fracasso, desperdício de tempo para o detento e um ônus desnecessário para o Estado, que exclui da sociedade um cidadão por conta de seu comportamento considerado desviado e o converte em alguém irrecuperável, dado que a taxa de reincidência no país ultrapassa os setenta por cento (OLIVEIRA, 1996).

É evidente a incapacidade desse modelo, que falha em reintegrar os indivíduos que não seguem as normas estabelecidas pela sociedade. A violência, a criminalidade e os elevados níveis de reincidência são reflexos dessa crise que impacta o sistema prisional no Brasil.

"Assim que uma pessoa era admitida no sistema prisional, desencadeou-se um processo que a tornava desonrada, e ao ser liberada, sua única opção era retornar à criminalidade [...]. A prisão convertia-se em um ambiente de especialização no crime."

Segundo Foucault (2002), a penitenciária não tem a função de reabilitar o sujeito, mas sim de convertê-lo em uma pessoa mais agressiva e brutal. Para ele, a prisão funciona como um lugar de aprimoramento para a criminalidade.

Ao deixar as penitenciárias, os ex-presidiários enfrentam dificuldades para conseguir trabalho na tentativa de construir um futuro mais promissor, buscar transformações em suas vidas e evitar a reincidência.

Contudo, essa realidade é bem diferente no nosso país. A violência cresce constantemente, e os jovens ingressam no universo da criminalidade cada vez mais precocemente.

Além da sanção, é responsabilidade do Estado implementar políticas sociais e educativas que visem a melhoria das condições de vida do indivíduo que deve cumprir pena.

No entanto, a realidade é diferente; não se observa uma real melhoria nas condições sociais do ex-detento, pois se evidenciam sérias falhas na execução de políticas públicas que realmente possam ter sucesso

na reintegração do preso, sob a supervisão do Estado como responsável pela gestão penal,

Embora haja pessoas que não veem o valor da pena de prisão na reabilitação dos indivíduos, todos reconhecem a importância de tornar esses ambientes mais humanizados. É essencial promover políticas que ofereçam educação e assistência aos detentos, possibilitando, se assim desejarem, que tenham acesso a recursos que os ajudem a reintegrar-se à sociedade de forma adequada (MIRABETE, 2004).

Bittencourt (1996, p.35), sustenta que as metas que guiam o sistema capitalista (principalmente a concentração de bens) demandam a preservação de uma parcela marginal da sociedade, sendo possível afirmar que sua lógica se opõe ao propósito de ressocialização.

O Estado falha em sua função de garantir os direitos previstos em nossa legislação para os indivíduos que estão em detenção. A carência de investimentos destinados a aprimorar a qualidade dos serviços do Sistema Penitenciário resulta na incapacidade de oferecer condições adequadas, como a higiene, à população carcerária, o que é essencial para o bom funcionamento das instituições prisionais.

Os ex-aposados enfrentam repercussões negativas devido a essa ausência de suporte estatal, e essas consequências podem impactar seu futuro e sua reintegração social.

No nosso sistema legal, há diretrizes que deveriam ser implementadas, especialmente as iniciativas de apoio a ex-infratores previstas na Lei de Execução Penal, com o objetivo de promover a reintegração social e diminuir a alta taxa de reincidência. No entanto, na prática, isso não ocorre.

[...] a reabilitação que o Estado pretende, na realidade, não se concretiza, uma vez que a principal preocupação do sistema prisional ao acolher um condenado não é a sua reabilitação, mas sim a restrição de sua liberdade para que o sistema legal funcione. Em resumo, o

encarceramento penal, desde o início do século XIX, abrange tanto a restrição da liberdade quanto a transformação técnica dos indivíduos (SANTOS, 2006).

A restrição da liberdade de uma pessoa representa para o Estado o ponto culminante de seu poder de coerção e punição, o que, como podemos observar, frequentemente desconsidera o verdadeiro propósito do Sistema Prisional, que é a reabilitação do infrator.

No Brasil, a punição é aplicada de maneira progressiva, visando torná-la mais humanizada e permitindo ao detento a chance de se reintegrar por meio de suas próprias habilidades. O comportamento do preso pode influenciar a duração de sua pena, que pode ser reduzida, levando a uma penalidade menos severa.

Entretanto, alcançar esse comportamento não é uma tarefa simples, visto que, na maioria das situações, os egressos enfrentam a resistência do Sistema, o que prejudica o acesso aos seus direitos e torna a reintegração ainda mais desafiadora.

O modelo progressivo de cumprimento de pena adotado no Brasil favorece a promoção de uma conduta social adequada do indivíduo segregado, além de facilitar a adaptação ao regime que lhe é aplicado, permitindo que ele busque sua liberdade o mais rápido possível.

Para atingir essa meta, é fundamental que a permanência na penitenciária seja apropriada para a reabilitação. Contudo, o sistema enfrenta sérios problemas, sendo frequentemente descrito como uma fábrica de criminosos, uma escola de delitos e depósitos de seres humanos, entre outros. Essa realidade não prejudica apenas os internos, mas também impacta a sociedade, que muitas vezes recebe esses indivíduos em condições ainda piores do que quando entraram no sistema prisional. Adicionalmente, há uma carência de apoio jurídico para os encarcerados.

Essa é uma questão que frequentemente aparece nas manchetes de programas de televisão, com pessoas que acabam cumprindo

penas superiores ao que deveriam e, em alguns casos, permanecem detidas durante um longo período sem qualquer contato com um advogado que defenda seus interesses.

A Lei de Execução Penal (LEP) tem como objetivo a aplicação da pena e a reabilitação do infrator, disponibilizando os recursos e métodos necessários para construir uma sociedade justa e humanitária. Seu propósito é permitir ao indivíduo condenado refletir sobre suas ações prejudiciais e reintegrar-se ao convívio social.

O delito é um fenômeno originado por uma variedade de fatores. Não existem condições que assegurem que um indivíduo irá praticar crimes, mas é claro que certos ambientes aumentam a tendência à ocorrência de comportamentos delinquentes.

O crescimento do capitalismo, combinado à negligência do governo em relação às camadas sociais mais desfavorecidas, resulta em um aumento da violência gerada pela desigualdade social e pela impossibilidade de acesso a direitos sociais estabelecidos, como saúde, educação, moradia e segurança, entre outros.

A criminalidade no Brasil resulta de uma combinação de fatores históricos, refletindo um legado colonial que influenciou a estrutura e o desenvolvimento das classes sociais. Apesar dos consideráveis investimentos em segurança pública, abrangendo os níveis federal, estadual e municipal, as taxas de criminalidade permanecem em alta no país.

De acordo com Adorno (2007), a situação da criminalidade tem se tornado cada vez mais preocupante devido à persistente crise na segurança pública, que se arrasta há anos, uma vez que:

“A violência dos crimes aumentou e a criminalidade organizada se espalhou pela sociedade, envolvendo setores econômicos que vão além dos crimes patrimoniais convencionais. Isso resultou em um aumento nos índices de homicídio, especialmente entre adolescentes e jovens adultos, causando

desordem nas formas de vida social e nas interações dentro e entre diferentes classes sociais.”

Yasbek (1993), argumenta que a pobreza é um resultado do capitalismo e se perpetua por meio de mecanismos que excluem certos grupos, legitimando sua vulnerabilidade dentro da sociedade. Isso impede que esses indivíduos tenham acesso aos bens e à riqueza que são gerados socialmente, especialmente quando as políticas são fragmentadas. Ele ressalta que a pobreza não se limita à falta de renda e bens materiais, mas também à ausência de direitos que foram conquistados por meio de batalhas e reivindicações.

A disparidade junto à falta de proteção social favorece o preconceito, a discriminação e a exclusão, gerando insatisfação e, por consequência, violência. Muitos, diante da escassez de alimentos ou roupas, acabam se voltando para atividades criminosas.

Fischer (1987), argumenta que o crescimento das desigualdades no acesso a direitos empurra grandes segmentos da população urbana de baixa renda para uma vida social penetrada por atividades ilegais.

Por meio de estudos e coleta de informações realizadas por instituições apropriadas, observa-se que nações com altos níveis de desigualdade social apresentam também taxas significativas de outras questões sociais problemáticas, como a violência e a criminalidade, além da falta de acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho.

Diante disso, é evidente que a desigualdade na distribuição de renda, característica do sistema capitalista, está de alguma maneira ligada à criminalidade e à violência no Brasil.

A desigualdade social presente no Brasil resulta de um conjunto complexo de interações que permeiam diversas áreas da vida social. Em nosso país, observam-se a exploração do trabalho e a acumulação de riqueza nas mãos de uma minoria, além de uma distribuição de renda desigual, a exclusão da população das tomadas de decisão governamentais, altas

taxas de impostos, entre outros elementos que contribuem para a ampliação da desigualdade social.

As necessidades e as faltas sociais seriam a fonte da seleção no processo de criminalização.

A mudança demográfica, conforme aponta Brito (2008), é um fenômeno social influenciado por alterações econômicas e sociais que teria a capacidade de:

[...] tanto desenvolver oportunidades demográficas que impulsionam o avanço econômico, elevando o bem-estar da população, quanto reforçar as dificuldades econômicas e sociais, acentuando as sérias desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira (BRITO, 2008, p. 6).

Nessa circunstância, a expansão da população exerce um impacto significativo no avanço e aumento da desigualdade social em nossa nação, uma vez que provoca um distanciamento entre as pessoas, fundamentado em suas condições financeiras e geográficas.

Aceleradas transformações na indústria e no ambiente urbano geram significativos fluxos migratórios, resultando na aglomeração de grandes grupos isolados, que se encontram em condições de extrema pobreza, enfrentando vivências precárias, desemprego e outras dificuldades.

A pobreza, portanto, se caracteriza pela destruição, exclusão e falta de proteção. Trata-se da remoção dos recursos necessários para a sobrevivência, da exclusão do acesso aos benefícios do desenvolvimento, oportunidades de trabalho e consumo, além da ausência de proteção devido à inadequação de suporte público e à ineficácia dos direitos fundamentais da cidadania, que devem assegurar uma vida digna e um bem-estar social. Este cenário é uma expressão da violência institucionalizada que atinge a população brasileira (DEMO, 1994, p. 16-17 apud SILVA, 1995, p. 114).

Meninos e meninas, que fazem parte desse cenário de fragilidade, são afetados pela desigualdade social que permeia nossa nação. Eles enfrentam uma realidade que lhes é imposta e se adaptam com os recursos disponíveis que conseguem acessar.

A falta de atuação estatal em várias áreas sociais, assim como a carência de políticas públicas e a insuficiência de iniciativas no setor privado, que busquem harmonizar as relações de educação, saúde, emprego e distribuição de renda, entre outros aspectos, são, de fato, fatores que contribuem para o aumento da criminalidade (CARVALHO, 2010, p.25).

A Criminologia Crítica emerge como uma alternativa à Criminologia Tradicional, deslocando o foco das características patológicas do criminoso para a criminalização, que associa o crime a comportamentos específicos ou a certos indivíduos, frequentemente fundamentada em estereótipos e preconceitos. Na maioria das situações, as vítimas dessa abordagem são pessoas provenientes de classes sociais mais baixas.

Segundo essa Nova Criminologia, o sistema penal não consegue promover a reintegração do prisioneiro, considerando a realidade do capitalismo atual.

Além disso, defende a ideia de que a sanção serve como um meio de controle social, contribuindo para a perpetuação e ampliação das desigualdades sociais e das práticas marginais. Sobre essa questão, Bittencourt (1996) observa que:

"O sistema penal preserva a hierarquia social, dificultando a inclusão das classes menos favorecidas e sujeitando-as a um processo de exclusão." (p.28)

Nesse contexto, observa-se que uma das atribuições mais relevantes da ressocialização é preparar o prisioneiro para sua reintegração à vida em sociedade, possibilitando que ele leve uma existência compatível com os

padrões considerados normais e contribua de maneira positiva para a comunidade.

Uma significativa parcela da população brasileira enfrenta a questão da desigualdade social. Contudo, estudos recentes indicam que a taxa de pobreza no país tem apresentado uma queda. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2011), analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), evidenciam essa redução da pobreza e, por consequência, da desigualdade social no Brasil.

"O ciclo de diminuição da extrema pobreza foi reiniciado." (IPEA, 2014) O estudo também revelou que, ao longo de uma década, a extrema pobreza no Brasil foi reduzida em 63%.

A redução da pobreza não resulta em uma diminuição da criminalidade, de acordo com uma pesquisa realizada por Luís Flávio Sapori.

Segundo SAPORI (2012), a pobreza não está diretamente ligada à criminalidade e não influencia necessariamente a violência. Os principais fatores que impulsionam a violência são a expansão do tráfico de drogas, particularmente o uso de substâncias ilícitas, e os altos níveis de impunidade.

Com base nas informações do IBGE em sua investigação, SAPORI (2012) confirma que, apesar dos avanços sociais, a violência persiste em ascender em nossa nação.

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 trabalho acadêmico destacou a crise que impacta o Sistema Prisional no Brasil. É reconhecido que cabe ao Estado a responsabilidade de regular as leis e garantir a ordem na sociedade.

Há normas que governam nossa convivência social e que precisam ser respeitadas de maneira completa. Nesse contexto, a Lei de Execuções Penais destaca as regras e os direitos que asseguram proteção ao preso.

O Estado tem a obrigação de garantir o cumprimento dessas normas, mas, na realidade, muitas vezes isso não ocorre. Com o passar do tempo, nota-se uma transformação no enfoque das penas, que, inicialmente, visavam apenas punir o crime cometido.

Atualmente, as medidas aplicadas pelo Estado ao criminoso ainda incluem a retribuição, mas foram ampliadas para abranger também a prevenção, a reabilitação e a reintegração do preso na comunidade.

O governo, que deveria administrar o sistema prisional e desenvolver políticas voltadas para a melhoria dessa estrutura, assim como a tão desejada reintegração dos ex-detentos, não têm seguido as diretrizes estabelecidas em nossa legislação.

Os prisioneiros no Brasil enfrentam condições extremamente precárias, vivendo em celas superlotadas e sem qualquer padrão de higiene. Além disso, sofrem com punições severas e abusos dentro das unidades prisionais, tendo seus direitos fundamentais desrespeitados.

Como resultado, muitos que retornam à sociedade o fazem com ressentimento e maior propensão à violência. Essa situação evidencia que as iniciativas de reintegração não têm sido eficazes, uma vez que as normas não são aplicadas adequadamente e o governo mostra falta de interesse em investir nessas diretrizes.

Diante do que foi apresentado, percebe-se a inviabilidade de reintegração e recuperação do ser humano que está sob o regime de prisão em nossa nação.

Entende-se que, a cada dia, a violência e a criminalidade aumentam no Brasil, resultando na atual superlotação das prisões.

Chega-se à conclusão de que há opções viáveis para o adequado funcionamento do Sistema Prisional, muitas das quais estão previstas em nossa legislação.

Ademais, é imprescindível desenvolver políticas públicas focadas na recuperação dos infratores, assegurando seus direitos e implementando efetivamente esses programas, o que contribuirá para a redução da criminalidade.

Caso as leis em vigor em nosso país fossem devidamente respeitadas e aplicadas, as prisões não estariam em condições de superlotação.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal**. 11. Ed. Atual. São Paulo: Saraiva.2007.

BRITO. **Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, vol. 25, n.1, p. 5-26. São Paulo, Jan/Jun 2008.

FISCHER, Rosa M.; ADORNO, S. **Análise do sistema penitenciário do Estado de São Paulo: o gerenciamento da marginalidade social**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, CEDEC, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 17ª. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Processo penal**. 14. ed. rev. e atual. até dezembro de 2002. São Paulo: Atlas, 2003. p. 359.

SANTOS, Síntia Menezes. **Ressocialização através da educação**. 2016.

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

SENNA, Virdal. **Sistema Penitenciário Brasileiro**. fev. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4242/1/Sistema-Prisional/pagina1.html>.

Acesso em: 01 Dezembro 2024.

YASBECK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**.São Paulo: Cortez, 1993.

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.

A FAMÍLIA COMO PILAR NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

RESUMO: A pesquisa visa analisar a relevância da família na ressocialização de indivíduos encarcerados. As hipóteses apresentadas neste trabalho foram exploradas por meio de uma revisão da literatura e de uma investigação de campo. Embora seja um tema recorrente, as condições enfrentadas no sistema prisional brasileiro continuam a gerar intensos debates, devido às dificuldades em encontrar soluções que reduzam o aumento dessa violência social. A fragilidade do sistema prisional é evidente, com diversos obstáculos à reintegração social dos detentos. A superlotação das unidades prisionais agrava a situação, resultando no surgimento de sérias doenças entre os internos. A deficiência na infraestrutura carcerária e a violação dos direitos constitucionais revelam a urgência deste estudo. Os achados indicam a necessidade de implementar programas eficazes de ressocialização, uma vez que aqueles previstos pela Lei de Execução Penal não são efetivamente executados e a mera assistência familiar não é suficiente para promover a reabilitação, intensificando a crise na segurança pública do país. A pesquisa sugere que penas alternativas à prisão, devidamente supervisionadas pelo Estado e pela família, podem ser uma solução viável para conter o aumento da criminalidade.

Palavras-chave: Sistema Carcerário; Detento; Família.

INTRODUÇÃO

A função da punição e, por extensão, do Sistema Prisional, é totalmente direcionada para o exterior e para o que está por vir: evitar a reincidência criminosa.

Assim, a sanção tem o intuito de afastar o culpado de qualquer possibilidade de causar danos, além de proteger os inocentes de qualquer infração similar. A certeza da punição, sua natureza inescapável, é o que, mais do que qualquer rigor, garante sua efetividade.

A maior parte dos encarcerados nos presídios do Brasil enfrenta um cotidiano marcado pela inatividade. Não existem oportunidades de trabalho ou de educação que envolvam os detentos de maneira constante e produtiva.

Quando serviços de assistência médica, odontológica e psicossocial estão disponíveis nas unidades prisionais, esses são oferecidos de maneira insatisfatória e irregular, sem garantir um seguimento adequado do atendimento a que os internos têm direito.

As prisões, com suas celas superlotadas, infraestrutura inadequada e condições de higiene deficientes, criam um ambiente impróprio que favorece a propagação de doenças e até o surgimento de epidemias.

Fatores adicionais como alimentação insuficiente, sedentarismo, uso de substâncias ilícitas, falta de cuidados pessoais, desordem e o ambiente opressor contribuem para que a saúde dos detentos, que poderia ser estável, se torne suscetível a graves enfermidades, entre as quais se destacam infecções sexualmente transmissíveis e doenças respiratórias, como pneumonia e tuberculose. Essa situação evidencia para a sociedade a dificuldade de reintegração dos condenados, reforçando, na verdade, um ciclo de violência.

As leis do Brasil asseguram aos indivíduos detidos todas as condições necessárias para uma sobrevivência digna, incluindo: suporte material, jurídico, educacional, social e religioso; acesso à saúde; oportunidades de trabalho dentro da instituição, além da proteção de seus direitos relacionados à preservação da integridade física e moral, juntamente com a possibilidade de participar de atividades de lazer e descanso. Contudo, a situação vivenciada é, na prática, cada vez mais afastada do tratamento que deveria ser oferecido aos prisioneiros.

A FAMÍLIA COMO PILAR NA RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO

Abordar a função da punição requer a análise da concepção fundamental do Sistema Penitenciário, que se configura como uma reação à transgressão de um bem jurídico.

O Direito Penal é considerado um instrumento de controle social, orientado pelo princípio da intervenção mínima, com a pena representando a opção final de resposta (NUCCI, 2006).

A punição é um instrumento frequentemente empregado com um objetivo de correção, visando à educação e à formação do caráter do indivíduo. Além disso, é vista sob a perspectiva retributiva, em resposta ao dano ocasionado à sociedade, e por essa razão, pode ser considerada um mal inevitável.

Discutir a noção de pena - que se origina do grego "poiné" e do latim "poena" - refere-se a um tipo de castigo ou sanção, que nos dias de hoje nos leva a refletir sobre seu significado além dessas definições. É fundamental considerar o aspecto reeducativo, relacionado ao conceito de educar, que, de acordo com sua etimologia, provém do latim "educere". Este verbo é composto pelo prefixo "ex" (fora) e "ducere" (conduzir, guiar), resultando na tradução literal de "conduzir para fora". Isso implica em preparar o indivíduo para a vida em sociedade. A essência desse processo não se limita a transmitir informações ou instruções, mas busca, acima de tudo, desenvolver e revelar o que há de positivo dentro de cada um (REALE JÚNIOR, 2002).

Existem diversas abordagens sobre o propósito da punição, e conforme indicado por Bittencourt (2004, p. 103), "o Estado emprega a pena como uma forma de salvaguardar certos bens jurídicos, que são valorizados dentro de uma determinada estrutura socioeconômica".

Dentre diversos fatores, a repressão se destaca como uma base, com o Estado atuando como agente punitivo. Conforme a análise de Leal (2001, p.343), "realizar um ato ilícito e culpável exige uma reação do Estado de forma repressiva, funcionando como

um mecanismo de resposta às violações". Pode-se notar que, ao longo da história, a forma de repressão tem se transformado em consonância com as demandas de segurança.

A disciplina dos seres humanos remonta aos primórdios da civilização e atravessa diferentes épocas da história. Em certos períodos, essas práticas foram estabelecidas como penas severas e brutais, frequentemente interpretadas como formas de punição.

O ser humano adaptou-se a viver em uma autêntica "societas criminis", o que levou ao surgimento do Direito Penal, cuja finalidade é proteger a comunidade e fomentar uma sociedade mais harmoniosa. Nesse contexto, a sanção é considerada uma ferramenta que o Estado utiliza para reabilitar o infrator (CAPEZ, 2002).

Depois de explorar brevemente o papel da punição, este capítulo trata da prisão como instituição e do sistema penal atual no Brasil. Discutir sobre a prisão implica mergulhar em aspectos sombrios, evidenciando interações humanas moldadas pela opressão e pelo silêncio dos que são mais vulneráveis.

É responsabilidade do Estado proporcionar ao cidadão o maior grau possível de liberdade em matéria penal, mas também assegurar a proteção jurídica. Dessa forma, é necessário aplicar sanções penais quando houver a necessidade evidente de defender um bem jurídico fundamental, ou seja, quando a proteção por meio de medidas sancionatórias se tornar urgente. Assim, a prisão deve ser considerada como a opção final de punição e tem gerado diversos debates na sociedade, especialmente em relação à reincidência e ao crescimento da criminalidade.

Trata-se, essencialmente, da limitação da liberdade individual, geralmente através da detenção. No entanto, em nosso contexto, existe a prisão-albergue. Nessa modalidade, a restrição à liberdade de movimentação é parcial. Assim, podemos afirmar que a prisão elimina, total ou parcialmente, a liberdade de ir e vir (MUCCIO, 2003, p.19).

A restrição da liberdade, como foi abordado no capítulo anterior, surgiu como uma alternativa à tortura e à pena capital, que tinham se mostrado menos eficazes diante do crescimento da criminalidade.

A criação das penitenciárias como um meio de reabilitação teve como finalidade promover a disciplina, a mudança do comportamento dos considerados infratores e desencorajar a prática de novos crimes.

Nas circunstâncias atuais da sociedade, observa-se um aumento nos índices de criminalidade, tanto em relação a delitos violentos quanto a não violentos, o que contribui para o crescimento da população nas prisões. Essa realidade conturbada tem se espalhado, gerando entre as pessoas uma forte sensação de insegurança.

A criminalidade representa um elemento que evidencia a função e a eficácia do Estado na sua gestão, a qual, nos dias atuais, não tem se mostrado eficaz, gerando dúvidas sobre sua relevância.

Conforme abordado na perspectiva sociológica de Durkheim (2004), a criminalidade é descrita como: “um fenômeno social, reconhecido desde o final do século XIX como intrínseco à condição humana, sendo, portanto, um fato social”.

Durkheim (2004) argumenta que a criminalidade emerge da interação social, sendo uma característica inerente ao convívio entre as pessoas, sugerindo que seu controle é imprescindível. Ao longo da história, o sistema penal tem sido definido por várias abordagens que atuam como instrumentos de controle, enraizados no sistema produtivo (DURKHEIM, 2004).

Conforme Giorgi (2006), a penitenciária é criada para responder e suprir as demandas do sistema produtivo, com os detentos contribuindo para o capital.

Surge um novo grupo de pessoas, aquelas que tendem a acatar instruções, seguir diretrizes e manter padrões de trabalho constantes, além de estarem

aptas a assimilar a nova visão capitalista do tempo como um critério de valor e do espaço como uma definição do local de trabalho (GIORGI, 2006, p.44).

O surgimento do capitalismo também trouxe consigo a sociedade do controle no século XIX. Segundo Foucault (2003, p.119), estabelece-se uma política de coerções que atuam sobre o corpo, manipulando de forma estratégica seus componentes, gestos e comportamentos.

O corpo humano integra uma estrutura de poder que o fragmenta, descompõe e reorganiza. Assim, a disciplina molda corpos submissos e treinados, criando indivíduos “dóceis”.

Esse processo disciplina as capacidades físicas dos corpos, aumentando sua utilidade econômica, enquanto reduz suas forças em termos de obediência política. Em resumo, a disciplina dissocia o poder do corpo, transformando-o, por um lado, em uma “aptidão” que se busca expandir, e, por outro lado, redireciona a potência que poderia advir disso para uma relação de sujeição rigorosa.

A partir dessa perspectiva, a justiça criminal passa a focar na supervisão da moralidade pessoal. Nesse contexto, emergem instituições destinadas à vigilância e correção.

Entretanto, o sistema prisional se configura como um espaço repleto de códigos e regulamentos internos, onde formas de poder se manifestam de maneira sutil, embora estejam presentes. Há práticas informais que operam sob normas severas e ocultas, exigindo conformidade, especialmente dos indivíduos mais vulneráveis.

De acordo com alguns estudiosos, referindo-se a Foucault, a inadequação do sistema penitenciário não é vista como um problema atual, mas como algo que tem raízes em suas origens e nas bases de sua estrutura.

É razoável considerar que a legislação visa delimitar comportamentos indesejáveis, que o sistema penal serve para minimizar esses comportamentos e que o encarceramento é o

meio por meio do qual essa contenção ocorre. Nesse contexto, chegamos a um veredicto de insucesso.

Ou, para expressar isso de forma histórica, seria necessário avaliar como a aplicação da pena de prisão se relaciona com a taxa global de criminalidade. Podemos, então, ressaltar que, há 150 anos, a declaração do insucesso da prisão sempre ocorreu juntamente com sua continuidade.

Nesse contexto, a existência da prisão não teria fundamento, levando-nos a refletir sobre os motivos pelos quais, ao longo da história, não foram criados novos métodos para diminuir a criminalidade. Demonstrando seu ceticismo em relação à eficácia da prisão na contenção da criminalidade, Foucault (2003, p.222) afirma que "a prisão inevitavelmente gera seus próprios criminosos".

Dessa maneira, compreende-se que o sistema penitenciário pode contribuir para o aumento da criminalidade, devido à desconexão que o indivíduo tem com a sociedade e à perda de seus princípios.

A penitenciária representa o ambiente onde a pena é executada, constituindo uma edificação projetada para acolher os detentos sob a tutela do poder público.

A concepção dessa instalação surgiu da demanda por um espaço destinado ao cumprimento de penas, que, além das questões de segurança, deve observar normas, acordos e convenções que estabelecem diretrizes fundamentais para suas construções. No entanto, a falta de respeito aos direitos fundamentais nas instituições prisionais levanta dúvidas sobre a efetividade desse sistema de cumprimento penal (GODOY, 2004).

Segundo o Ministério da Justiça (BRASIL, 2012, p. 01), os estabelecimentos prisionais são definidos como "todas as instalações que a Justiça utiliza para o acolhimento de indivíduos encarcerados, sejam eles detidos de forma temporária, condenados ou aqueles que estão sob medidas de segurança".

Os parâmetros utilizados na elaboração de instituições prisionais estão sob a supervisão do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, que fornece uma categorização não oficial que padroniza o público-alvo e sugere um modelo arquitetônico apropriado para cada classificação apresentada. Assim, realiza a classificação em relação a: 1. A categoria 2. O tipo ou regime; 3. Níveis de segurança; 4. Idade e 5. Gênero (BRASIL, 2012).

A prisão é o local destinado aos detentos em caráter temporário, onde permanecem até o julgamento ou uma decisão judicial que os encaminhe para uma penitenciária.

Por sua vez, a penitenciária é o estabelecimento voltado a aqueles que já foram condenados, com o objetivo de cumprir a pena imposta. Os indivíduos são afastados do contato social, especialmente das áreas urbanas, por um período específico, durante o qual são preparados para retornar à sociedade.

Com o objetivo de promover a humanização, este modelo de reintegração busca implementar a execução da pena por meio de intervenções construtivas.

O condenado, portanto, desempenha uma função passiva em relação às medidas que lhe são aplicadas. A natureza do crime, juntamente com a duração e os métodos de recuperação, determinará os ambientes que o indivíduo condenado poderá acessar. Uma vez que a culpabilidade do réu é estabelecida, ele deve ser colocado em um espaço voltado para a aprendizagem social, facilitando assim sua reintegração à sociedade (BARROS, 2000).

A configuração arquitetônica desse ambiente deve garantir condições que possibilitem uma estadia prolongada, incluindo em seu projeto áreas destinadas ao lazer, ao trabalho, à saúde, à educação e ao aprendizado, com o intuito de preservar o processo de reintegração do indivíduo. O objetivo é não apenas o cumprimento da pena, mas também a recuperação do indivíduo enquanto em processo de reeducação. Dessa

forma, essa infraestrutura necessita de um nível de segurança que seja compatível com a duração da pena, com investimentos em dispositivos de segurança e em medidas voltadas à contenção e internação.

As instituições penitenciárias destinadas à saúde mental têm como objetivo oferecer tratamento a indivíduos considerados inimputáveis e semi-inimputáveis, conforme o artigo 26 e seu parágrafo único do Código Penal.

Esses tratamentos são realizados por meio de medidas de segurança, seja por determinação judicial ou por orientação médica, devido a condições psiquiátricas que requerem cuidados diferenciados. O centro de observação, que funciona como um local de segurança máxima, abriga os detentos para que realizem avaliações diagnósticas e gerais, com o propósito de auxiliar na individualização das penas e na reabilitação dos apenados.

É importante destacar que a Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 (conhecida como Lei de Execução Penal) estabelece um sistema gradual para a reintegração social, baseado em critérios tanto objetivos quanto subjetivos da pena, que são analisados pelo Juiz da Vara de Execuções Criminais.

A colônia agroindustrial serve para a execução do regime semiaberto, em que os detentos passam, primeiramente, por uma fase de observação, até que a autorização para a saída para trabalho externo seja formalizada. Esse espaço é mais uma alternativa para o processo de ressocialização, com foco em atividades laborais e educativas, ou seja, na reintegração social (FERREIRA, 2004).

A Casa do Albergado é destinada ao cumprimento do regime aberto, sem barreiras físicas que impeçam a fuga, sendo restrita ao recolhimento durante os finais de semana. O local deve estar localizado em uma área urbana, distante de outros estabelecimentos, e representa a fase final para a reintegração do detento à sociedade. Com foco na responsabilidade, os detentos realizam atividades externas e retornam à unidade

para passar a noite. Este é o estágio final das sanções penais, pois permite uma convivência parcial com a comunidade.

Com base no que foi apresentado, a detenção deve criar um ambiente favorável que incentive uma participação positiva e voluntária do indivíduo no processo penal, permitindo que haja condições equilibradas para sua permanência.

O detento é separado da vida em sociedade, especialmente da área urbana, por um período específico, com o intuito de se preparar para reintegrar-se à comunidade. O foco é promover a humanização, sustentando-se em um modelo de reabilitação que busca implementar a pena por meio de intervenções construtivas.

O condenado, assim, adota uma postura passiva em relação às regras que lhe são impostas. O tipo de crime cometido, junto à duração e aos métodos de sua recuperação, determinará os ambientes que ele irá ocupar. Após a decisão sobre sua culpabilidade, o sujeito deve ser colocado em um local que favoreça o aprendizado social, possibilitando sua volta ao convívio social.

Por ser considerada uma instituição total e um ambiente de regulação onde os indivíduos ficam isolados do mundo externo, a penitenciária tem a responsabilidade de acolher aqueles que transgridem a lei, visando proporcionar condições para que possam reintegrar-se à sociedade, sem perder de vista a sua função punitiva, mas, acima de tudo, mantendo um aspecto humano.

Goffman (2007) descreve cinco categorias de instituições totais, entendidas como locais de moradia e trabalho onde um grande número de pessoas em situações semelhantes é isolado da sociedade em geral por um período considerável, vivendo de maneira restrita e sob rigorosa administração. Ele ainda classifica as instituições totais em cinco tipos: 1) asilos, abrigos e orfanatos; 2) hospitais psiquiátricos e sanatórios; 3) prisões e campos de concentração; 4) internatos, quartéis e campos de trabalho; e 5) conventos

e mosteiros. Segundo o autor, algumas dessas instituições tendem a implementar normas ainda mais severas, dificultando a manutenção de vínculos com o mundo exterior e limitando o contato com a realidade.

É evidente que uma instituição como a prisão, ao ser um ambiente isolado, limita e bloqueia o contato com o exterior, possuindo normas próprias. A pessoa encarcerada tem sua liberdade cerceada e, desde sua entrada, é submetida às regras estabelecidas neste lugar. A dinâmica do poder em instituições totais se fundamenta na imposição da obediência, delineando claramente os papéis de autoridade, o que evidencia a situação de subordinação. Ademais, isso afeta a condição social e emocional do indivíduo (DURKHEIM, 2004).

De maneira semelhante, discute-se a modelagem e as adaptações dentro dessas instituições como uma forma de interação social, conceito que se alinha à perspectiva de Max Weber, que vê a dinâmica interna de uma instituição como um "agir em coletividade". Segundo a análise desse autor, o grupo 29 interno desenvolve formas de defesa, estratégias e táticas adaptativas para estabelecer seu próprio universo, formando uma espécie de ordem alternativa à ordem oficial (QUINTANEIRO et al., 2002).

Goffman (2007) discute, em sua análise, a interação entre o indivíduo e a instituição, que ocorre de forma dinâmica, integrando a subjetividade à objetividade, sem que isso implique a libertação dos indivíduos. Segundo Goffman (2007), existem rituais que têm como propósito validar as estruturas de poder, refletindo suas condições. Ele também aborda a formação do "eu" dentro das instituições totais, destacando que essa construção é social, na qual a autoimagem é desmantelada e o eu é condicionado.

Ao recordar Foucault (2003), pode-se afirmar que "a prisão também se baseia em sua função" e destaca a necessidade de explorar novas relações que refletem diferentes estilos de vida.

Os internos entram na instituição e possuem acesso limitado ao ambiente externo. No começo, a equipe de administração frequentemente acredita que eles são impertinentes, desobedientes e não dignos de confiança. Em contrapartida, os internos, em várias ocasiões, percebem os administradores como excessivamente permissivos, autoritários e severos. A compreensão mútua entre esses dois grupos é bastante restrita, o que se deve em grande parte à gestão burocrática de um grande número de indivíduos (SANTOS, 2003).

Um segundo aspecto diz respeito ao trabalho, que, mesmo sendo remunerado, não carrega o mesmo valor que fora desse contexto em que se encontram. Ademais, quando o trabalho é escasso ou ausente, os internados enfrentam grandes desconfortos. Outra observação é que a vasta maioria revela-se incompatível com a dinâmica familiar, manifestando-se como um tipo de híbrido social, distante da interação com a comunidade onde residem.

O processo começa com a concepção do crime e o ato de delinquir. Ao ser internado em uma prisão, a pessoa passa por uma despersonalização, perdendo sua individualidade.

Existem práticas que impõem a esse ser marcado como culpado a renúncia a suas particularidades, como a raspagem dos cabelos e a apreensão de objetos metálicos. A documentação que possuía anteriormente passa a ser administrada pela instituição, enquanto suas vestimentas são substituídas pelo uniforme da prisão. Esse conjunto de ações atua como um mecanismo psicológico que visa reforçar a ortodoxia e atender à necessidade de controle da instituição (CARVALHO FILHO, 2002).

A partir desse momento, a pessoa se torna parte integrante daquela comunidade, sendo apenas mais um componente naquele ambiente. Na visão institucional, é apenas mais um ser humano, adicionado a tantos outros, que se unem para compor a população prisional. Esse fenômeno de despersonalização é visto por alguns como uma "desprogramação do

indivíduo", uma maneira de sufocar desejos pessoais, ajustando-o ao contexto daquele espaço (JESUS, 1997).

Ao ingressar no cárcere, o indivíduo imediatamente passa pelo procedimento de identificação, que inclui o corte de cabelo, a captura de uma fotografia acompanhada de um número, o registro de suas características físicas, a coleta de impressões digitais e a entrega de um uniforme. Esse processo visa despersonalizar a pessoa, transformando-a em uma parte do funcionamento do sistema da instituição, sujeita às regras internas.

Ao momento em que a equipe de recepção comunica ao internado suas responsabilidades pela primeira vez, essas podem ser apresentadas de maneira a incitá-lo a ser um rebelde constante ou a aceitar ordens de forma passiva. Assim, nas primeiras interações com os outros, percebe-se que isso se configura como um teste de submissão.

Um comportamento considerado indisciplinado pode resultar em uma punição rápida e evidente, com o objetivo de garantir um ambiente coletivo mais harmonioso. Caso essa medida não produza os efeitos desejados, o detento poderá ser realocado para outra área da mesma instituição ou até mesmo transferido para outra penitenciária, a fim de preservar a ordem e a disciplina no local, assim como sua segurança pessoal (CARVALHO FILHO, 2002).

Ao serem admitidos, os pacientes têm seus pertences removidos e catalogados para que sejam armazenados e devolvidos posteriormente aos seus parentes ou quando recebem algum benefício judicial.

Santos (2003, p.11) menciona que “nesse momento, também é realizada a revista, que se assemelha a um exame físico, transformando tanto o procedimento quanto o examinador em invasores da intimidade e transgressores do espaço pessoal do indivíduo”. No entanto, a maioria já está familiarizada com esse processo fora das instituições, especialmente quando é abordada pela polícia em sua vida diária.

Após a detenção, a pessoa é integrada ao contexto interno do presídio, onde os valores são moldados por tradições exclusivas, acompanhadas de regras não oficiais que influenciam as interações entre os detentos. Segundo Massola (2005, p.58), o que se conhece como código penitenciário é “um conjunto de normas de conduta que, embora possam ser implícitas, são fundamentais para direcionar o comportamento dos presidiários em sua rotina prisional”.

De forma ampla, o Brasil tem, ao longo de sua trajetória, intensificado métodos punitivos no sistema penitenciário, caracterizados pela repressão, uso da força, exercício de poder e degradação humana. A presença da violência tornou-se uma realidade cotidiana nesse cenário. A certeza de cumprimento das regras no sistema prisional brasileiro historicamente foi alcançada por meio da punição (MUCCIO, 2004).

Ao ingressar no sistema penitenciário, a pessoa é isolada do ambiente externo, o que resulta em sua despersonalização, sendo moldada uma nova identidade dentro de uma estrutura disciplinar.

A busca por sobrevivência e a exigência de se adaptar a este ambiente resultam na emergência de valores, crenças e uma cultura singular, que denominamos como subcultura. O ato de ser encarcerado retira a liberdade, limita as interações e força o indivíduo a se adaptar através de um conjunto de normas não oficiais. Consoante à população carcerária, existe uma rica cultura prisional (MASSOLA, 2005).

Uma representação tradicional da subcultura carcerária é o fenômeno da prisão, que marca o início da sujeição dos recém-chegados a atividades de limpeza, a experiências humilhantes e a uma posição inferior. O elemento fundamental que mantém essa subcultura é uma tática de sobrevivência por parte dos que estão no poder, além de ser uma maneira de se integrar ao coletivo.

Os princípios internos diferem dos valores sociais externos, com a subcultura

carcerária surgindo como um reflexo da dinâmica autoritária e disciplinar do sistema penitenciário.

De acordo com Massola (2005), um dos elementos da subcultura é a formação de normas não oficiais que definem as condições de interação social, mediadas por uma hierarquia que se estabelece entre a moral institucional e a moral não formal. Nesse contexto, as relações interpessoais assumem uma característica de organização social restrita, refletindo uma convivência comunitária profundamente assimilada. Essa estrutura social possui regras internas específicas e intrincadas, que revisitam componentes para garantir sua continuidade no seio da convivência.

Um outro fator da subcultura é a interação próxima, que possui muitos significados simbólicos e se baseia em normas rígidas, onde o respeito é fundamental. A interação íntima ocorre por meio de regras estritas de comportamento entre os membros, que, ao pertencerem à mesma comunidade, estão sujeitos a um regime de conduta informal compartilhado (MASSOLA, 2005).

Na subcultura dos presídios, a visita íntima não é apenas uma fonte de prazer, mas também uma forma de conexão com o mundo exterior e um elemento que contribui para a construção de um status ligado à sua identidade.

Segundo Lima (2005), o sistema penitenciário não se resume apenas a cercas e fechaduras, mas representa um mundo oculto e intrincado, operando entre a estrutura institucional e uma realidade informal. Sua principal finalidade é manter a ordem interna por meio da imposição de um controle severo, em um ambiente multifacetado. Assim, o sistema penitenciário deve oportunizar aos detentos a possibilidade de superar a condição de infrator e criminoso, oferecendo diversos benefícios que favoreçam a reintegração social.

Descrever a prisão, de modo geral, envolve entender a dinâmica de processos dentro de uma perspectiva que procura explorar a rotina, reconhecendo que pequenas mudanças podem passar despercebidas em uma observação direta. Analisar a prisão no contexto contemporâneo é perceber a crise de seus objetivos e a sua falta de eficácia.

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

Uma significativa parcela da sociedade não aceita uma punição em que o criminoso não seja preso e mantenha sua liberdade, considerando isso como um verdadeiro castigo por suas ações.

Essa severidade das sanções é vista por alguns estudiosos como um reflexo das normas culturais atuais, que levam os indivíduos a pensar que é mais simples punir do que reabilitar.

Ao examinar a atual condição do sistema prisional no Brasil, constatou-se ao longo da pesquisa que, em face do aumento da criminalidade, a fragilidade do sistema penitenciário e o tratamento inadequado oferecido aos detentos indicam uma urgência na necessidade de uma atenção mais significativa por parte do Estado em relação às sérias repercussões dessa falta de cuidado.

É um tanto paradoxal discutir a reintegração do condenado à sociedade, uma vez que a maior parte da população prisional é oriunda das camadas marginalizadas. Na realidade, esses indivíduos nunca estiveram plenamente inseridos na sociedade, que, por sua vez, exige do Estado ações punitivas rigorosas a qualquer custo.

O que influencia a formação do detento é a coleção de princípios e regras dominantes no universo criminal, do qual é complicado se desvincular, se não houver o apoio da família atuando como impulsionadora na jornada de reabilitação.

Dessa forma, é fundamental avaliar de maneira individual a condição de cada condenado ou infrator, a fim de determinar a viabilidade da imposição de uma sanção alternativa, conforme os parâmetros estabelecidos pela legislação. As penas alternativas podem ser aplicadas àqueles que possuem um potencial ofensivo reduzido ou que cometeram infrações consideradas brandas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ana Maria de. **Sistema Penitenciário e Direitos Humanos: Um Estudo na Penitenciária de Caruaru**. Projeto de Pesquisa (Seleção Doutorado), Recife: UFPE, 2000.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Manual de Direito Penal**. Volume I, Parte Geral. 6. ed., São Paulo: Saraiva, 2000. Vol. 1.
- CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, Gilberto. **Aplicação da pena**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GIORGI, Alessandro de. **A miséria governada através do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LEAL, César Barros. **Prisão: crepúsculo de uma era**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.
- MUCCIO, Hidejalma. **Prisão e Liberdade Provisória – Teoria e Prática**. São Paulo: HM Editora, 2003.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Direito Penal**. 2. ed. rev. , atual. e amp. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- QUINTANEIRO, Tânia. BARBOSA, Maria Ligia de O. OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Dürkheim e Weber**. 2. ed. Ver. Amp., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- REALE JÚNIOR, Miguel. **Instituições de direito penal: parte geral**. Rio de Janeiro: Forense, 2002. Vol. 1.
- SANTOS, Edna Teresinha dos. **O fenômeno da prisonização. (Uma experiência no Complexo Médico-Penal do Paraná)**. Monografia de Especialização em “Modalidades de Tratamento Penal e Gestão Prisional” Curitiba: UFC, 2003.

CLOTILHO DE MATOS FILGUEIRAS SOBRINHO

Mestrando em Direito pelo Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino de Osasco-SP. UNIFIEO. E-mail: clotilhofilgueiras@hotmail.com

PROF.^a DR.^a. ROBERTA ALVES DE SOUZA GARCIA

Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc/SP, Possui Mestrado em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012). Atualmente é professora, professora no Programa de Mestrado em Direito da Unifieo. E-mail: rebeaasgarcia@gmail.com

AGENDA 2030 E A PROTEÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL



RESUMO: Agenda 2030 e a proteção do trabalho infantil como direito fundamental no Brasil, é o tema deste artigo, cujo objetivo é trazer em breves explicações, a atuação do Brasil especificamente quanto a ODS 8, meta 8.7, que prevê a eliminação das piores formas de trabalho infantil na Agenda 2030. O ordenamento jurídico brasileiro vigente, acerca dos direitos da criança e adolescente na seara trabalhista, é considerado um dos mais evoluídos mundialmente. Assim, tem seu ponto de partida na adoção do princípio da proteção integral, consagrado na Constituição Federal de 1988. Nessa linha, não devem ser esquecidas as principais causas e consequências do trabalho infantil. E por fim, o panorama da atuação do Brasil, o qual não tem evoluído, no cumprimento da ODS 8, meta 8.7.

Palavras-chave: Agenda 2030; Trabalho infantil; Legislação; ODS 8; Meta.

INTRODUÇÃO

A erradicação do trabalho infantil no mundo tem sido um dos maiores desafios da humanidade. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cerca de 160 milhões de crianças de 5 a 17 anos foram submetidas ao trabalho infantil, no começo de 2020. No Brasil em 2022, tinha 1,9 milhão de crianças e adolescentes com 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil.

A agenda 2030 aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2015, estabeleceu um plano global com a finalidade de atingir 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, dentre eles o oitavo, que ao prever o trabalho decente, dentre de suas metas contém a eliminação do trabalho infantil em todas as suas formas.¹

Segundo o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, o Brasil como um dos signatários, por sua vez, se manter os baixos índices de quedas não alcançará esse objetivo.

O trabalho infantil é considerado ilegal no Brasil, sendo ainda muito presente no cenário brasileiro no que diz respeito à proteção contra a exploração do trabalho infantil, com seu manto protetor constitucional que estabelece a doutrina da proteção integral da criança, também prevista no Estatuto da Criança e Adolescente.

Os altos índices do trabalho infantil despertam a necessidade urgente no seu combate, como forma de garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como o direito à educação, saúde, lazer e proteção contra a exploração e violência.

¹ 8.7 Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas, e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/8>. Acesso em 04/01/2024.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a doutrina da proteção integral

O Estado brasileiro reconheceu o direito à infância como direito fundamental na promulgação da Constituição Federal de 1988, e com a criação de um estatuto próprio para as crianças e adolescentes, conforme a Lei n.º 8069/90.

sileiro, apesar de possuir uma das melhores legislações doA doutrina da proteção integral inspirada nos movimentos internacionais de defesa dos direitos da infância foi estabelecida no artigo 227 da Carta Magna.¹ Passou-se a reconhecer a criança como sujeito de direitos humanos de acordo com a sua condição de pessoa em desenvolvimento. Com muita propriedade nos lembra Pereira:

A Constituição da República de 1988, absorvendo este espírito (sim, as leis têm espírito, como dizia Montesquieu em seu célebre tratado de 1747, “Le’esprit des lois”) expressou por meio dos arts. 227 e 229 o princípio do melhor interesse da criança e adolescente. Ele tornou-se tão fundamental e norteador para toda e qualquer questão relativa à infância e juventude que ele se desdobra e reforça no Princípio da Proteção Integral e da Absoluta Prioridade. Complementando e detalhando tais princípios, vieram várias regras (leis) na esteira da Convenção Internacional dos Direitos da Criança aprovada pela ONU em 20/11/89 (Ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 99.710/90) em especial a Lei nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente²⁶ – ECA, reconhecido internacionalmente como um dos textos normativos mais avançados do mundo.²

Neste sentido, um novo cenário descortinou-se com a criança e o adolescente, salvaguardados com uma proteção integral assegurada pela Família, Sociedade e Estado, tendo cada um obrigações dentro de seu campo de atuação.

Volvendo o olhar para o plano trabalhista, essa proteção abrange a idade mínima para admissão no trabalho, à profissionalização, garantia de direitos previdenciários e trabalhistas, integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e acesso à escola.

A Lei Maior em seu art. 7º, inciso XXXIII preocupou-se em proteger os adolescentes menores de 18 anos do trabalho noturno, perigoso ou insalubre e de qualquer trabalho ao menor de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir de quatorze anos.

Essa limitação de idade para a inserção no mercado de trabalho, serve para coibir as crianças e adolescentes do contato cedo com a atividade laborativa, de modo a não comprometer seus crescimentos sociais, psicológicos e biológicos e incentivá-los a frequentarem as escolas.

Antonio Carlos Flores de Moraes brilhantemente, sistematizou os princípios da Constituição Federal, voltados ao trabalho de crianças e adolescente:

Princípio da idade mínima: arts. 7º, XXXII e 227, § 3º,I

Princípio da tutela especial: arts 7º, XXXII e 227,§ 3º,I

Princípio da aprendizagem e formação para o trabalho: arts.7º,XXXIII e 214;

Princípio da integração ao mercado de trabalho: art. 203,III;

¹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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(...) §3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: I - Idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII.

² PEREIRA, Rodrigo da Cunha; FACHIN, Edson. Direito das Famílias. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.p.90

³ Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXXIII — proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação da EC 20/1998).

Princípio das garantias trabalhistas: arts. 7º, XXXIII e 227, § 3º, II;

Princípio da garantia da educação (qualificação para o trabalho): art. 205.4

Em síntese, a Constituição Federal trouxe a doutrina da proteção integral às crianças e adolescentes, alinhada às recomendações internacionais respeitando-lhe como ser em desenvolvimento. Ademais, deve haver o compromisso da família, do estado e sociedade para que seja atingido a completa conquista desses direitos.

Breves considerações sobre causas e consequências do trabalho infantil

Dentre várias causas do trabalho infantil, a pobreza é a maior delas. A situação financeira precária das famílias impulsiona que sejam utilizadas a mão de obra dos filhos como forma de complementar a renda.

E, na maioria dos casos, o nível de escolaridade dos pais é baixo, o que diminui a consciência da gravidade de enviarem seus filhos ao trabalho. Repete-se, portanto, um ciclo vicioso, eis que aqueles chefes de família, também foram na sua infância vítimas do trabalho infantil, tornando-se essa prática normal e cotidiana.

Outros fatores que contribuem para o trabalho infantil é a precária fiscalização e irrisório valor da multa aplicada aos empregadores. Aliado a isso, no Brasil, a prática do incentivo, a contratação e apoio ao trabalho infantil não é considerado crime, por ausência de tipo legal.

A questão cultural contribui bastante para a existência do trabalho infantil. No Brasil, em pleno século XXVI, mesmo com mais de 35 anos da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente que proclamou o princípio da proteção integral, ainda há os que defendem a labor infantil. Nesse sentido, conforme postula Melo e Cesar:

No Brasil, aceita-se com muita naturalidade o trabalho da criança filha do pobre. Enquanto na classe média e alta já existe a consciência da importância dos estudos, do jovem somente ser encaminhado para o mercado de trabalho depois de concluir seus estudos superiores, em muitos casos após pós-graduação (MELO; CESAR, 2016, p.46)5.

São premissas, notoriamente, falsas e soam absurdas acerca do tratamento que deve ser dado às crianças, longe da verdadeira ação negativa do trabalho precoce, até mesmo porque essa perspectiva busca naturalizar um determinado comportamento sob a justificativa de ser algo cultural.

Por isso, é preciso salientar que as causas determinantes do trabalho infantil são econômicas e são compreendidas como naturais porque resultam de todo um processo de exploração que é materialmente vivido pelas classes mais pobres e precarizadas da sociedade.

Inclusive, há falas que sustentam até mesmo uma vontade por parte das próprias crianças e que são acompanhadas do discurso quanto à impossibilidade de um adulto prover a sua subsistência.

Sobre esse aspecto, August Bebel destaca que para muitas famílias, infelizmente, serve de alento saber que seus filhos estarão prontos para adquirir o valor de instrumentos de trabalho e cobriram os gastos de sua manutenção6.

Nesse sentido, a causa do trabalho infantil advém das condições sociais desiguais materialmente vivenciadas por um determinado grupo familiar, pois é admitido não somente como uma forma de contribuir com a renda familiar, mas também para que a criança supra suas próprias demandas.

4 MORAES, A. Introdução ao direito do trabalho, 8ª ed. Atual. São Paulo, Ltr, 2000, p.559.

5 MELO, G (org.); CESAR, J. (org.). Trabalho infantil, mitos, realidades e perspectivas. LTR. Rio de Janeiro.2016, p.46.

6 BEBEL, August; I. Da velha à nova família. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

A consequência mais grave do trabalho infantil é a ausência escolar das crianças e jovens que trabalham. Sem a permanência na escola, será difícil elas conquistarem no futuro, postos de trabalho com maior renda.

No aspecto da saúde, meninos e meninas menores de 14 anos, podem sofrer sérias sequelas no sistema osteomuscular, em virtude do transporte de pesos, além de comprometer o sistema pulmonar, visão, audição e o desenvolvimento de doenças crônicas, psicológicas e até a morte.

Agenda 2030, ODS 8 e a erradicação do trabalho infantil no Brasil

A preocupação com o combate do trabalho infantil começou a tornar pauta de discussão no cenário internacional, a partir do advento da Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Convenção da Nações Unidas sobre os direitos da Criança de 1989. Atualmente, uma das medidas mais importantes do sistema internacional é a Agenda 2030, para o desenvolvimento sustentável criada em 2015 pela Organização das Nações Unidas, contendo 17 objetivos ou ODS e 169 metas que devem ser alcançadas até o ano de 2030.

A ODS 8, em sua meta 8.7 é a que prevê a eliminação das piores formas de trabalho infantil, vale aqui destacar a observação de Benzaquen:

Por perpassar o plano econômico e produtivo impactando a saúde, a educação e subjetividade dos indivíduos, o trabalho infantil tem estreita relação com os objetivos: ODS 1 (Pobreza), ODS 3 (Saúde), ODS4 (Educação), ODS 5 (Gênero), ODS 10 (Desigualdades e Estrutura Normativas), ODS 12 (Consumo e Tecnologia), ODS 16 (Violência) e ODS 17 (Parcerias Globais).⁷

Analisaremos a atuação do Brasil, especificamente quanto a ODS 8, meta 8.7 que prevê a eliminação das piores formas de trabalho infantil. É considerado trabalho infantil ilegal no Brasil qualquer forma de trabalho remunerada ou não, realizada por crianças ou adolescentes menores de 16 anos, salvo a partir de 14 anos na condição de aprendiz. Assim o trabalho infantil toma sem pedir licença a infância de crianças e adolescentes brasileiras, impedindo-as de um desenvolvimento saudável.

Na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD):

Em 2022, havia 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil no país. Isso representa 4,9% da população nessa faixa etária. O contingente de crianças e adolescentes nessa situação vinha caindo desde 2016 (2,1 milhões), ano inicial do módulo sobre o trabalho de crianças e adolescentes da PNAD Contínua, chegando a 1,8 milhão em 2019. No entanto, em 2022, esse contingente cresceu [...].

Em 2022, entre aqueles que estavam em trabalho infantil, 1,4 milhão estavam ocupados em atividades econômicas, enquanto 467 mil produziam para consumo próprio. As atividades econômicas envolvem algum trabalho na semana de referência que seja remunerado com dinheiro, produtos ou mercadoria ou, ainda, sem remuneração, quando ajudam na atividade econômica de familiar ou parente.⁸

7 Trabalho infantil no Brasil o impacto da agenda 2030 nas políticas públicas. Relações exteriores,2022. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/trabalho-infantil-brasil-agenda-2030/>. Acesso em: 04/01/2024.

8 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2023.p.59

Esse crescimento do trabalho infantil em 2022 é esclarecido pela secretária-executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), Katerina Volcov, que aponta dois fatores, “a redução dos investimentos em políticas sociais e básicas e a pandemia prejudicaram centenas de milhares de famílias”.⁹

Esses mesmos dados do IBGE revelam que o trabalho infantil ocorre com mais frequência entre jovens de 14 a 17 anos. A legislação brasileira permite o exercício da atividade laboral a partir dos 16 anos, exceto horário noturno, expostas a ambientes insalubres e atividades perigosas como exposição a explosivos, energia elétrica ou produtos inflamáveis.

Abaixo dos 16 anos somente maiores de 14 anos na condição de aprendiz. Portanto, o ordenamento jurídico brasileiro tem ampla proteção para coibir o trabalho infantil aos menores de 14 anos.

O Brasil aderiu a Agenda 2030, no intuito de cumprir a meta 8.7, alguns objetivos foram criados de acordo com a realidade nacional, com isso foi criada a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS) com a finalidade de difundir, internalizar e dar transparência ao processo de implementação da agenda. Atualmente a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS) é vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República.

O Ministério do Trabalho e Emprego possui a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), cuja finalidade é coordenar os projetos voltados à prevenção e eliminação do trabalho infantil.

Além disso, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome possui o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que conta com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para implantação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do trabalho infantil em todo o país.

Os mecanismos para a internalização da Agenda 2030 no Brasil são complexos e desafiadores, pois é necessário o envolvimento de todos os entes da Federação, União, Estados e Municípios, adequando suas realidades locais, além da sociedade civil e o setor privado.

Segundo o VII Relatório Luz, publicado no ano de 2023, pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, que desde 2017 realiza a análise e classificação de metas dos 17 ODS no Brasil, a meta 8.7 vem tendo o seguinte desempenho:

As metas 8.7 e 8.8 consolidaram o retrocesso que se repete desde a primeira edição do Relatório Luz. Em 2022 as denúncias de trabalho infantil cresceram 16%. Tendo-se em conta a subnotificação desse tipo de crime e o apagão de dados, o cenário é desolador. Até novembro do ano passado, mais de 1,9 mil crianças e adolescentes foram resgatadas do trabalho infantil no país: 261 delas eram exploradas em estabelecimentos de comércio varejista, 248 em atividades do ramo de alimentação e 104 na agricultura e pecuária.

Vale ressaltar que estudo do FNPETI, a partir dos dados da PNAD Contínua 2019, alerta que a exposição ao trabalho infantil doméstico (TID) foi maior entre as crianças e adolescentes em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo e que, na maioria dos casos identificados, foi realizado por meninas (85%), negras (70%) e adolescentes de 14 a 17 anos (94%) do total. Destaca-se também que a remuneração média de uma

9 Trabalho infantil se agrava no país, segundo PNAD contínua. Educação e Território, 2023. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/trabalho-infantil-se-agrava-no-brasil-segundo-pnad-continua/> Acesso em: 04/01/2024.

trabalhadora infantil doméstica foi de em média R\$ 3,10/hora no país para 22,2 horas semanais, rendimento ainda pior a depender da região: no Nordeste, uma adolescente recebia R\$ 1,86 por hora trabalhada, enquanto no Sudeste, recebia R\$ 4,48 (FNPETI, 2022).

Por sua vez, o trabalho infantil na cadeia produtiva do tabaco teve maior incidência na região Sul, com o Rio Grande do Sul concentrando 50% das crianças e adolescentes de 10 a 17 anos identificadas na pesquisa, seguido por Santa Catarina, com 25%.

Do contingente pesquisado, a faixa entre 16 e 17 anos representou 70% da ocupação na cadeia produtiva do fumo. A maioria das crianças e adolescentes ocupadas na cadeia do tabaco residia em domicílios com chefes sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (72,2%) e, em 2019, 63% delas não recebiam nenhum tipo de rendimento e as que obtiveram algum recurso, receberam R\$3,71 por hora de seu trabalho (FNPETI, 2022).¹⁰

Como pode ser visto, o atual cenário da redução do trabalho infantil no Brasil, no que tange ao atingimento da meta 8.7 da Agenda 2030 está em retrocesso.

Embora haja progressos que devem ser ressaltados, mas há desafios a serem vencidos e para tanto exige a participação do governo, da sociedade, do judiciário e as organizações da sociedade civil.

Nesta seara Magalhães e Oliveira conclui que: “A agenda 2030 afirma ser um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Ela só será plenamente alcançada quando os direitos de todas e de cada uma das crianças e adolescentes forem garantidos”.¹¹

Constitui-se, pois, a erradicação do trabalho infantil como a primeira porta a ser aberta para um mundo que vai salvaguardar todos os direitos das crianças, trazendo dignidade, saúde, educação e pleno desenvolvimento emocional, físico e psicológico.

10 GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. VII Relatório Luz. Recife, 2023.

11 FORUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. Trabalho infantil nos ODS. Brasília. 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho infantil é uma das principais violações aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, ao passo que deixam de desfrutar de uma infância saudável, comprometendo seu crescimento físico, mental e psicológico.

A Agenda 2030, afirma ser um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Ela só será plenamente alcançada quando os direitos de todas e de cada uma das crianças e adolescentes forem garantidos.

A causa do trabalho infantil é precipuamente econômica, isto porque o objetivo principal de uma política pública depende da efetividade de outras políticas públicas.

No caso, a erradicação do trabalho infantil não depende somente de uma legislação proibitiva e sancionadora, mas principalmente de medidas que promovam uma melhor distribuição de renda, quiçá até mesmo a própria atuação dos programas assistenciais.

A implantação das políticas públicas existentes no intuito de erradicar o trabalho infantil na realidade social brasileira depende, sobretudo, de outras ações do Estado, mais precisamente melhoria da educação, eliminação da pobreza e da desigualdade social.

Mesmo com a implantação de todas as políticas públicas já existentes e o respeito a legislação, o caminho do Brasil para a erradicação do trabalho infantil é longo. Muitas barreiras ainda devem ser enfrentadas, sobretudo a melhoria da qualidade na educação pública básica .

REFERÊNCIAS

BEBEL, August; I. **Da velha à nova família**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Trabalho infantil nos ODS**. Brasília. 2017.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VII Relatório Luz**. Recife, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. p.59

MORAES, A. **Introdução ao direito do trabalho**. 8ª ed. Atual. São Paulo, Ltr, 2000, p.559.

MELO, G (org.); CESAR, J. (org.). **Trabalho infantil, mitos, realidades e perspectivas**. LTR. Rio de Janeiro.2016, p.46.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha; FACHIN, Edson. **Direito das Famílias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.p.90

CRISTIANO FONTOURA CORRALLES

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

A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL



RESUMO: Este estudo tem como objetivo examinar o papel da ressocialização de detentos no Brasil, à luz da Lei de Execução Penal e da situação atual do sistema prisional. A abordagem utilizada foi descritiva e observacional, fundamentando-se em obras de autores reconhecidos sobre o tema, além de uma análise de artigos científicos. O texto discute o conceito de pena, suas origens e finalidades, bem como sua inserção no contexto do sistema carcerário. Em última análise, a pesquisa foca na ressocialização, suas características e métodos que visam prevenir a reincidência criminal. Destaca-se a relevância da ressocialização não apenas para o ex-interno, mas também para a sociedade como um todo, visando a segurança pública e o desenvolvimento econômico do país, assegurando que a Lei de Execução Penal seja efetivamente cumprida em todos os seus aspectos.

Palavras-chave: Ressocialização; Execução Penal; Sistema Prisional Brasileiro; Detentos.

INTRODUÇÃO

A investigação aborda a ressocialização no Brasil, destacando os princípios da Lei de Execução Penal e a situação do sistema prisional. Explora o conceito e a evolução das sanções ao longo do tempo e analisa o papel das normas punitivas em suas diversas modalidades.

Discute a Lei n. 7.210 de 1984, considerada uma das legislações mais avançadas sobre execução penal. No entanto, essa legislação se contrapõe à realidade, uma vez que muitas pessoas não conseguem se reintegrar na sociedade e acabam retornando ao crime, frequentemente levando à reincidência prisional, devido à falta de suporte adequado.

A teoria apresenta uma realidade muito distinta ao se observar a precariedade do sistema prisional. Periodicamente, surgem reportagens sobre as superlotações nas cadeias, onde os detentos não encontram condições mínimas para viver, o que compromete sua dignidade.

Há relatos de fugas e motins, evidenciando a fragilidade e a falta de estrutura do sistema. É fundamental que os internos tenham acesso a condições humanas básicas para sua sobrevivência.

Além disso, é essencial implementar políticas públicas, como a construção de presídios com maior capacidade, a promoção do trabalho durante a detenção e a oferta de oportunidades educacionais, que facilitem a reintegração do apenado à sociedade. A lei de execução penal estabelece diretrizes para que esse processo seja realizado de forma adequada.

A investigação busca esclarecer tanto os papéis dos governos quanto da sociedade, uma vez que a ressocialização traz benefícios não apenas para o infrator, mas também para a comunidade como um todo.

A pena, por sua natureza, desempenha uma função de disciplina, onde o criminoso passa por um período de reclusão, visando a transformação de sua vida e de seus hábitos.

É fundamental que a dignidade do condenado seja respeitada, de modo que, ao retornar à sociedade, ele perceba essa experiência como uma oportunidade de mudança, e não apenas como uma punição. Não há propósito em manter números elevados nas prisões, especialmente porque esses números continuam a crescer a cada ano, sem que haja recursos suficientes para enfrentá-los.

Portanto, se houver um trabalho que inicie desde o princípio, as chances de melhora são extremamente altas, o que, por sua vez, facilita a reintegração desse indivíduo à sociedade.

O conceito de ressocialização não se trata de livrar alguém das consequências de seus atos, mas sim de reduzir a criminalidade, gerar baixos custos para o governo, assegurar que os presos respondam por suas infrações e, ao mesmo tempo, que pudessem trabalhar para sustentar a si e suas famílias, além de se dedicarem aos estudos. O objetivo é que, ao saírem, esses indivíduos tenham plena noção de suas ações e não retornem ao crime, pois os benefícios da ressocialização são superiores aos da reincidência para o Estado.

A RESSOCIALIZAÇÃO DO DETENTO E A LEI DE EXECUÇÃO PENAL

Desde os tempos antigos, a punição é aplicada como um meio de castigo, excluindo o indivíduo da sociedade como forma de penalização ou mesmo isolando-o do convívio social, acreditando-se que sua presença possa representar um perigo à comunidade.

O termo "pena" tem origem no grego, cujo significado está relacionado a um valor monetário compensatório por um dano ou crime cometido.

Damásio de Jesus (2015, p.563), estabelece que "a punição severa aplicada pelo Estado, através de um processo penal, ao infrator de uma norma (penal), como resposta ao seu ato ilegal, resulta na redução de um bem jurídico e tem como objetivo prevenir a ocorrência de novas infrações.

O papel do Estado é assegurar que os direitos e responsabilidades dos cidadãos sejam respeitados, além de aplicar punições quando necessário, sempre fundamentado na legislação vigente.

O conceito de direito é uma construção que acompanha a sociedade desde os seus primórdios. Historicamente, medidas punitivas têm sido uma constante; podemos observar isso em diversos relatos antigos, como na bíblia, onde se exemplifica a expulsão do homem do Éden por ter comido do fruto proibido.

Além disso, também se vê Faraó recusando a libertação do povo de Israel, levando Deus a intervir com as dez pragas como forma de punição ao Egito.

Punições rigorosas eram impostas e, ao longo dessas etapas, podem ser classificadas em três partes. A fase inicial era vista como uma retribuição divina, marcada por uma crença religiosa intensa. As sanções eram impostas por sacerdotes, que agiam em nome de um poder divino. As penalidades eram frequentemente brutais, de maneira injusta e humilhante. O objetivo principal dessas punições era amedrontar as outras nações (FOUCAULT, 2012).

A segunda forma é denominada Vingança Privada, na qual o ato de retaliar se diferencia da primeira abordagem, funcionando como uma resposta de um indivíduo a outro ou de um grupo a um indivíduo específico. Nesta fase, a vingança assume um caráter mais pessoal, refletindo como as pessoas viam a justiça das penalidades aplicadas.

Foi nesse contexto que surgiu o código de Hamurabi e as leis de Talião, expressas na famosa máxima "olho por olho, dente por dente", que estipulava que a pena imposta ao "infrator" deveria ser equivalente ao delito cometido; por exemplo, em casos de roubo, as mãos podiam ser amputadas (GILISSEN, 1995).

A terceira etapa foi marcada pela busca de vingança pública, cujo objetivo era proteger o Estado e garantir sua continuidade. Para isso, buscava-se preservar a ordem social através do uso do medo e da intimidação durante a aplicação das punições. O conceito de pena que conhecemos atualmente surgiu após essas etapas.

Até o surgimento do Iluminismo, as punições eram essencialmente punitivas, significando que o corpo do infrator arcava com as consequências de suas ações. Olhos eram extraviados, membros eram severamente danificados, corpos eram esticados até se desarticularem, e a vida se extinguiu em uma cruz; em resumo, a penalidade por transgressões legais se manifestava através do sofrimento físico e psicológico do delinquente (GRECO, 2015).

Ao longo dos anos, a pena de morte foi instituída, mas à medida que a sociedade se desenvolveu, as punições também foram reformuladas. No século V, a Igreja começou a implementar a pena de prisão, argumentando que isso proporciona ao indivíduo uma oportunidade para refletir sobre suas ações e se reconciliar com Deus, denominando esse processo de penitência (BITENCOURT, 2011).

Na primeira Constituição do Brasil, não havia referências a um caráter punitivo similar ao encontrado atualmente nos códigos penais. Contudo, havia indicações de que a punição deveria ser única e pessoal, o que significava que não poderia ser transferida a outra pessoa.

Era exigido que os prisioneiros tivessem condições mínimas de dignidade, como celas limpas, arejadas, seguras e a separação dos detentos de acordo com o tipo de crime cometido.

Com a passagem do tempo, novas regulamentações e normas foram introduzidas, culminando na criação do Código Criminal do Império, que estabeleceu diferentes tipos de penalidades, incluindo prisão, multa, banimento e até trabalho forçado.

A pena de detenção ganhou mais destaque, influenciada pela Igreja, embora a maioria dos prisioneiros frequentemente enfrentasse condições desumanas, sendo mantidos em espaços inadequados, com grades e cercas.

Com o término da segunda grande guerra, após muitos anos, emerge uma nova abordagem de defesa social que prioriza o ser humano, buscando estabelecer uma sociedade mais justa.

Essa nova corrente defendia que os indivíduos infratores deveriam ter acesso a condições humanitárias durante seu encarceramento, além do direito à reintegração à sociedade. A promulgação da Constituição Brasileira de 1946 trouxe um novo foco para o sistema prisional, levando à criação em 1963 do Código de Execuções Penais, que apresentava conceitos mais modernos e humanizadores.

As tentativas de reforma tiveram início em 1970, mas apenas em 24 de maio de 1977, com a promulgação da Lei nº 6.416, ocorreram modificações significativas tanto no Código Penal quanto no Código de Processo Penal. Essas alterações estavam principalmente ligadas à execução das penas. O projeto foi submetido a várias revisões, culminando na criação da Lei nº 7.210 em junho de 1984, que instituiu a Lei de Execução Penal.

O direito penitenciário trata da execução das penas. Segundo o artigo 1º da Lei de Execução Penal (LEP), sua finalidade é implementar as determinações da sentença ou decisão judicial e garantir um ambiente favorável à reintegração social do condenado e do internado. A lei busca, portanto, cumprir as determinações judiciais e facilitar a integração social de forma equilibrada para os indivíduos afetados.

Percebe-se que a Lei de Execução Penal (LEP) não se limita apenas à aplicação de penas ou ao encarceramento, mas também ressalta a importância da reabilitação do indivíduo condenado. Assim, o termo Direito de Execução Penal se revela mais apropriado para designar essa área, uma vez que abrange tanto a execução da sentença quanto seus propósitos.

É evidente, então, através das diversas fases e transformações que a pena atravessou no contexto social, até alcançar a forma que conhecemos atualmente, que para a convivência harmoniosa e pacífica dentro de uma sociedade é fundamental a existência de normas que precisam ser aplicadas. Considerando que, se cada pessoa atuasse totalmente de acordo com seu livre arbítrio, haveria sérios problemas e conflitos.

Nesse sentido, surge o Direito Penal com o intuito de estabelecer regras e limites, além de caracterizar determinados atos como crimes. Ao lado desse ramo do Direito, encontra-se o Direito Penitenciário, que, conforme menciona o professor Guilherme Nucci (2018), é um setor voltado à administração da execução penal, que se trata de um processo complexo, englobando tanto aspectos judiciais quanto administrativos.

A LEP pode ser vista como um conjunto de diretrizes cujo principal propósito é garantir a execução da sentença penal. Ela estabelece penalidades para o infrator, que podem incluir restrições à liberdade, sanções pecuniárias, perda de direitos ou a aplicação de medidas de segurança, com o intuito de salvaguardar a sociedade e o Estado. Dessa maneira, mesmo em situações desafiadoras, busca-se encontrar soluções para os conflitos gerados na convivência comunitária.

No contexto discutido, nota-se que a punição serve para coibir e penalizar o dano provocado pelo infrator, usando a intimidação como meio para evitar a repetição do ato delitivo. Segundo Guilherme Nucci (2007), a punição possui a essência de “um castigo que envolve intimidação ou reafirmação do Direito Penal, com o objetivo de recolher o infrator e promover sua reintegração social”.

No sistema jurídico brasileiro, existem diversas abordagens que visam esclarecer a função das penas. A teoria Unitária é empregada, a qual fundamenta-se na retribuição, na prevenção e na reintegração social. Essa teoria deve ser adequada e necessária para a reprovação e prevenção de delitos, ou seja, seu propósito é evitar a

ocorrência de novas infrações e prejuízos futuros.

Além disso, deve assegurar ao condenado as condições essenciais para sua sobrevivência, como alimentação, acesso à saúde e o direito de ser reintegrado na sociedade após sua saída, possibilitando assim que leve uma vida afastada da marginalização e da criminalidade (BRASIL, 1988).

O docente Rogério Sanches (2016) esclarece que a punição no Brasil possui múltiplas funções. Ela se divide em três vertentes: a retributiva, e preventiva e a reeducativa, sendo a primeira destinada à prevenção geral e buscando, desse modo, impactar a sociedade ao tentar atuar antes que um delito seja consumado, promovendo a conscientização sobre a importância que o sistema jurídico confere à proteção dos bens. A abordagem retributiva, por sua vez, se efetiva no exato momento da aplicação da pena, funcionando como um intermediário quando as medidas preventivas falharam.

O sistema reeducativo concentra-se exclusivamente na fase de execução, onde se discute a etapa essencial do processo, que é a ressocialização do indivíduo condenado. O objetivo é reeducá-lo para que possa ser reintegrado à sociedade.

Embora a prisão seja uma medida necessária, é fundamental sempre considerar estratégias que promovam a reintegração do apenado, cumprindo adequadamente a finalidade penal.

A execução da pena possui dois propósitos segundo a Lei de Execução Penal (LEP): garantir a efetiva aplicação da punição, ou seja, assegurar que a sentença seja cumprida e que o Estado exerça sua função de penalizar aqueles que violam normas estabelecidas.

Além disso, visa à reintegração do condenado à sociedade, implementando estratégias e recursos para facilitar esse retorno, de modo que o ex-detento enfrente menos obstáculos em áreas como emprego, educação e outros desafios diários que dificultam a reinserção social. Muitas vezes, ex-presidiários enfrentam dificuldades em se adaptar novamente à comunidade, resultando em fracassos na tentativa de reintegração.

Examinando suas finalidades, a pena, em suas fases iniciais, tinha essencialmente uma função de punição, onde o criminoso era penalizado de acordo com o ato praticado.

Com o tempo, essa abordagem evoluiu para uma perspectiva mais preventiva, visando inibir a ocorrência de crimes antes que eles acontecessem e buscando reprimir a reincidência do infrator.

A punição não deve ser encarada unicamente como algo negativo, uma vez que tem o propósito de promover uma convivência pacífica na sociedade. Se não fosse assim, haveria desordem.

Portanto, a punição não pode ser considerada somente como um meio de penalizar o ofensor; embora esse seja um aspecto, ao ser vista apenas por essa perspectiva, ela perde sua verdadeira função social. A abordagem em relação ao indivíduo acontece de três maneiras: por meio de intimidações, imposições e a aplicação das sanções determinadas, e cada uma dessas abordagens visa contribuir para a ressocialização.

Um indivíduo que cometeu um crime e enfrenta penalidades não deve ser despojado de seus direitos enquanto ser humano. A Lei de Execução Penal (LEP) determina que o réu tenha sua liberdade restringida, mas ele mantém os direitos que não são afetados pela condenação, como o direito à integridade física e à dignidade. Isso configura uma violação dos princípios do Estado Democrático de Direito, pois o propósito da punição está em desacordo com o que deveria ser promovido pelo Estado.

Em locais onde faltam respeito pela vida e pela integridade física e moral do indivíduo, onde não são garantidas as condições essenciais para uma vida digna, onde o poder não possui restrições, onde não se reconhecem a liberdade, a autonomia, a igualdade em direitos e dignidade, e os direitos básicos não são pelo menos protegidos, não há lugar para a dignidade humana, que, conseqüentemente, pode se tornar apenas um instrumento de caprichos e injustiças (LEMOS, 2007).

Um dos principais desafios do sistema prisional é a superlotação. As celas são pequenas e carecem de condições adequadas, como a higiene. Por exemplo, uma cela projetada para um único detento pode abrigar até quinze, o que representa uma total falta de respeito e descaso pela Lei de Execução Penal.

No que diz respeito às medidas de ressocialização previstas na legislação sobre execução penal, o trabalho é apresentado como um dever social e uma forma de garantir dignidade ao condenado. Esse trabalho possui um caráter educativo e produtivo; aqueles que cumprem pena privativa de liberdade têm a obrigação de trabalhar, enquanto o trabalho para os detentos em regime provisório é opcional, podendo ser realizado apenas dentro da unidade prisional.

A atividade laboral não está subordinada à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e deverá ter uma remuneração estabelecida previamente por meio de uma tabela, sendo que o valor pago ao detento não pode ser inferior a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo.

O pagamento pelo trabalho desempenhado terá como finalidade compensar os prejuízos decorrentes do delito, caso seja determinado por decisão judicial; além de ajudar a família; cobrir pequenas despesas pessoais e reembolsar o Estado pelas despesas com a manutenção do prisioneiro.

O saldo restante será alocado na formação de um fundo, em conta poupança, que será repassado ao detento no momento de sua libertação.

O serviço prestado à comunidade não deverá ser pago. O indivíduo condenado poderá ter sua pena reduzida, recebendo um dia de liberdade por cada três dias de trabalho realizado.

Essa atividade ajuda na reintegração do preso, pois proporciona a redução da pena e, ao mesmo tempo, favorece sua ressocialização, abrindo diversas oportunidades para o detento. Um exemplo disso é o aprendizado de uma profissão, que poderá aumentar as chances de conseguir um emprego após a sua liberação.

O estudo previa que a redução de um dia de pena seria concedida para cada doze horas de aulas assistidas, sendo necessário um mínimo de três dias de frequência.

As atividades educacionais poderão ser desenvolvidas tanto por meio de ensino remoto quanto presencial, e a redução da pena do detento será aumentada em um terço se o condenado finalizar o ensino fundamental, médio ou superior enquanto cumprir sua pena.

Será oferecido suporte ao indivíduo em detenção, ao reintegrado e ao que está internado, configurando-se como uma obrigação do governo para evitar a criminalidade e facilitar a reintegração social. Esse suporte abrangerá áreas material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

A assistência material envolverá a provisão de alimentação, vestuário e condições sanitárias para os condenados. No que diz respeito à saúde, esta será sempre abordada de maneira preventiva e curativa, englobando serviços médicos, farmacêuticos e odontológicos. Para as mulheres em detenção, será assegurado o acompanhamento médico durante a gestação e no período pós-parto, além de cuidados para os recém-nascidos.

A assistência jurídica será disponibilizada aos detentos que não possuem condições financeiras para contratar um advogado, sendo fornecida pela Defensoria Pública de maneira totalmente gratuita, tanto dentro quanto fora dos presídios.

No que diz respeito à educação, será oferecida instrução escolar e capacitação profissional. O ensino fundamental será obrigatório, enquanto a formação profissional poderá ser oferecida em níveis iniciais ou de aprimoramento técnico. A assistência social e aos egressos é fundamental para o processo de reintegração, com o objetivo de apoiar os presos e facilitar seu retorno à sociedade.

Na Constituição de 1824, a questão da pena é abordada no artigo 79, inciso IX, conforme indicado a seguir: "Art. 79 [...] IX. Mesmo com a culpa já definida, nenhuma pessoa poderá ser levada à prisão ou mantida nela, se oferecer uma fiança adequada, nos casos permitidos pela Lei" (BRASIL, 1824).

A mencionada Carta Constitucional, em seu artigo 179, inciso XXI, abordou também as diretrizes que devem ser seguidas nas prisões, particularmente no que diz respeito à necessidade de higiene e à separação dos detentos conforme a gravidade dos delitos. Na Constituição de 1891, o legislador preservou os direitos anteriormente garantidos na Constituição de 1824, destacando a legalidade da detenção, a integralidade da defesa e a intransmissibilidade ou a individualização da pena.

A Carta Constitucional de 1891 é reconhecida por ter eliminado as penas de galés, o exílio forçado e a pena capital. Essa última foi abolida, exceto nas situações previstas pela legislação militar em períodos de guerra, uma exceção que ainda se mantém até hoje. A Constituição de 1934, por sua vez, estabeleceu significativos direitos públicos subjetivos, assegurando a individualização das penas e a proibição de sanções severas como o exílio e a pena de morte.

É o diploma legal que estabelece a competência da União em relação à legislação de normas essenciais e ao sistema prisional, conforme o que está descrito no artigo 5º, inciso XIX, alínea c, que afirma: “Cabe somente à União: [...] XIX - legislar sobre: [...] c) normas básicas do direito rural, sistema penitenciário, arbitragem comercial, assistência social, assistência judiciária e estatísticas de interesse público; [...]” (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 reintroduziu a pena de morte no Brasil, após um período em que havia sido abolida. Essa nova legislação ampliou os casos em que a pena poderia ser aplicada, não se limitando apenas à legislação militar em tempos de guerra. Além disso, passou a abranger delitos como: a entrega do território à autoridade de um governo estrangeiro; ações que ameaçassem a integridade da Nação, buscando fragmentar o território sob sua soberania; e tentativas de alterar a ordem política ou social definida pela Constituição, entre outros. Essas medidas visavam proteger o Estado totalitário, caracterizando a época como uma ditadura (MENDES, 2011).

Nota-se que a Constituição de 1937 funcionou como um instrumento em prol do Estado, servindo como um meio de repressão. Isso se evidencia pelo retorno da pena de morte, especialmente nos casos em que os cidadãos infringissem os interesses autoritários do governo.

O aspecto mais relevante abordado pela Constituição Federal de 1946, no contexto da Execução Penal, foi a proibição da pena de morte, exceto em situações envolvendo militares, levando em consideração a legislação específica para tal definição. Essa disposição restabeleceu o que constava na Carta de 1891, que marcou o início da República, além de reafirmar a competência da União para legislar sobre o sistema penitenciário.

A redação da Constituição Federal de 1988 não introduz mudanças significativas no que diz respeito ao direito penal e ao processo penal, uma vez que, em grande parte, se limitou a incluir em seu texto as garantias que já estavam estabelecidas na legislação comum (MENDES, 2011). É importante destacar o suporte fornecido pela Constituição de 1988 aos princípios penais e processuais, pois ao serem explicitamente protegidos, passaram a ser garantias que devem ser respeitadas na aplicação da pena, conforme o artigo 5º, com ênfase na “individualização da pena”, no inciso XLVI, e na “proibição de penas cruéis e desumanas”, no inciso XLVII.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 também aborda a “diferenciação do estabelecimento, levando em conta a natureza do crime, a idade e o gênero; aboliu penas consideradas desumanas e cruéis”, conforme o artigo XLVII; “assegurou a proteção à integridade física e moral dos sentenciados”, conforme o inciso LIV; “disponibilizou garantias para mulheres que estão amamentando”, inciso L; “assegurou o devido processo legal”, inciso LIV; “o direito ao contraditório e à ampla defesa”, inciso LV; e ainda “o direito ao silêncio e à assistência jurídica para os familiares do apenado”, inciso LXIII. É importante destacar, com base nas análises realizadas anteriormente, que a principal referência constitucional para o tratamento da execução penal é a Carta Magna de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã.

A batalha pela obtenção dos direitos essenciais tem sido uma constante ao longo da história. Por muitos anos, a busca tem sido pela asseguuração de uma vida digna para os indivíduos, incluindo direitos fundamentais como saúde, educação, higiene e lazer. Entretanto, esses aspectos ainda são frequentemente desconsiderados pelo sistema penal, que falha em respeitar a dignidade humana e ignora os direitos dos presos.

No que diz respeito às normas infraconstitucionais que disciplinam a execução penal no Brasil, é imprescindível considerar o conteúdo da Lei nº 7.210/84. A história da execução penal no país inicia-se com o Código Penitenciário de 1933, que precedeu o Código Penal de 1940 e foi abolido logo após a implementação da Lei nº 7.210/84. Em 2 de outubro de 1957, a Lei nº 3.274 foi sancionada, estabelecendo diretrizes para o sistema penitenciário, mas acabou sendo completamente revogada pela Lei nº 7.210/84 (AVENA, 2017).

O projeto preliminar da Lei de Execução Penal, que está em vigor atualmente, foi divulgado em 1981 através da portaria nº 129, datada de 22 de julho deste ano. Ele foi revisado até 1982, quando foi enviado ao Congresso Nacional, resultando na Lei nº 7.210, sancionada em 11 de julho de 1984, a qual entrou em vigor em 13 de janeiro de 1985, juntamente com a reforma da Parte Geral do Código Penal. No seu artigo 1º, a Lei de Execução Penal estabelece que seu objetivo é assegurar a aplicação das disposições de sentenças ou decisões criminais e criar condições para a integração social harmoniosa do condenado e do internado, destacando que no Brasil a pena possui múltiplas funções (AVENA, 2017).

O artigo 6 da Resolução 113 do Conselho Nacional de Justiça, em conformidade com o artigo 1 da Lei de Execução Penal, estabelece:

Art. 6º. O juiz responsável pela execução deverá, entre as medidas destinadas à reintegração social do condenado e do internado, e visando garantir o acesso aos serviços sociais existentes, tomar as providências necessárias para a emissão de seus documentos pessoais, incluindo o CPF, que pode ser solicitado de ofício.

ALEP também se estenderá aos casos que envolvem sentenças absolutórias impróprias e a implementação de medidas de segurança. Contudo, ela não se aplicará às situações que dizem respeito a medidas socioeducativas, as quais são regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Princípios como

legalidade, igualdade e personalização da pena guiam a execução penal, juntamente com o princípio da jurisdicionalidade, que aborda o processo de execução sob a supervisão de um juiz de direito.

Entretanto, a legislação vigente atribui à autoridade administrativa, que consiste no diretor e no supervisor de segurança da unidade prisional, a responsabilidade de decidir sobre aspectos secundários da pena, como horários para banho de sol, a cela onde o detento ficará, alimentação, entre outras questões. No entanto, mesmo nessas situações, deve-se garantir o direito do afetado de recorrer ao judiciário. A execução das penas não pode ser deixada à mercê do julgamento livre do diretor, dos funcionários e dos agentes penitenciários das instituições. Isso é fundamental para assegurar o respeito ao princípio da legalidade.

A Lei n. 7.210/1984, por ser uma norma especial, serve como regra principal, enquanto as disposições do Código de Processo Penal são aplicáveis de forma subsidiária. Os presos em situação cautelar, isto é, aqueles que estão detidos sob prisão temporária ou preventiva, assim como os 34 condenados que ainda aguardam o julgamento de apelações em segundo grau após condenação em primeira instância, têm direitos equivalentes aos de prisioneiros que já cumpriram suas penas. Dessa maneira, é viável a execução provisória, permitindo a antecipação dos benefícios relacionados à execução penal.

A execução provisória implica, nesse contexto, a detenção cautelar resultante da prisão preventiva e a presença de uma sentença penal condenatória que ainda não tenha se tornado definitiva. Dessa forma, se não houver recurso por parte do Ministério Público, do assistente de acusação ou do querelante, e restar apenas o recurso da defesa, a execução poderá ser iniciada de maneira provisória (MARCÃO, 2012).

Um dos pontos mais significativos abordados na LEP é a categorização dos indivíduos penalizados com base em suas características, principalmente levando em conta seus antecedentes e traços de personalidade. Isso implica na atuação da equipe responsável pela classificação, com ênfase na aplicação do exame criminológico.

O mencionado diploma legal também enfatiza a importância da assistência ao condenado, entendida como uma responsabilidade do Estado para a prevenção de crimes. Segundo a LEP, essa assistência deve abranger: “material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”. De acordo com a LEP, a assistência material inclui a “provisão apropriada de alimentação, vestuário e limpeza das instalações, devendo satisfazer as necessidades pessoais dos detentos”

A atenção à saúde precisa ser tanto preventiva quanto terapêutica, englobando não apenas o atendimento médico, mas também os serviços farmacêuticos e odontológicos. A assistência legal deve ser disponibilizada a indivíduos encarcerados que não têm condições de pagar por um advogado particular. Já a ajuda educacional abrange tanto a educação básica quanto a capacitação profissional, com a obrigatoriedade do ensino fundamental.

No âmbito da assistência, é importante mencionar o suporte social, que tem como objetivo oferecer ajuda ao condenado e prepará-lo para reintegrar-se à sociedade. Essa função envolve a análise dos resultados de diagnósticos ou exames, assegurar que o assistido tenha voz, monitorar autorizações e saídas temporárias, incentivar atividades recreativas, fornecer orientações que auxiliem no retorno à liberdade, organizar a documentação necessária para a Previdência Social, além de oferecer apoio aos familiares do apenado e, em algumas situações, à vítima.

A promulgação da Lei Federal nº 13.675/2018 estabeleceu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e instituiu a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSDS). O objetivo é garantir a manutenção

da ordem pública e a proteção das pessoas e de seus bens, por meio de uma ação colaborativa, coordenada e integrada entre os órgãos de segurança pública e defesa social da União, do Distrito Federal e das cidades, em parceria com a sociedade.

Uma das orientações deste programa é fortalecer as iniciativas de prevenção e resolução pacífica de disputas, dando prioridade a políticas que busquem diminuir a violência letal, especialmente em relação a grupos em situação de vulnerabilidade. Além disso, busca-se promover políticas públicas que apoiem a reintegração social de indivíduos que já passaram pelo sistema prisional. Um dos propósitos dessa política é estimular a colaboração em ações estratégicas e operacionais.

Na atuação em inteligência voltada à segurança pública e na administração de crises e incidentes; unir e divulgar informações relacionadas à segurança pública, ao sistema prisional e ao combate às drogas; promover a melhoria na implementação e no cumprimento de sanções restritivas de direitos e de penas alternativas à prisão; incentivar o desenvolvimento dos regimes de cumprimento de penas restritivas de liberdade em consonância com a gravidade dos delitos praticados; otimizar e humanizar o sistema carcerário e outros espaços de detenção.

Procedimentos Metodológicos

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a condução de diversas investigações essenciais para a conclusão deste projeto, ficou evidente que a implementação da Lei nº 7.210, datada de 11 de julho de 1984, nas instituições penitenciárias do Brasil visa promover a reintegração social e a reabilitação de indivíduos que, por diferentes razões, se afastaram das normas aceitas pela sociedade. Contudo, foi observado que os resultados alcançados na prática não estão alinhados com os preceitos estabelecidos por esta legislação.

Os presídios brasileiros demonstram sua inadequação em cumprir com as exigências legais. Os indivíduos que cumprem pena no sistema prisional geralmente saem em condições piores, propagando saberes que fortalecem a atividade criminosa, superando a capacidade de controle das autoridades.

A legislação sobre execuções penais visa estabelecer diretrizes para a reabilitação do detento, promovendo não apenas a sua transformação em um cidadão ciente de seus direitos e obrigações, mas também assegurando um tratamento digno e humano durante o período de privação de liberdade, facilitando assim sua reintegração na sociedade.

A Constituição de 1988 estabelece a proibição da tortura, tanto física quanto psicológica, representando um importante passo em direção à humanização das penas e à viabilização da reintegração social, com foco na plena observância dos direitos humanos. A individualização das sanções e os sistemas legais de progressão penal exemplificam os esforços do Brasil em promover a ressocialização dos condenados.

Em resumo, é importante destacar que frequentemente se escuta a afirmação de que o Brasil carece de legislações para penalizar a criminalidade. No entanto, a verdadeira questão não reside na ausência de leis, mas sim na falta de vontade do governo em implementar o que já está estabelecido. Afinal, boas leis que permanecem apenas no papel, servindo apenas para estudos e análises, não trazem benefícios. É fundamental que a legislação seja viável para a aplicação e que sua efetividade gere os resultados desejados.

Em última análise, a reintegração social desempenha uma função crucial e de grande relevância, sendo um tema que deve ser discutido e priorizado dentro da sociedade, uma vez que poderia contribuir para a resolução de diversos problemas interligados, como a criminalidade, a reintegração dos indivíduos e os custos que o Estado tem com os detentos. É de interesse de toda a sociedade que as legislações existentes sejam efetivamente aplicadas, com rigor, para que o país não seja visto como um ambiente de impunidade, mas sim como um lugar onde a criminalidade diminui gradativamente e onde as normas são respeitadas e funcionais.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão: causas e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 Novembro 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**; 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao Direito**. 2. Ed. 1995.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas**. Niterói: Editora Impetus, Rio de Janeiro, 2015.

JESUS, Damásio. **Direito Penal: Parte Geral**. 36. Ed. São Paulo, Saraiva, 2015, p. 563.

LEMOS, Carlos Eduardo Ribeiro. **A dignidade humana e as prisões capixabas**, 2007, p. 25.

MARCÃO, Renato Flávio. **Curso de execução penal**. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Estado de Direito e Jurisdição Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

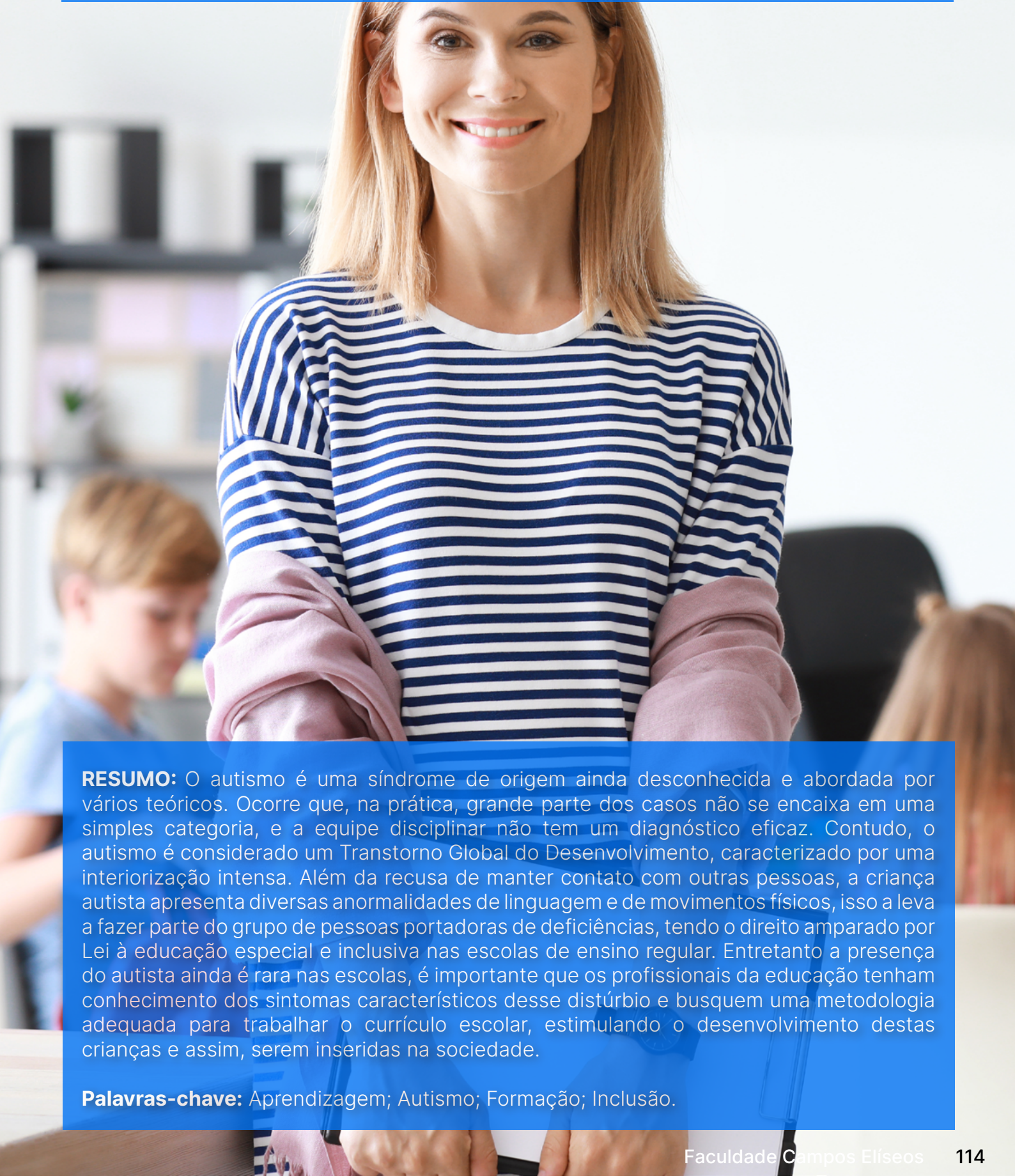
MIRABETE, Julio Fabbrini; FABBRINI, Renato N. **Execução penal**. 11a ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal: parte geral, parte especial**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

DEBORA RODRIGUES CAPUANO

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007); (2005); Especialização em Neuroeducação, pela Unitalo (2010). Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Flávio Império.

A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO E ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS



RESUMO: O autismo é uma síndrome de origem ainda desconhecida e abordada por vários teóricos. Ocorre que, na prática, grande parte dos casos não se encaixa em uma simples categoria, e a equipe disciplinar não tem um diagnóstico eficaz. Contudo, o autismo é considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento, caracterizado por uma interiorização intensa. Além da recusa de manter contato com outras pessoas, a criança autista apresenta diversas anormalidades de linguagem e de movimentos físicos, isso a leva a fazer parte do grupo de pessoas portadoras de deficiências, tendo o direito amparado por Lei à educação especial e inclusiva nas escolas de ensino regular. Entretanto a presença do autista ainda é rara nas escolas, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento dos sintomas característicos desse distúrbio e busquem uma metodologia adequada para trabalhar o currículo escolar, estimulando o desenvolvimento destas crianças e assim, serem inseridas na sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Autismo; Formação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

As questões aqui abordadas ocorrem no intuito de esclarecimento acerca do autismo e como está sendo a integração da criança autista nas escolas de ensino regular. A escolha pelo tema surgiu diante das dificuldades vivenciadas no dia a dia devido à falta de apoio e recurso às crianças com necessidades especiais, inseridas nas salas de aula do ensino regular. Sendo assim, consideramos necessário conhecer e compreender um pouco sobre esta síndrome e sobre as ações pedagógicas que poderiam ser implantadas para trabalhar o desenvolvimento global das crianças autistas.

A princípio, analisamos a parte teórica, enfocando os aspectos históricos do autismo, suas diferenças e similaridades, como também, características. O indivíduo autista, não abraça, não pede colo, nem proteção, quando se magoa evita manter o contato físico e visual, permanecendo indiferentes as pessoas que o cercam.

Ana Mercês Bahia Bock relata de forma concisa que:

O homem é criado pelo homem. Não há uma natureza humana pronta, nem mesmo aptidões prontas. A “aptidão” do homem está, justamente, no fato de poder desenvolver várias aptidões. Esse desenvolvimento se dá na relação com os outros homens através do contato com a cultura já constituída e das atividades que realiza neste meio (BOCK, 2008, p. 90).

Ou seja, a deficiência abordada aqui é o autismo, um transtorno que causa atraso no desenvolvimento da criança e compromete especialmente sua comunicação, socialização, iniciativa, imaginação e criatividade. Este indivíduo com distúrbio global do desenvolvimento só não se desenvolverá para o convívio na sociedade, se esta passar a enxergar a doença como a única realidade deste cidadão.

O autista não deve ser visto como alguém que não aprende possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem, mas sim, como uma pessoa que têm formas diferentes para alcançar este aprendizado.

De tal forma, há algumas indagações acerca do autismo.

Indagações estas que buscamos responder de forma conclusiva nesta pesquisa, como: O que é o autismo? Como é diagnosticada a síndrome do autismo? É uma doença psiquiátrica? É psicose? É de causa orgânica? Tem cura? Qual o tipo de intervenção mais adequada? Como a política pública tem abordado esta situação? Como a escola tem se preparado para acolher estes alunos e atendê-los em suas particularidades? Como é a relação do professor com esta criança no ensino regular?

O objetivo principal deste artigo é de conhecer/aprender como trabalhar na educação com crianças portadoras de necessidades especiais, em especial com o autista. Para esta abordagem, foi realizado um estudo bibliográfico, tendo como base os teóricos: Baptista Cláudio R., Cleonice Bosa (2002, et al); Walter Camargos Jr. (2005, et al); Chrystian E. Gauderer (1993, et al); entre outros.

HISTÓRICO DO TRATAMENTO ÀS CRIANÇAS AUTISTAS

A palavra “autismo” deriva do grego “autós”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O primeiro psiquiatra que utilizou essa palavra foi o austríaco Eugen Bleuler, se referindo a um dos critérios adotados naquela época para a realização de um diagnóstico de Esquizofrenia, tais critérios ficou conhecido como: os quatro A's de Bleuler, (alucinações, afeto desorganizado, incongruência e autismo). A palavra autismo se referia a tendência do esquizofrênico de “ensimesmar-se”, quando ficava alheio ao mundo social – fechando-se em seu mundo, não interagindo com nada e ninguém durante um período.

O psicólogo Leo Kanner, em 1943 estudou 11 crianças que tinham o diagnóstico de esquizofrenia, observando neles o autismo como uma característica marcante; e a partir deste momento teve a origem da expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, se referindo a estas crianças, chegando a dizer que já nasciam assim, dado o fato de que o aparecimento da síndrome se dava muito precocemente.

No decorrer do estudo e no contato com os familiares destas crianças ele foi mudando sua opinião, observando que seus pais estabeleciam um contato afetivo muito frio com estas crianças, desenvolvendo então um novo termo: “mãe geladeira”, referindo-se às mães de autistas, concluindo que com esse jeito frio e distante de se relacionarem com seus filhos é que promoveu neles uma hostilidade inconsciente a qual seria direcionada para situações sociais.

Os estudos e hipóteses de Kanner tiveram grande influência no meio psiquiátrico e nas referências psicanalíticas da síndrome que pressupunha uma causa emocional ou psicológica para tal fenômeno, o qual teve como seus principais precursores os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tustin.

SINTOMAS CARACTERÍSTICOS DO AUTISMO

O autismo é considerado uma desordem causada por uma alteração cerebral que produz dificuldade em três áreas: (1) Comunicação, (2) Relacionamento social e (3) Comportamentos repetitivos e inadequados.

Ainda não se sabe ao certo a origem da alteração cerebral. No entanto, modernos tratamentos, como o método ABA, permitem à criança aprender a se comunicar e criar laços sociais.

O autismo é uma desordem espectral, gradativa. Ou seja, as características observadas nas pessoas autistas também estão presentes, em menor grau, em pessoas com desenvolvimento típico. De forma semelhante, algumas desordens, como o transtorno de Rett, reúnem características exacerbadas do autismo.

Por ser espectral, algumas pessoas acreditam que o autismo não seja realmente uma doença, mas apenas uma característica humana como qualquer outra.

De acordo com essa perspectiva, pode-se dizer que há pessoas com muita ou pouca altura e que há pessoas com muito ou pouco “autismo”. Independentemente de ser ou não uma doença, alguns cuidados e atividades podem tornar a vida de indivíduos diagnosticados com autismo mais produtivo.

Nota-se, também, outras dificuldades como:

- Prejuízos na comunicação: Muitos autistas têm dificuldade em desenvolver um repertório verbal adequado para as exigências cotidianas. Suas frases podem conter poucas palavras e pode haver dificuldade em compreender a fala de terceiros.

- Prejuízos em relacionamento social: A capacidade de compreender os sentimentos de outras pessoas é baixa nos autistas. Normalmente, outros elementos do meio, como objetos que giram ou televisão, são preferidos para contato social.

- Prejuízos na relação com o ambiente: É comum que autistas executem comportamentos repetitivos e, em alguns casos, auto lesivos. Supõe-se que um dos motivos por que esses comportamentos ocorrem seja a auto estimulação que eles produzem.

- Sensações: Alguns estudiosos afirmam que os autistas têm dificuldades em organizar os dados de sua percepção, ou até, percebem o mundo de forma diferente. Se esses estudiosos estiverem corretos, essa distorção perceptual poderia explicar, em parte, as dificuldades dos autistas, particularmente aqueles relacionados a contato social e comportamentos repetitivos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino. Os autistas têm gestos e atitudes diferentes, e incluí-los dá trabalho,

Os educadores devem entender o autismo, compreender que aquele aluno processa as informações de maneira diferente, tem resistência a mudanças, pode ser mais sensível ao barulho. Cada uma dessas especificidades exige adaptações na rotina.

É preciso, então, criar uma rede de apoio em que o professor da turma (regular), o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o coordenador pedagógico atuem em conjunto.

Há que se mobilizar, também, diretores, funcionários, pais e alunos, de modo a envolvê-los em um projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

Segundo VYGOTSKY:

A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializam a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1997).

Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional

que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Verifica-se também, processos de formação adquirir sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação. Portanto, muito há a se fazer para que o autista possa ter seus direitos respeitados.

DIREITOS LEGAIS DO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Em termos de legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024/61. Essa lei garantia, apenas, aos “estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados adequadas representações nos conselhos estaduais e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” Vasconcellos (apud JANNUZZI, 1989, p. 19). Para a autora, essa lei não se preocupou com a educação popular e, assim, perpetuou a continuação das relações sociais vigentes.

Em 1970 foi a época em que se constituiu na grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, que beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do país. De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições públicas especializadas, entretanto, para a deficiência mental surgiram 213 particulares (JANNUZZI, 1989, p.20).

Outra lei, a LDB 9.394/96, por sua vez, tem sido motivo de muita análise, pois reserva um capítulo exclusivo à educação especial. A presença da educação especial nessa lei certamente reflete um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, especialmente nos últimos vinte anos. Assim, a educação especial aparece no texto compondo o Capítulo V art. 58, entendida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, na Espanha em junho de 1994, ficou conhecida como a Declaração de Salamanca (1994), e teve como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades especiais. Nela, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declararam:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada à oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos;

A Declaração se dirige a todos os governos, incitando-os a:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotar, com força de lei ou com política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
- Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
- Promover, facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;

A legislação brasileira tem pautado neste e em outros documentos internacionais para fazer valer a integração social dos educandos com necessidades especiais por intermédio da escola.

MÉTODO TEACCH

Treatment and Education of autistic and communication handicapped children – uma abordagem comportamental com apoio na psicolingüística que tem como objetivo facilitar a aprendizagem da pessoa com autismo a partir do arranjo ambiental, ensino estruturado e comunicação alternativa.

É um método americano específico para as desordens comportamentais advindas do autismo, sendo que sua aplicação provoca inúmeros benefícios nas áreas de linguagem, comportamento, comunicação e habilidades escolares.

O modelo TEACCH funciona com uma série de procedimentos e materiais específicos para atender ao que o aluno com autismo necessita:

Enfatiza basicamente as seguintes necessidades:

- Estrutura
- Sinalização do ambiente
- Previsibilidade da rotina
- Visualização das tarefas
- Comunicação alternativa

O Programa TEACCH ensina:

1. Que podemos ensinar oportunidades para comunicar, fazer escolhas e meios comunicativos mais adequados enquanto trabalhamos os conteúdos escolares;

2. Que mais do que um simples componente curricular, a comunicação deve passar por todos os procedimentos e objetivos desde a idade mais precoce;

3. Que os alunos autistas respondem bem aos sistemas organizados e visualmente estruturados (Schopler; Mesibov,1995);

4. Que a definição de “estrutura” do ensino é tida como a colocação das coisas, dos fatos, materiais e ambiente em um padrão definido de organização;

5. Que na tarefa de ensinar o que o aluno precisa e incentivar o potencial para favorecer as habilidades, esquecemos de olhar para as condutas necessárias para que as crianças funcionem tão independentes quanto possam.

Os Princípios do programa TEACCH oferecem as ideias básicas de sua fundamentação, sem as quais o educador não conseguirá organizar-se na estrutura do programa.

São eles:

1. Para se ensinar novas habilidades é necessário adequar o ambiente às dificuldades do indivíduo.

2. A colaboração entre família e escola é condição indispensável para o tratamento.

3. Para que a intervenção seja eficaz é necessário colocar ênfase na HABILIDADE e nas facilidades.

4. A corrente teórica que fundamenta a prática educativa é a cognitivo-comportamental.

5. A avaliação deve nos guiar pelas áreas de desenvolvimento.

6. Os suportes visuais auxiliam na estruturação da forma de ensinar. São os chamados “prompts”.

7. A Previsibilidade organiza a mente caótica da pessoa com autismo.

MÉTODO PECS

O Picture Exchange Communication System (PECS) ou, em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, consiste em um método para ensinar pessoas com distúrbios de comunicação e/ou com autismo, a comunicarem-se de forma funcional por intermédio da troca de figuras.

O PECS foi desenvolvido em 1985 por Andy Bondy, Ph.D. e Lori Frost, MS, CCC-SLP. O protocolo baseia-se na investigação e na prática dos princípios da ABA (sigla em inglês para Análise Comportamental Aplicada). Ele inclui seis fases e também as estratégias para a introdução de atributos (cor, tamanho, preposição, entre outros).

Os PECS possuem 6 fases no total: na primeira fase as crianças aprendem a trocar uma única figura para itens ou atividades que realmente querem, aprendendo a se comunicarem; na segunda fase as crianças usam uma única figura ainda e aprendem a generalizar esta nova habilidade e usá-la em diferentes ambientes, com diversas pessoas e usando distâncias variadas, aprendendo a serem comunicadores persistentes; na terceira fase as crianças aprendem a escolher entre duas ou mais figuras para pedir alguns

itens favoritos, os quais são colocados em uma pasta para comunicação, com tiras de velcro, nas quais as figuras são armazenadas e facilmente removidas para a comunicação entre a criança e algum adulto; na quarta fase as crianças aprendem a construir frases simples em uma tira de sentença usando um ícone que represente “eu quero”, seguido por alguma figura dos itens que está solicitando; na quinta fase as crianças aprendem a usar os PECS para responder à alguma questão, exemplo: “O que você quer?”; na sexta fase as crianças agora já aprendem a comentar em respostas a perguntas como: “O que você está vendo?”.

Os alunos aprendem a usar PECS para responder à pergunta: “O que você quer?”, “O que você está ouvindo?” e “O que é isso?”. As crianças aprendem a compor frases/sentenças que começam com: “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, “É um”, entre outras.

O objetivo do sistema PCS é ensinar o indivíduo a comunicar-se através de trocas de figuras. [...] através deste sistema é possível ensinar a criança diagnosticada com autismo a expressar aquilo que ela deseja de uma forma espontânea em um contexto social (CAMARGOS et al, 2005).

Os PECS (Picture Exchange Communication System), é um sistema de Intercâmbio de imagens desenvolvido pelas dificuldades de comunicação, desenvolvido para a melhoria na comunicação entre as pessoas que apresentam algum distúrbio que prejudica a comunicação, esse programa foi desenvolvido e utilizado inicialmente em 85 crianças em Delaware, estas com 5 anos de idade ou menos e tinham feito o uso da fala até o início de sua vida antes de entrar na escola.

Das 66 crianças que fizeram uso dos PECS por mais de um ano, 44 delas já usam uma linguagem independente e 14 dessas crianças foram ajudadas por sistemas de imagens ou por meio de algumas palavras escritas. Outras 7 crianças já não foram educadas e identificadas como autistas e mais de 30

dessas crianças já foram colocadas em salas de aulas para crianças com níveis menores de incapacidades.

Os terapeutas, entusiasticamente, apoiam e fazem uso desse sistema e indicam que os pais utilizam tal sistema em casa e em todos os ambientes que as crianças façam parte. Os PECs se adquirem muito facilmente; as crianças acabam aprendendo muito mais rápido, se tornando uma ferramenta fundamental para a comunicação das mesmas com os demais e o mundo em que vive, fazendo com que as crianças iniciem um processo de comunicação, pois elas pegam e mostram o que ela está precisando naquele determinado momento, no qual o adulto precisa interagir com a mesma, auxiliando ou acompanhando e dizendo em voz alta o que a criança precisa, para que ela vá aprendendo com isso.

Eles não aprendem a esperar ou depender dos adultos para comunicar-se. Eles, imediatamente, expressam suas necessidades aos adultos que podem satisfazê-las. Aprender o PECS também tem conseguido um dramático efeito de reduzir as preocupações pelo manejo do comportamento destas crianças, tanto nas escolas como em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este trabalho tem o objetivo de conhecer a inclusão do autista na rede de ensino regular, juntamente ao processo de formação do professor, realizamos um estudo sobre o histórico, o tratamento, o direito legal e os métodos utilizados para estimular sua aprendizagem.

O Autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento. Pessoas com esse distúrbio possuem dificuldades na comunicação, interação social, imaginação e problemas comportamentais. O diagnóstico do autismo é clínico por meio de observação do comportamento e entrevista com os pais, os sintomas costumam aparecer antes dos três anos de idade.

Uma vez que sabemos que o autismo não tem cura, se torna indiscutível a questão de que esta inclusão deve ser realizada com técnicas e procedimentos que visam sua qualidade de vida. Não é possível fazer da escola um ambiente inclusivo somente porque a lei obriga, tem-se que ouvir profissionais da área que de acordo com as necessidades e experiências vivenciadas poderão contribuir para que este ambiente seja completo.

O marco histórico da inclusão foi em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem" (BRASIL, 2008).

O termo inclusão trás a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. Temos que diferenciar a integração da inclusão, na qual na primeira, tudo depende do aluno e ele tem que se adaptar e se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência.

Percebemos que a temática educação do autista apresenta diversas dificuldades, sendo a principal delas a formação do professor, no qual deve ser um facilitador do processo encontra-se de certa forma esquecido pelos órgãos competentes já que se relacionam diretamente com os autistas e outros transtornos. Não existem instrumentos avaliativos, nem mesmo como suporte para as salas de aula.

Entendemos por meio da nossa pesquisa que é fundamental que todos os envolvidos produzam propostas eficientes neste processo seja de inclusão ou integração entre o autista e educação, para que este seja estimulado a vencer suas dificuldades e o educador esteja motivado a encontrar o equilíbrio entre o novo e o diferente.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R.; & BOSA, C., (org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: editora Artmed, 2002.
- BORGES, M. F. P. **Autismo: um silêncio ruidoso. Tese apresentada para conclusão do Curso Superior de Estudos Especializados em Educação Especial, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada**. (2000). Disponível em: www.educare.pt. Acesso em: 24 de maio de 2024.
- BRASIL, 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 de 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.
- CAMARGOS Jr., WALTER et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2005. 260 p. Disponível em: www.fcee.sc.gov.br/. Acesso em: 25 de maio de 2024.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura**. Psicologia e Sociedade; Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2024.
- DROUET, R. C. R. **Distúrbio da Aprendizagem: Série Educação**. 3ª edição. Editora Ática S.A, 2010.
- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. 1º Ed. Direitos autorais cedidos à CORDE para publicação Brasília 1993.
- BIBLIOTECADIGITAL. **Revista da Educação Especial**. Out. de 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=126214. Acesso em: 24 de maio de 2024.
- JOSÉ, E. A. & COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem: Série Educação**. 12ª edição. Editora Ática. 2008 São Paulo.
- KWEE, C. S. **Abordagem Transdisciplinar no autismo: o programa Teacch**. Rio de Janeiro: 2006, 110p. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia – Universidade Veiga Almeida, Rio de Janeiro, 2006.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 2 ed. em pdf., 2003. Disponível em <https://www.ama.org.br/site/autismo/>. Acesso em: 24 de maio de 2024.
- MILAN, Betty. **O Seminário: livro 1: Os escritos técnicos de Freud, 1953-1954 / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Betty Milan**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 1986.
- NOVA ESCOLA. **Autismo: conheça o TEACCH®, um programa para melhorar a comunicação de crianças com autismo**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17625/autismo-conheca-o-teacch-um-programa-para-melhorar-a-comunicacao-com-criancas-autistas>. Acesso em: 27 de mai. de 2024.
- VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

DIOGO ROSA DE ALMEIDA

Graduado em Geografia – IBRA, 2024; Pós-Graduação em Criminologia – IBRA – 2024.

IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL



RESUMO: Este estudo visa apresentar a situação do sistema penitenciário no Brasil, focando na ressocialização dos detentos e na eficácia desse processo. Serão abordadas as diferentes etapas e tipos de punições ao longo do tempo, destacando os problemas persistentes ao longo dos anos, as mudanças que ocorreram e as que ainda são necessárias para uma verdadeira ressocialização.

Palavras-chave: Ressocialização; Detento; Sistema Penitenciário.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo retratar a situação precária das prisões brasileiras, onde se tornou comum recebermos relatos e informações sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia do sistema penitenciário.

Iniciando com um panorama histórico que revela diversos tipos de punições, começando pela prática do "olho por olho", que incluía execuções como forma de penalidade, e as transformações ao longo do tempo, até a criação das instituições prisionais e a alteração na percepção sobre a restrição da liberdade.

Ao explorar a questão do sistema penitenciário em nosso País, nota-se que, em vez de um progresso, enfrentamos um sistema que avança lentamente, repleto de dificuldades. Esses desafios incluem problemas internos, como a infraestrutura das cadeias, a superlotação, a brutalidade e a falta de uma boa gestão, além da negligência do governo em relação a esses aspectos.

Visando destacar os desafios enfrentados no sistema prisional, busca-se compreender se o objetivo de reintegração social está sendo realmente alcançado e identificar quais modificações podem ser implementadas para garantir que esse objetivo seja efetivamente cumprido.

Ao analisarmos a evolução das punições e do sistema prisional no Brasil, podemos compreender melhor quais são os critérios utilizados para o tratamento dos detentos, fundamentados em legislações específicas. Essa análise abrange os direitos dos presos em relação à ressocialização, além de incluir uma entrevista que discute a evolução, os desafios e as possíveis soluções no contexto do sistema carcerário brasileiro.

IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO PERFIL PSICOLÓGICO PARA A INVESTIGAÇÃO CRIMINAL

A privação da liberdade é um fenômeno presente desde os tempos antigos. No entanto, em épocas passadas, o encarceramento não era encarado como uma forma de punição, mas sim como um ato de vingança fundamentado em princípios morais e religiosos.

Uma das maneiras iniciais de castigar o transgressor era isolá-lo da interação social, evitando assim que sua presença afetasse os outros membros da comunidade

Na era antiga, os criminosos eram aprisionados até que suas sentenças fossem decididas. Durante esse tempo, as punições eram frequentemente de natureza corporal, e os réus eram submetidos a condições cruéis, sofrendo torturas e humilhações. Bittencourt (2011, p. 28) menciona o "Código de Hamurabi" como um exemplo ilustrativo dessa prática.

Os prisioneiros não possuíam uma instalação adequada para a sua custódia enquanto esperavam por suas sentenças e, por isso, eram mantidos em lugares sem infraestrutura, tais como torres e mosteiros em desuso. Na Idade Média, apareceram indícios de dois tipos de encarceramento: o prisional estatal e o eclesiástico (BITTENCOURT, 2011, p. 28).

Detenção Estatal: tinha a finalidade de aplicar sanções a opositores do poder monárquico ou feudal que cometessem atos de traição contra rivais políticos. Esses indivíduos eram aprisionados aguardando suas duras punições, podendo ser mantidos em cárcere de forma temporária ou indefinida.

Prisão Eclesiástica: Dirigida aos membros do clero, cujas punições eram direcionadas a reflexões, penitências e práticas de oração. Além disso, havia sanções que envolviam situações de tortura; se os indivíduos conseguissem sobreviver, isso era interpretado como uma intervenção divina, levando ao perdão de suas transgressões.

Ao final da Idade Média, aproximadamente no século XV, a religião começou a ter um impacto significativo na sociedade, que gradualmente alterou sua perspectiva sobre as punições. Um exemplo disso é a adoção da prisão canônica, que se concentra em práticas como a Oração, Meditação e Penitência.

Discutindo a Idade Moderna, observa-se que a partir dos séculos XVI e XVII, a pobreza cresceu significativamente na Europa, o que levou ao aumento da criminalidade, já que os menos favorecidos buscavam formas de sobreviver. Nesse contexto, a pena de morte e a tortura se tornaram inviáveis devido ao alto número de infratores.

Assim, surgiu a necessidade de reformar o sistema penal, e na Inglaterra foram introduzidas novas abordagens para as penas de privação de liberdade, com o objetivo de corrigir os condenados por meio de disciplina e trabalho.

Antes de abordar a questão da evolução das penas e a origem das instituições prisionais, é fundamental definir o termo "prisão". Podemos compreendê-lo, de maneira abrangente, como um local construído para abrigar indivíduos que foram sentenciados pelos tribunais a cumprir penas de natureza penitenciária, conforme a perspectiva de diversos estudiosos da área.

A restrição da liberdade se dá com a limitação do direito de locomoção, mediante a detenção da pessoa no cárcere. Nesse sentido, não há distinção entre a prisão provisória, que ocorre enquanto se espera o desfecho do processo criminal, e a prisão decorrente de uma pena já imposta.

O Código Penal trata da prisão resultante da condenação, definindo suas categorias, formas de cumprimento e regimes de cumprimento da pena. Por sua vez, o Código de Processo Penal aborda a prisão cautelar e provisória, a qual deve vigorar apenas pelo tempo necessário, até que a decisão condenatória se torne definitiva.

A restrição da liberdade pessoal por meio da detenção. Trata-se da limitação do

direito de ir e vir, e ao considerar as prisões de regime aberto e domiciliar, é possível entender a prisão como a restrição, em graus variados, da liberdade de locomoção: “[...] a restrição da liberdade de movimento imposta por ordem formal de uma autoridade competente ou em situações de captura em flagrante” (CAPEZ, 2010, p. 296).

A detenção pode ser entendida como a restrição do direito de se mover, resultando no encarceramento do indivíduo, seja por um delito em flagrante, uma determinação escrita e justificada da jurisdição adequada, ou devido a violações das normas militares ou crimes tipificados na legislação militar.

Ao abordar seu desenvolvimento, com base em pesquisas recentes, pode-se dividir a trajetória em seis segmentos, percorrendo um percurso que se inicia nos primórdios da civilização e se estende até a contemporaneidade.

Época da Retribuição Pessoal.

Durante a chamada fase da vingança privada, quando um crime era cometido, era comum que a vítima, seus familiares e até mesmo o grupo social (tribo) reagissem de forma desproporcional à ofensa, atingindo não apenas o infrator, mas também todos os seus pertences.

Se o transgressor fosse parte da tribo, ele poderia sofrer a “expulsão da paz” (banimento), o que o deixava vulnerável a outros grupos, que frequentemente o condenavam à morte.

Se a transgressão fosse feita por alguém de fora da tribo, a resposta era a vingança de sangue, entendida como um dever sagrado, levando a uma verdadeira guerra entre o grupo ofendido e o do ofensor, muitas vezes resultando na extinção total de um dos grupos.

Essa fase remonta ao passado, frequentemente chamada de época do “olho por olho, dente por dente”. Nessas circunstâncias, a responsabilidade pela execução das punições recai sobre a vítima, que trabalhava como forma de vingança.

Não existia, então, um sistema de justiça estruturado; muitas vezes, nem mesmo o culpado era responsabilizado pelas suas ações, mas, sim, um membro de sua família.

Durante essa época, a responsabilidade de buscar justiça recai sobre a própria vítima, que era quem precisava se esforçar para reparar seu dano.

Durante esse período, a responsabilidade de aplicar a punição deixou de ser da vítima e passou a ser exercida pela Igreja, caracterizando uma etapa mitológica em que o “juízo divino” servia como um método de julgamento e condenação.

Embora a finalidade filosófica da penalização seja voltada para o bem comum, a trajetória da civilização humana inclui momentos sombrios e repletos de crueldade. Sob a justificativa de divindades, foram cometidas atrocidades e injustiças. Esse é um capítulo degradante, guiado por crenças religiosas extremistas.

Durante o tempo de retaliação divina, o acusado enfrentava um “teste” para demonstrar sua inocência. Ou seja, se ocorresse uma intervenção divina que o isentasse das repercussões, ele era declarado inocente.

A responsabilidade pela aplicação das penas deixou de ser da igreja e passou a ser do rei e do estado. As punições continuavam a ser severas, ocasião que ficou conhecida como “Ciclo do Terror”.

Dessa maneira, a sanção se mantinha de maneira igualmente severa e desproporcional, “uma revisitação das modalidades previamente utilizadas.”

Conforme detalhado por Basileu Garcia, as sanções aplicadas eram extremamente severas.

Para compreender a gravidade do sistema de injustiças judiciais no passado, não é necessário ir além de três séculos. Na França, por exemplo, mesmo após 1700, a execução de penas de morte ocorria de várias formas: esquartejamento, queima, roda, enforcamento e decapitação. O

esquartejamento, comumente aplicado em casos de traição à coroa, envolvia amarrar o condenado a quatro cavalos ou embarcações, que partiam em direções opostas. A morte por fogo ocorreu após o indivíduo ser amarrado a um poste em público, onde seu corpo era consumido pelas chamas. Além disso, existia a prática de submergir o condenado em metais derretidos, óleo ou resina quente. Entre os métodos mais brutais estava o suplício da roda: inicialmente, o prisioneiro amarrado era violentamente agredido até ter seus membros quebrados. Depois, era colocado sobre uma roda, com o rosto voltado para cima, até a morte (GARCIA, 1956, p. 15-16).

Período em que se praticava o que se conhecia como Suplício, descrito como “uma punição física, que podia ser dolorosa e, em graus variados, horrenda e ele complementava que a capacidade da imaginação humana para conceber barbaridades e crueldades é um mistério incompreensível”.

Época Humanitária

Um movimento mundial, exausto com as severas punições aplicadas, conseguiu que a agressão ao corpo fosse substituída pela agressão ao patrimônio. O objetivo não era punir de forma menos rigorosa, mas sim de maneira mais eficaz.

O povo, a sociedade assistia, em silêncio, a uma autêntica barbaridade. Inventam-se as mais criativas e cruéis formas de punir os infratores. Após a condenação, o indivíduo deixa de ser considerado humano. É tratado como um animal, talvez até como uma criatura de maior porte, seu corpo se torna um objeto de tortura, as mais horríveis possíveis. Essas ações não visavam apenas causar dor, mas também humilhar ou servir como entretenimento. Não era suficiente impor sofrimento físico; era necessário que ele também experimentasse a dor moral. O que mais choca é que a população aplaudia tudo isso (GOMES, 2015).

Fase da Ciência

Período em que a punição era ajustada de acordo com a severidade da ação cometida pelo transgressor, conhecido como Período Criminológico. Esse tempo também se dedicou a compreender as razões que levam os indivíduos a cometer atos ilícitos.

[...] visto como um fenômeno tanto pessoal quanto coletivo, indicando um sinal de enfermidade do indivíduo. Assim, a punição assume a função de tratamento, deixando de ser apenas uma sanção (GOMES, 2015).

Fase da Nova Política de Segurança Pública - Atualidade

O período teve início em 1945, quando o professor Filippo Gramática começou a investigar os diferentes tipos de criminosos, assim como as causas e responsabilidades relacionadas ao direito penal.

O Movimento de Defesa Social não possui uma visão única nem está conectado a qualquer corrente filosófica específica. Ele adota uma abordagem crítica em relação ao fenômeno do crime, dedicando-se a analisar suas mudanças, causas e consequências, considerando-o um reflexo de uma condição social que precisa ser tratada de forma racional, por meio de políticas que valorizem a dignidade humana e protejam os direitos dos indivíduos. O movimento advoga por uma reforma na forma como o Estado exerce sua função punitiva, defendendo que essa atuação deve ser realizada de maneira flexível, incorporando uma perspectiva ampla do saber humano. Como foi mencionado anteriormente, o movimento rejeita o rigoroso tecnicismo jurídico e, portanto, acredita que a legislação não deve ser vista como a única base do direito, especialmente em sua aplicação (SILVA, 1991, p 32).

É a fase em que se concebe a punição como uma forma de salvaguardar a sociedade e reduzir o número de transgressores,

utilizando métodos distintos dos praticados anteriormente, que eram marcados pela crueldade e pela desumanidade.

A restrição da liberdade remonta a épocas remotas, mas historicamente, a percepção do aprisionamento não era encarada como uma punição, mas sim como uma forma de vingança ligada à moral e à religião.

Uma das maneiras iniciais de sancionar o transgressor consistia em afastá-lo do convívio social, evitando assim que sua presença tivesse impacto sobre os outros membros da comunidade.

Nos tempos antigos, os criminosos permaneceram presos até que fossem proferidos seus julgamentos, nos quais eram aplicadas penalidades voltadas principalmente para o castigo físico. Essas pessoas eram submetidas a condições desumanas, enfrentando torturas e humilhações. Bittencourt (2011, p. 28) menciona o “Código de Hamurabi” como um exemplo desse contexto.

Os prisioneiros não dispunham de um espaço designado para permanecer enquanto esperavam pela sentença, sendo mantidos em locais inadequados, como torres e mosteiros desativados.

Durante a Idade Média, apareceram indícios de dois tipos de instituições prisionais: as de natureza estatal e as religiosas.

Detenção Estatal: Seu objetivo era aplicar punições a opositores do poder monárquico ou feudal que cometessem atos de traição contra rivais políticos. Esses indivíduos eram aprisionados aguardando castigos cruéis, podendo ser detidos de forma temporária ou por tempo indeterminado.

Prisão Eclesiástica: Destinada a membros do clero, essa forma de punição focava em práticas de meditação, penitência e oração. Havia também sanções que envolviam experiências dolorosas, e se conseguirem suportá-las, isso era visto como uma intervenção divina, resultando no perdão pelos erros cometidos.

No final da Idade Média, aproximadamente no século XV, a religiosidade começa a impactar a sociedade, que passa a adotar uma nova perspectiva em relação às punições. Um exemplo dessa transformação é a introdução da prisão canônica, que se centra na Oração, Meditação e Penitência.

Quando surge a incerteza sobre a eficácia da ressocialização no Brasil, estudos indicam que a situação é alarmante. O país enfrenta um cenário em que a recuperação dos presos não está alcançando bons resultados. A realidade é que não faz sentido puni-los sem oferecer condições adequadas que impeçam seu retorno ao comportamento que os levou à prisão.

Existem diversos fatores que contribuem para que o Brasil tenha um desempenho insatisfatório na ressocialização de presos. Entre eles, destacam-se as condições inadequadas das prisões, a superlotação e, principalmente, a convivência entre indivíduos com baixo ou nenhum risco e aqueles considerados altamente perigosos. Isso acaba por fazer com que os presídios se tornem verdadeiras instituições de aprendizado para o crime.

Esse assunto é claramente abordado em uma frase de Júlio Fabbrini Mirabete (2002, p.24), que menciona: “O sistema jurídico brasileiro tem como objetivo afastar o detento da comunidade para promover sua ressocialização, porém a realidade que se observa é outra”.

Com o passar dos dias, as penitenciárias no Brasil se tornam cada vez mais superlotadas, enquanto o governo permanece indiferente e descuidado com a situação, permitindo que o sistema prisional se transforme em um autêntico caos. Lamentavelmente, as expectativas para o futuro não são animadoras.

A falta de atenção resulta em diversos desafios, como a superlotação, que contribui para o aumento da violência sexual e a disseminação de doenças, além do crescente uso de drogas nas prisões.

A presença de celulares no sistema penitenciário é mais uma prova da ineficácia desse modelo, pois os detentos conseguem se comunicar com o mundo externo e seguir exercendo controle sobre atividades criminosas. Ademais, a superlotação pode levar a revoltas, que são expressões de insatisfação em relação às falhas estruturais.

Discutindo a Idade Moderna, a partir dos séculos XVI e XVII, o crescente nível de pobreza na Europa levou a um aumento nos crimes, já que os mais desfavorecidos buscavam formas de sobrevivência.

A aplicação da pena de morte e da tortura tornou-se insustentável devido ao elevado número de infratores, o que gerou a necessidade de reformulação no sistema penal. Nesse cenário caótico, surgiram na Inglaterra algumas inovações nas penas de prisão, mudando seu foco para a reabilitação dos condenados por meio de disciplina e trabalho.

A publicação do Conselho Federal trouxe uma reportagem que aborda precisamente esses equívocos:

Avalia o panorama atual do sistema carcerário brasileiro e considera que as rebeliões e fugas de detentos que observamos constantemente são tanto uma reação quanto um sinal de alerta para as autoridades sobre as condições degradantes a que eles são submetidos, apesar das leis de proteção existentes. Além de destacar a violação de direitos que ocorre dentro das prisões, também enfatiza a ineficácia dos programas de reintegração dos ex-presidiários, já que em torno de 90% deles recaem na criminalidade e acabam retornando ao sistema penitenciário. Chega à conclusão de que a solução principal para a reincidência está no suporte efetivo ao ex-detento, pois, se a situação atual persistir, o ex-detento negligenciado hoje continuará a ser o criminoso reincidente de amanhã.

É claro que a situação do sistema prisional avança de forma gradual, ao se examinar um relatório da Comissão de Direitos Humanos que retrata a realidade das prisões no ano de

1997. Os problemas que foram destacados há 18 anos continuam a ser relevantes e presentes até hoje.

O relatório destaca a precariedade do sistema prisional, evidenciando a lentidão e a complexidade burocrática envolvidas na solicitação de benefícios e direitos legais pelos detentos. Além disso, a presença de presos com diferentes graus de periculosidade na mesma cela, a escassez de oportunidades de trabalho nas prisões e outras questões que evoluíram pouco ou nada ao longo do tempo, revelam a necessidade urgente de transformação no Brasil.

Desde 1955, foi estabelecida uma abordagem voltada para a reintegração social, fundamentada em princípios jurídicos que orientam o cuidado dos detentos. Esse modelo propõe diretrizes que asseguram a segurança e os direitos dos prisioneiros no ambiente penitenciário, visando proporcionar uma verdadeira reintegração dos mesmos à sociedade ao final de suas penas.

Regras estabelecidas que, quando colocadas em prática, visam alcançar um objetivo, que é a execução da decisão judicial. Essas normas têm como intuito assegurar a qualidade em vários aspectos, incluindo a educação e questões sociais, preparando o indivíduo para reintegrar-se a uma vida mais digna.

Entretanto, para que mudanças efetivas ocorram, os critérios precisam ser mais do que meras palavras em documentos; devem se concretizar na prática. É necessário, com urgência, reduzir a distância entre a teoria e a aplicação.

Teorias fundamentais, como as normas de aplicação essencial, englobam aspectos como o respeito à etnia e às crenças religiosas.

As diretrizes a seguir devem ser implementadas de maneira justa e equitativa. Não será permitido qualquer tipo de discriminação por motivos de raça, etnia, gênero, idioma, crenças religiosas, convicções políticas ou outros fatores, bem

como origem nacional ou social, status econômico, nascimento ou quaisquer outras características. Além disso, é fundamental honrar as crenças religiosas e os princípios éticos do grupo ao qual o detento pertence.

A gestão é responsável por garantir que todos os detentos recebam, em horários estabelecidos, refeições nutritivas que favoreçam sua saúde e fortalecimento físico, sendo estas de boa qualidade e preparadas de maneira apropriada. Além disso, todos os internos devem ter acesso à água potável sempre que precisarem.

O labor no sistema prisional não deve ser desgastante. Todos os detentos condenados são obrigados a exercitar atividades, levando em conta suas habilidades físicas e psicológicas, conforme a orientação do médico responsável.

Existem alguns dos 95 artigos com variados critérios que, se realmente fossem eficazes no Brasil, a condição das prisões não estaria tão caótica como se apresenta atualmente, já que o que é aprendido dentro das penitenciárias é refletido nas ruas.

Sobre o tema da reintegração social, faremos uma análise sucinta comparando a situação anterior à promulgação da Lei de Execução Penal com a atual.

A percepção acerca do sistema penitenciário brasileiro é marcada pela superlotação, condições deploráveis e um ambiente que incentiva a criminalidade. Embora a ideia por trás da pena de encarceramento seja a reabilitação do infrator e sua reintegração na sociedade, a realidade atual demonstra um cenário bem diferente.

Antes da promulgação da legislação específica voltada para o sistema prisional, a chamada Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984), que foi publicada em 1984 e entrou em vigor no ano seguinte, os detentos eram tratados como meros números nas penitenciárias.

Em muitas situações, os presos permaneciam encarcerados por períodos

indefinidos, com o foco sendo o cumprimento da pena máxima determinada pelo juiz. Na época, o Código Penal de 1940 e o Código de Processo Penal já estavam em vigor, mas fazia-se necessária a criação de uma lei de execução que complementasse essas normativas, visando garantir a efetividade na aplicação das penas impostas em condenações.

A lei de execução penal regula e classifica a internação dos condenados em diferentes regimes prisionais, como fechado, semiaberto e aberto, além de prever a assistência ao preso, a progressão de regime, bem como as concessões de graça, anistia e indulto, além de estabelecer a figura do juiz de execução

Atualmente, o foco está na reintegração social, por meio da oferta de cursos de formação profissional e educação dentro do sistema prisional, visando que o apenado retorne à sociedade preparado para seguir uma nova trajetória, distinta da que o levou ao encarceramento.

Entretanto, a situação do sistema prisional brasileiro está distante de ser exemplar em nível mundial. Isso leva a questionar se a legislação de execução penal está avançada em relação à nossa época ou se as prisões carecem das condições básicas para desempenhar sua função social.

Para os estudiosos, a chave está em investir e desenvolver políticas públicas; mudanças nessas áreas certamente terão um efeito significativo na segurança comunitária. Além disso, a participação da população é crucial, como no apoio à oferta de vagas de emprego para ex-detenidos, um passo inicial fundamental para uma reintegração bem-sucedida.

Haveria significativas melhorias se as legislações fossem realmente implementadas, garantindo que os prisioneiros recebessem o atendimento e os serviços a que têm direito. Contudo, aproximadamente 76% dos detentos no Brasil não estão recebendo o suporte necessário, o que impede mudanças efetivas na realidade após a prisão e contribui para uma alta taxa de reincidência.

A sociedade deve compreender a importância do direito à ressocialização, e Rafael Damaceno de Assis elucida esse conceito de forma direta e concisa:

Quando se argumenta a favor de que os detentos tenham acesso às garantias legais durante o período de cumprimento de suas penas, o objetivo não é transformar a prisão em um espaço confortável e acolhedor, desconsiderando, portanto, o caráter punitivo da pena. Contudo, enquanto o Estado e a sociedade em geral continuarem a ignorar as condições dos prisioneiros e a encarar as penitenciárias como simples depósitos de indivíduos indesejáveis, a realidade das prisões, assim como a questão da segurança pública e do crime, provavelmente só vai se agravar (ASSIS, 2007, p. 76).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a dignidade da pessoa humana no artigo 1º, inciso III, estabelecendo-a como base do Estado brasileiro. Em alinhamento com esse princípio, o artigo 1º da Lei de Execuções Penais afirma que o objetivo da execução penal é promover a reintegração social do condenado.

Os níveis de criminalidade no Brasil têm atingido números preocupantes. Conforme o relatório global sobre indicadores de progresso social, que avaliou 132 nações, o Brasil se posiciona como o 11º país mais perigoso em termos de segurança pública.

O governo, sob a pressão da sociedade e da imprensa, cria novas legislações, intensifica a severidade das punições e constrói prisões na tentativa de se firmar como um poder regulador.

Contudo, com os altos índices de reincidência, acredita-se que o sistema prisional, tal como opera atualmente, não é eficiente para promover a reintegração dos ex-detentos ou para controlar a criminalidade, especialmente ao levar em conta que a maior parte deles enfrenta dificuldades para conseguir empregos e oportunidades educacionais.

Há uma impressão errônea de que um fortalecimento das normas penitenciárias poderia aumentar a efetividade da pena privativa de liberdade. Um exemplo disso é a criação do regime disciplinar diferenciado.

No entanto, as reformas na legislação, baseadas na ideia de que a punição serve como uma forma de correção e intimidação, estão levando o sistema penal, que se fundamenta na relação entre crime e pena, a uma situação crítica. Isso se deve ao fato de que essas alterações legislativas não foram acompanhadas por políticas públicas que garantam a implementação de medidas realmente eficazes para a reintegração social dos condenados.

É fundamental, antes de tudo, ter em mente que assegurar a segurança da sociedade não deve significar limitar a dignidade humana dos detentos. Ignorar esse princípio comprometeria a realização dos objetivos sociais da punição.

Foucault, em sua obra "Vigiar e Punir: a História das Prisões", argumenta que as prisões têm um efeito contínuo na geração de infratores, devido às condições impostas aos seus internos. Em suas investigações, o autor realizou um estudo histórico para determinar quantos dos indivíduos que estiveram nas primeiras penitenciárias e instituições de correção fundadas entre os séculos XVIII e XIX reincidiram em atividades criminosas.

O sistema prisional brasileiro falha em oferecer aos egressos oportunidades para uma reintegração social adequada. Na verdade, ele viola de maneira evidente o princípio da dignidade humana, dificultando, assim, a verdadeira reintegração social das pessoas que cumpriram pena determinada pela Justiça.

No contexto jurídico, a prática da sexualidade é considerada um direito essencial e, portanto, deve ser garantida aos prisioneiros e prisioneiras que, ao serem encarcerados, têm apenas a sua liberdade de deslocamento restrita. Os outros direitos precisam ser mantidos.

As estruturas criadas para esse tipo de visitação nas prisões, geralmente, são insuficientes, pois não garantem ao casal a privacidade essencial para a vivência da sexualidade, colocando-os em situações constrangedoras.

Um ponto adicional a ser levado em conta é que as visitas enfrentam situações constrangedoras durante a revista íntima ao entrarem na penitenciária, o que resulta na desistência de muitos familiares e amigos, incluindo cônjuges, parceiros e namorados de ir até os detentos.

No contexto familiar e nas relações afetivas, o condenado descobre a estabilidade emocional essencial para enfrentar a vivência da prisão e para sua reintegração futura à sociedade. Essa situação prejudica significativamente os objetivos de ressocialização da pena, uma vez que o Estado falha em oferecer o suporte psicológico apropriado.

Em relação à assistência médica, o artigo 14 da Lei de Execuções Penais estabelece a necessidade de garantir esse direito aos detentos. Na realidade, esse é mais um ponto que revela as atrocidades do sistema.

A saúde mental dos detentos é frequentemente comprometida devido às condições de vida e ao ambiente das instituições prisionais. A falta de atividades, a agressividade, o temor e a precariedade do ambiente carcerário contribuem para um sentimento permanente de indignação entre os internos, algo que contradiz qualquer tentativa de reintegração social.

A principal estratégia para a reintegração social dos indivíduos que saem do sistema prisional é a chance de retornar ao mercado de trabalho. No entanto, o preconceito em relação a ex-presidiários é bastante intenso. Após cumprirem suas penas, esses indivíduos enfrentam uma nova forma de punição: a exclusão social. É extremamente complicado que um ex-detento consiga uma oportunidade de emprego.

Marcados pela experiência do encarceramento, muitos acabam sucumbindo à tentação de se envolver novamente com atividades criminosas. É enganoso acreditar que a ressocialização possa ocorrer nas circunstâncias atuais do sistema carcerário. Assim, quanto mais prolongada for a pena, maior será a dificuldade de adaptação à vida fora da prisão.

Reconhece-se implicitamente uma grave crise de legitimidade no sistema penal do Brasil. A incapacidade de atender de forma eficaz à demanda revela um histórico que se desenvolveu em torno da crença exagerada na punição como solução para as atividades ilícitas.

A falta de políticas governamentais direcionadas para lidar com os principais desafios sociais no Brasil, como a desigualdade de renda, a pobreza, o desemprego e a baixa qualidade dos serviços de saúde e educação, está intimamente ligada ao aumento da criminalidade. Isso, por sua vez, contribui para a superlotação dos presídios, que muitas vezes funcionam apenas como um meio de exclusão social.

A promulgação de legislações que impõem sanções mais severas para certas infrações não parece ser a solução adequada, pois resulta em índices ainda maiores de reincidência. Assim, a criação de mais unidades prisionais, como temos visto, também não aborda a questão. Isso se assemelha à ideia de erguer mais fábricas de criminalidade.

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 estudo visa apresentar uma perspectiva sobre a ressocialização no contexto do sistema prisional brasileiro, abordando sua trajetória histórica desde antes do estabelecimento das prisões até seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Apresentamos igualmente a condição das prisões no Brasil e os sérios desafios enfrentados, como a precariedade de sua infraestrutura, a superlotação e a mistura de detentos com diferentes níveis de periculosidade, além da ausência de um sistema de ressocialização eficaz.

Esses fatores impedem que se atinja o principal objetivo das unidades prisionais, evidenciando que os presídios no país ainda estão distantes de cumprir sua função de reintegração, enfrentando problemas que não são recentes e que resultam em escasso progresso.

Apresentando uma síntese da análise sobre a situação do Brasil redigida em 1997 pela Comissão de Direitos Humanos, identificamos os desafios enfrentados no sistema prisional do país e evidenciamos a falta de progresso positivo em diversas áreas. Estudos recentes ressaltam que as questões relacionadas ao sistema penitenciário continuam a ser uma realidade no Brasil.

Seguindo adiante, é importante ressaltar os critérios de tratamento dos detentos e as legislações que promovem a reintegração dos presos no Brasil. O sistema prisional brasileiro enfrenta sérios desafios e está claro que mudanças são indispensáveis.

É fundamental que o Estado invista e se organize, a fim de garantir que os direitos dos indivíduos estejam sendo respeitados e que não se limite apenas a um período de espera antes que eles retornem ao estilo de vida que tinham anteriormente.

Concluimos com uma entrevista que oferece uma perspectiva relevante sobre a evolução do sistema prisional brasileiro ao longo de um período considerável. Ela aborda questões atuais, embora não recentes, e discute as mudanças necessárias para promover melhorias nesse sistema.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Rafael Damasceno. **A Realidade atual do Sistema Penitenciário Brasileiro**. Artigo publicado na Revista CEJ, Brasília, Ano XI, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007. Disponível em <http://www.cjf.jus.br/revista/numero39/artigo09.pdf>. Acesso em: 01 Dezembro 2024.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão causas e alternativas**, 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2001.

CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal**. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GARCIA, Basileu. **Instituições de Direito Penal**. 3ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1956, v. 1, t. 1.

GOMES, Luiz Flávio. **Colapso do Sistema Penitenciário: Tragédias Anunciadas**. Disponível em: <http://institutoavantebrasil.com.br/colapso-do-sistema-penitenciariotragedias-anunciada>. Acesso em: 04 Dezembro 2024.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Execução Penal**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ERICA PRICILA SEVERNINI

Graduada com Especialização no curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da Faculdade Campos Elíseos.



A IMPORTÂNCIA DA “PEDAGOGIA DO AMOR” NO PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Este tema é de extrema importância para a pedagogia e práticas pedagógicas nacionais. Neste contexto trabalhamos a afetividade nas práticas escolares dentro de sala de aula. As práticas educativas vislumbradas do ponto de vista da afetividade tornam-se promissoras para auxiliar na construção da aprendizagem principalmente de crianças que estão saindo do convívio rotineiro dos pais e da família, para adentrarem em um ambiente desconhecido, com novas pessoas e com novas atividades. Este Artigo traz em sua proposta o estudo sobre a Pedagogia do Amor. Objetivou-se de forma geral trazer os benefícios desta nova “filosofia” para o ensino aprendizagem de estudantes com dificuldade de aprendizagem, e de forma específica, procurou sem intenção de esgotar o tema retratar o histórico e o surgimento da afetividade, bem como suas questões direcionadas a descoberta da identidade do ser humano. Para tanto usou – se de referencial bibliográfico e releitura bibliográfica de Artigos Científicos, Teses, Dissertações, Monografias e textos diversos que abordassem essa temática.

Palavras-chave: Pedagogia; Práticas Pedagógicas; Afetividade.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação Brasileira tem passado por muitas modificações, dentre estas citamos as mudanças nas práticas pedagógicas, os novos recursos que estão sendo buscados para entreter o aluno e manter a sua atenção de forma produtiva em sala de aula.

Já se sabe que a crise na educação também está interferindo na absorção do aprendizado da criança. A dificuldade em garantir uma educação de qualidade não é culpa apenas dos docentes, há uma culpa que deve ser atribuída pelo Poder Público. Novos rumos têm sido estudados pelos educadores, e juntamente com a filosofia, pesquisadores da área pedagógica apresentam a Pedagogia do Amor que está ligada de forma direta com a afetividade, com a empatia e podemos citar também o amor.

Os grandes pensadores que passaram pela humanidade propagavam este tema, como Jean Piaget, Wallon, Edouard Claparède, Pierre Janet, Kurt Lewin, entre outros. Atualmente educadores se tornaram autores de livros sobre o tema, como Paulo Freire e Gabriel Chalita, que abordam novas metodologias de trabalho para ajudar os professores a cumprirem sua missão da maneira mais digna possível.

AFETIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE HENRI WALLON

O desenvolvimento de uma criança, segundo Oliveira (2003, p. 47 apud Sisto e Martinelli, 2006), é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. Assim, podemos perceber que o desenvolvimento da criança está de alguma forma relacionado ao âmbito afetivo (OLIVEIRA, p. 47 apud SISTO & MARTINELLI, 2006).

Os discursos do afeto no processo educacional envolvem os docentes, pois por meio deles são promovidos os vínculos cada vez mais estreitos entre aluno, escola e educador (ALVES, 2006). A proliferação desses discursos decorreu a partir das manifestações de legitimação científica dos estudos das pedagogias psicológicas.

As interações variadas que ocorrem em ambiente escolar, em muitas delas decorrem a afetividade, desde a década de setenta (70), por volta do ano de 1978, o autor Engelman já revisava as amplas variações semânticas das palavras que estão ligadas com as nossas emoções, sentimentos, estado de ânimo, afetos e estados afetivos.

Muitos estudiosos têm buscado justificar a afetividade na construção do conhecimento, desmistificando dessa forma os problemas educacionais brasileiro. Algumas destas acepções são trazidas pelo autor Henri Wallon, que também escreveu sobre a afetividade no desenvolvimento da criança.

Wallon, ao abordar a questão da afetividade, evidencia a importância desta dimensão não apenas nos processos de aprendizagem, mas também no funcionamento e desenvolvimento humano. Filósofo, médico e psicólogo francês, trilhou sua carreira caminhando juntamente com a educação e consolidou com isso seu interesse pela psicologia da criança. Em sua abordagem, a origem da inteligência é genética e organicamente social e

supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Sua teoria de desenvolvimento volta-se para a psicogênese da pessoa completa, e tem por objetivo proporcionar a compreensão das diferentes dimensões que constituem o ser humano – dentre elas a dimensão afetiva (CORRÊA, 2008, p.17)

Para iniciar este tema, é preciso considerar que nas Obras de Wallon se encontram teorias não sistematizadas, ou seja, não são encontradas como o conjunto de conhecimento organizados, algumas obras como *L'évolution Psychologique de L' enfant* (1941) e *Les Origines du Caractère Chez L' Enfant* (1934) apresentam o posicionamento do autor em relação a este tema (ALMEIDA, 2008).

Para H. Wallon a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, estas que são distintas de sentimentos como a paixão e a emoção. São quatro os domínios funcionais pontuados pelo autor: o ato motor; o conhecimento; a afetividade e o Ser Humano (ALMEIDA, 2008).

As emoções são manifestações de estados subjetivos, e segundo Wallon (1968), fazem parte destas manifestações os componentes orgânicos (Contrações musculares, viscerais, etc.). A emoção é considerada a base, o primeiro e mais intenso vínculo estabelecido entre o sujeito e as pessoas de determinado ambiente, construindo manifestações iniciais de estados subjetivos, com componentes orgânicos.

Neste sentido, são apresentadas três propriedades: a) Contagiosidade – A Capacidade de contaminar o outro; b) Plasticidade – A capacidade de refletir sobre o corpo os seus sinais; c) Progressividade – A capacidade de regredir as atividades ao raciocínio (LEITE, 2012).

A Afetividade, neste caso, está sendo utilizada como um termo que identifica um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem manifestações: até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões (ALMEIDA, 2008).

Wallon destaca que a atividade infantil se distribui nos chamados campos funcionais da afetividade, da cognição e da motricidade. Assim, o autor destaca a importância da afetividade no desenvolvimento humano, pois, desde o nascimento, o contato que a criança estabelece com as pessoas e o mundo à sua volta envolve não apenas a cognição, mas também as emoções. A afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades (CORRÊA, 2008, p.17).

Nos dizeres de Almeida (1999):" A Inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrário" (ALMEIDA, 1999, p. 29).

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. É de se notar que entre a emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo em que ambas estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual (ALMEIDA, 1999, p. 350).

Segundo Arantes (2002), a teoria Walloniana destrói a concepção das emoções serem vistas em segundo plano, e procura "Compreendê-las a partir da apreensão de suas funções e atribuindo-lhes o papel central na evolução da consciência de si" (ARANTES, 2002). Existe uma intrínseca relação entre emoção e razão uma vez que a construção da inteligência depende das construções afetivas (CORRÊA, 2008).

JEAN PIAGET E AFETIVIDADE

Jean Piaget, não tem o termo "Afetividade" relacionado de forma direta às suas teorias. Os interesses deste pesquisador eram na lógica do pensamento, cujo início se encontra nas ações dos primeiros vinte e quatro meses de vida da criança. Mesmo assim, ele está inserido no contexto de afetividade e aprendizagem, já que abordou em seus estudos sobre desenvolvimento psicológico e a inteligência.

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

Após estudar filosofia e iniciar seus estudos na área da Psicanálise, tendo como sua base os textos e análises didáticas de Freud. Entre 1920 a 1965 foi reconhecido como membro da Sociedade Suíça de Psicanálise. Sua primeira conferência sobre o tema da afetividade aconteceu em 1919, com vinte e três anos de idade, a convite da Sociedade Alfred Binet (DE SOUZA, 2003).

O tema da "Psicanálise em suas relações com a Psicologia da Criança" foi abordado na Conferência do ano de 1919. O pesquisador apresentou sobre vários temas, dentre eles o que considerava serem aplicações da metodologia psicanalítica à pedagogia, destacando ao que denominava psicologia afetiva da criança e o estudo da inteligência (DE SOUZA, 2003).

A originalidade de seu modo de pesquisa fez com que Piaget e seus colaboradores criassem situações concretas em que perguntas e tarefas eram propostas às crianças. As respostas eram analisadas segundo níveis ordenados de compreensão ou realização das questões. A partir disso, o psicólogo suíço pôde apresentar formas de organização do pensamento e da ação (CORRÊA, 2008, p. 21).

Neste sentido abordou os aspectos afetivos e intelectuais da criança ao julgamento moral, às relações de rebeldia ou obediência e aos sentimentos de ternura e temor. Piaget defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral, para tanto inspira-se em três teorias: a de Pierre Janet, a de Edouard Claparède e a de Kurt Lewin (DE SOUZA, 2003).

Para explicar a evolução psicológica em termos de equilíbrio e desequilíbrio, Edouard Claparède aborda as noções de necessidade e satisfação. Este autor desenvolveu a Teoria do interesse, onde toda conduta supõe dois elementos: I – Uma meta ou finalidade estipulada sempre pela afetividade; II – Uma técnica (conjunto de meios para atingir uma meta), delineados por funções cognitivas (DE SOUZA, 2003).

Na interpretação de Jean Piaget, já uma crítica a ser feita, por causa da simplicidade desta divisão, o filósofo explica que a meta já supõe uma interação entre a afetividade e a inteligência, já que somente a afetividade por si só não sustenta a meta, sendo imprescindível a intervenção das funções cognitivas.

A técnica ou os meios não apresentam de forma pura a cognição, pois o caráter afetivo inclui motivações. É importante para ele a diferenciação e a predominância dos aspectos afetivos (interesses) nas metas os cognitivos (estruturas) nos meios.

Pierre Janet traz em sua Teoria a afirmação de que toda conduta supõe duas ações: A primeira, organizada cognitivamente e está representada na relação entre sujeito e objetos do mundo exterior (objetos ou pessoas). E a segunda ação que se refere à relação do sujeito com sua própria ação. Piaget também traz críticas a este estudo, indo contra a dicotomia entre ação primária e a secundária, pois para ele, ambos apresentam afetividade (ligados à regulação de forças) e cognitivos nos meios (estruturais) (DE SOUZA, 2003).

De forma mais aclaradora, a Pedagoga Patrícia Rabello Corrêa (2008), traz em seu trabalho de conclusão de Curso sobre as contribuições de Piaget na área afetiva, as seguintes considerações da Teoria de Janet:

A teoria de Janet também é criticada por Piaget. Janet diz que toda conduta supõe dois tipos de ações: a primária, que é organizada cognitivamente e que se refere à relação sujeito e objeto do mundo exterior; e a ação secundária, que regula afetivamente e que diz respeito à relação do sujeito com sua própria ação. Para Piaget, em ambas existem aspectos cognitivos e afetivos, e daí porque sua oposição a tal teoria (CORRÊA, 2008, p. 28).

Na Teoria de Kurt Lewin, Piaget aponta a aplicação da teoria da Forma aos problemas da afetividade e da psicologia social. Esta teoria diz que a estrutura intervém tanto no universo dos objetos quanto no das relações entre sujeitos e objetos. Lewin reparte o campo em dois elementos diferentes: A estrutura (perspectiva intelectual) e a dinâmica (afetiva). Esta estrutura foi mencionada por Piaget para distinguir a afetividade e inteligência, substituindo o termo dinâmica por energética já que para ele, afetividade e inteligência são dinâmicas do seu funcionamento (DE SOUZA, 2003).

A tese da correspondência entre desenvolvimento afetivo e cognitivo é defendida pelo autor, que averigua por meio de elementos centrais o aprimoramento da inteligência, tais como os esquematizados nas operações. A expressão esquema afetivo é dado por Piaget para designar a construção equivalente sobre a base de sentimentos essenciais da criança ligados à satisfação de suas necessidades (DE SOUZA, 2003).

A PEDAGOGIA DO AMOR

A infância deve ser considerada uma fase muito importante para as crianças, neste período muitas descobertas aparecem. Atualmente esta fase é vista pela sociedade de modo especial que deve ser tratada com seu devido respeito sendo respaldada de todas as formas, mas antigamente, mais precisamente até o século XVII não se dava tanta atenção. Segundo Mussen, Conger e Kagan (1977) as crianças não eram tratadas de modo particular, se comportavam como se adultos fossem trabalhando e divertindo-se como se já fossem responsáveis por seus atos (CONGER e KAGAN, 1977, p.3).

Muitos estudiosos adentraram neste mundo observando alguns fatores englobados no desenvolvimento biológico e social que influenciam a aprendizagem, dentre eles se estabelece a afetividade e a identidade.

A identidade traz muitas questões, e não envolve apenas o saber, se adentra no paradigma dos estudos culturais pós-modernos que são considerados importantes para entender o processo de construção do conhecimento. Alguns autores como Silva (2005), retratam a identidade como um sujeito de criação linguística.

Para ele a identidade: “Não são elementos da natureza, não são essenciais, não são as coisas que estão simplesmente aí, à espera para serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (SILVA, 2005, p. 76).

A Diferença e Identidade estão em uma relação de dependência (SILVA, 2005, p. 74). Mas a primeira é superior à segunda, porque ao se afirmar a primazia da identidade se verifica que ela não é o oposto da diferença, porque se torna uma dependente da outra.

Esta esgota-se em si mesma, não deve refleti-la como única, pois esta envolve muitos valores e que desta maneira poderá ser reconstituída em qualquer momento.

O Ser Humano vai criando sua identidade quando busca sua filiação, ou seja, faz suas escolhas, e costuma se deparar com as desilusões. A identificação traz benefícios como aprender novas formas de se relacionar

no mundo e com o mundo (STEIN, 2007). A identidade na concepção da relação aluno e professor segundo Stein (2007):

Uma definição essencialista de identidade, no que se refere às figuras do professor e do aluno, sugere, equivocadamente, que existe um conjunto claro e autêntico, de características que todos os professores e alunos partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Já em uma definição não – essencialista, a identidade é percebida como relacional e marcada pela diferença (STEIN, 2007, p. 63).

O papel desempenhado pelo professor e o aluno é vislumbrado na identidade vista sobre o prisma de símbolos (HALL, 1997 e SILVA, 2005), expressa no cotidiano de ambos dentro do contexto da sala de aula. A associação que ocorre é identificada pelas posturas e atitudes de ambos, citamos como exemplo, o professor e sua posição ocupada na sala de aula, de pé, em frente a seus alunos, enquanto os alunos se encontram enfileirados (STEIN, 2007).

Nesta afirmação supracitada encontramos um significado de poder, uma identidade marcada pela “soberania” do professor que está associada rotineiramente ao domínio do saber, da verdade, do exemplo a ser seguido e da obediência a ser dada. Nas lições de Hall (2005) as identidades: “Emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída” (HALL, 2005, p. 109).

Entramos na esfera da representação, por meio do reflexo de outras pessoas, de exemplos é que se nascem as identidades, as escolhas e logo, suas consequências. Rajagopalan (2002) traz esta perspectiva, explicando que:

É nesse sentido que a questão da política de representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades

são constantemente afirmadas e reivindicadas. Como diz Renan [...], só se têm identidades quando há quem as reivindique com empenho e fervor contínuos (RAJAGOPALAN, 2002, p. 860).

A pedagogia da afetividade vem para ajudar a formar indivíduos mais felizes, entre outras funções, tem como objetivo transformar pessoas inseguras em seguras, de transpor obstáculos, de coexistir com o mundo que nos rodeia. Como aliada das intenções pedagógicas fortalecer laços relevantes e imprescindíveis para o Ensino na Educação Infantil (DE AMORIM e NAVARRO, 2012).

A pedagogia engloba a ciência da educação, muito se tem falado sobre as escolas que formam profissionais da educação, ou seja, os professores e educadores brasileiros. Exemplificamos o uso do curso da pedagogia para a formação de professores da Educação Básica que compreendem a educação Infantil, às Séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores em nível de Ensino Médio instituído pela Legislação atual (Diretrizes Curriculares – Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006) (ROVARIS, WALKER, 2012).

Artigo - 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º - Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico- raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Esta resolução traz como parte de seu texto o exercício docente do pedagogo na Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental, não retratando a pedagogia como Ciência e Educação, ou seja, como estudo do fenômeno educativo (ROVARIS, WALKER, 2012). Segundo Demerval Saviani (2007):

Na verdade, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 102).

Quando falamos da pedagogia do amor, adentramos no cuidado com os sentimentos do aluno, com a empatia por ele. Um exemplo clássico deste modelo, é observado nas crianças entre 0 e 06 anos de idade, que passam pelo processo de iniciação no período escolar. Este momento requer muita atividade intelectual, onde o conhecimento é adquirido, mas ainda existe a dificuldade de memorização e de exercitar aquilo que foi absorvido.

Ocorre que estas são obrigadas a se desprender do ambiente familiar e a socializarem com outros indivíduos, que até antes, este contato era desconhecido. As crianças que estão entre estas idades têm características específicas em relação a motricidade, linguagem e funcionamento cognitivo (BISCARA, 2012). Segundo Vygotsky (1998):

[...] as creches e escolas são de grande importância para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de

natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas (VYGOTSKY, 1998, p. 63).

Na visão de Ferreira (2001), a criança deve ser avaliada na idade escolar sob os seguintes aspectos: Como a criança procura resolver suas dificuldades; seu nível de autoestima; as peculiaridades de seu humor e sua autonomia perante os mais velhos (FERREIRA, 2001).

A afetividade poderá ser desenvolvida em sala de aula por meio de algumas atividades que envolvem todo o processo educacional, considerando três âmbitos que devem ser alvos do trabalho pedagógico:

No âmbito emocional – identificar os sentimentos, expressar os sentimentos, avaliar sua intensidade, adiar a satisfação, controlar os impulsos, reduzir a tensão. No âmbito cognitivo – saber a diferença entre sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, compreender a perspectiva dos outros, usar etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si, compreender normas de comportamento.

No âmbito comportamental – comportamentos não verbais: comunicar-se com os olhos, com gestos, com expressão facial; comportamentos verbais: fazer pedidos claros, resistir a influências negativas, ouvir os outros, responder eficientemente a críticas (FERREIRA, 2001, p. 70).

A busca pelo conhecimento em sala de aula não deve ser apenas dever do aluno, tanto os professores quanto os alunos devem buscar um ambiente estável e seguro, propiciando um lugar onde as crianças se sintam bem-motivadas, felizes, principalmente bem acomodadas.

O indivíduo na fase adulta já traz consigo experiências de suas vivências. Muitas das vezes um adulto se torna um “espelho” para as crianças. Dessa maneira, dizemos que em sala de aula e durante a formação do saber

“A presença do adulto dá à criança segurança física e emocional que a leva a explorar mais o ambiente e aprendendo conseqüentemente” (PORTO, 2007, p. 26).

Dantas (1994, p.79) ressalta que é imprescindível o sentimento de empatia entre professor e aluno, afinal existe o favorecimento uma simpatia mútua entre ambos. O educador deve ser esclarecido em relação ao processo de ensino e aprendizagem, mentalizar que se trata de um via de mão dupla, um vai-e-vem dele para o aluno e do aluno para ele. O movimento da troca é quando o aluno traz consigo experiências não sabidas pelo professor.

Cabe ao professor manter-se atento à série de descobertas feitas pelas crianças, possibilitando-lhes o máximo de oportunidades de ação, dando atenção a cada um dos alunos, encorajando-os a construir, a se conhecer e conhecer os outros. Dar incentivo para que os alunos façam atividades é uma das atribuições do professor que desenvolve a relação entre cognição e afetividade de forma dinâmica (PORTO, 2007, p. 28).

Neste sentido, o professor deve atentar-se às dificuldades e interesses dos seus alunos, bem como suas demonstrações de comportamentos, e tentar desmistificar os conflitos, a construção da identidade da criança exige a interação de aluno e professor. A afetividade deve construir pontes, sem constranger, deve sempre haver por parte do docente a reflexão destes requisitos.

Qualquer aprendizagem permeada na educação infantil está ligada à vida afetiva dos alunos, ter o professor como um exemplo a ser seguido, mesmo que seja um preceito imposto pela sociedade, é real e acontece em diversos lugares que se insere o contexto da sala de aula. Portanto, se deve tirar um maior proveito desta situação, aplicando a afetividade nas práticas pedagógicas (DE AMORIM e NAVARRO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre a educação brasileira, atualmente a emoção do ser humano tem participado do processo de aprendizagem. A infância não é mais vista como uma fase passageira onde não existem obstáculos. A concepção antiga de que a criança deve agir como um adulto e divertir -se como o sendo já é obsoleta.

Nos tempos modernos, a infância é vista como a parte principal de formação de identidade dos Seres Humanos, e nesta perspectiva é que se vislumbra o ensino aprendizagem. O medo, as incertezas, que para muitos terão suas primeiras experiências no meio escolar, longe do convívio rotineiro da família mostram-se barreiras quase intransponíveis.

Não é apenas a escola que deve exigir a atenção do aluno em sala de aula, os docentes devem procurar recursos para despertar o interesse por conhecimento. A Pedagogia do Amor veio para ajudar na afinidade, na segurança e na confiança da relação de aluno e professor dentro da sala de aula.

Se preocupar com as emoções das crianças que estão iniciando a escola, levando em consideração todos os seus medos, ajudam a criar um forte vínculo de confiança, onde o professor pode de maneira ética utilizar-se deste meio para ajudar o aluno a absorver o conhecimento em sala de aula.

A afetividade tem se mostrado uma forte aliada para estes objetivos, portanto, se faz necessário por parte dos profissionais da educação, adentrar de forma profunda neste tema, estudar todas as possibilidades e desta forma servir como exemplo auxiliando na construção da identidade dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter Açõo, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

ALMEIDA, Ana Rita. Silva. (1999). **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. "**Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**": significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. CD-ROM.

ARANTES, V. A. **A afetividade no Cenário da Educação**. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T; REGO, t. (ORGS) Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159- 174.

BISCARRA, Bibiana Osório. **Afetividade na educação**. 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70228/000876076.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22/10/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

CORRÊA. Patricia Rabello. **A dimensão afetiva do Ser Humano**: contribuições a partir de Piaget. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos>

[/trabalhos-de-conclusão-de-curso/tcc-2005/a-dimensão-afetiva-do-ser-humano- contribuições-a-partir-de-piaget](#). Acesso em: 22/10/2024.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DE AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na educação infantil**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32535621/afetividade_edu_cacao_infantil.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1534042338&Signature=kQEJSNfpQVbP1MztX8J6lhK9fgs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D Afetividade educacao infantil.pdf. Acesso em: 22/10/2024.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa. Coelho. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas, v. 2, p. 53-70, 2003. Disponível: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GIGJjoDVt1EC&oi=fnd&pg=PA53&dq=afetividade+piaget&ots=pttH0kkPli&sig=eQ05DugGOcp7iQB N51Yew8kqKdl#v=onepage&q=afetividade%20piaget&f=false>. Acesso: 22/10/2024.

FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula**: uma questão de inclusão. 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós -modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em psicologia, v. 20, n. 2, 2012.

MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN Jerome. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo, 1977. Editora Harper e Row do Brasil.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PORTO, O. **Bases da psicopedagogia**: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **A trama do signo**: Derrida e a destruição de um projeto saussuriano. In: Arrojo, R. (Org.) O signo desconstruído. 2ª Edição. Campinas, SP: PONTES, 2003, p 25-29.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; WALKER, Maristela Rosso. **Formação de professores**: pedagogia como ciência da educação. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED Sul. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2012. Disponível: http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/na_ped_sul/9_anped_sul/paper/viewFile/525/640. Acesso em: 08/08/2018. São Paulo: Paulus, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia**: o espaço da Educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. DA (org.) Identidade diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: vozes, 2005, p. 73-102.

SISTO, F.F. & MARTINELLI, S.C. **Afetividade e dificuldades de Aprendizagem** – uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006;

STEIN, L. C., 1964 – **Uma análise pragmática desconstrutora da obra**: Educação a Solução está no afeto – ecos e efeitos desses dizeres no contexto educacional. (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia), 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1968.

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. frederico.moura@prof.ce.gov.br

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

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

RESUMO: O presente artigo aborda a história da Sociologia no ensino médio, marcada por ciclos de exclusão e desafios como a desvalorização docente, falta de formação específica e materiais didáticos. Ressalta a integração com a pedagogia e iniciativas como o PIBID para qualificar o ensino crítico.

Palavras-chave: Sociologia; Ensino Médio; Prática Pedagógica; Valorização Docente.

INTRODUÇÃO

A Sociologia ocupa um lugar único no ensino médio brasileiro, com a missão de promover uma formação crítica, reflexiva e cidadã entre os jovens, permitindo-lhes compreender e interpretar as dinâmicas sociais que moldam suas vidas.

Contudo, a história da disciplina nos currículos escolares tem sido marcada por uma trajetória oscilante, resultado de conjunturas políticas e ideológicas que ora valorizam, ora negligenciaram sua relevância.

Essa instabilidade reflete-se na prática pedagógica atual, que enfrenta desafios significativos, como a desvalorização do magistério, a falta de formação específica de professores, metodologias pouco atrativas e a escassez de materiais didáticos adequados.

Este artigo propõe uma análise aprofundada dessas questões, buscando iluminar caminhos para superar tais barreiras e consolidar a Sociologia como uma ferramenta essencial na construção de cidadãos críticos e engajados.

A partir de uma abordagem que combina teoria e prática, explora-se a integração entre a Sociologia e a Pedagogia na formação docente, destacando também o impacto positivo de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao unir a reflexão acadêmica à experiência prática, o texto convida o leitor a repensar o papel transformador da Sociologia na educação e a importância de valorizarmos os profissionais que a ensinam, garantindo sua contribuição para uma sociedade mais justa e consciente.

Contexto histórico da disciplina no Ensino Médio

A escolha deste objeto de pesquisa relaciona-se com a realidade enfrentada cotidianamente pelos professores de Sociologia no ensino médio e com a obrigatoriedade da inclusão da disciplina pela Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008.

Na história educacional brasileira, a Sociologia passou por ciclos de inclusão e exclusão nos currículos das escolas de ensino médio. Diversos programas e projetos educacionais, atendendo às ideologias predominantes em diferentes períodos históricos, influenciaram a permanência ou a exclusão da disciplina nas grades curriculares das escolas secundárias brasileiras.

É importante destacar que essa trajetória de oscilação da Sociologia no sistema educacional brasileiro data do final do século XIX, sob o contexto do ideal positivista. Nesse período, após a Proclamação da República, a Sociologia foi introduzida pela primeira vez em 1891, quando Benjamin Constant implementou uma reforma educacional que criou a disciplina "Sociologia e Moral".

O objetivo era preparar os estudantes para a sociedade com base em princípios reguladores do comportamento racional e científico, afastando-se dos valores religiosos. Contudo, essa inclusão não perdurou. Com o falecimento de Benjamin Constant, a Sociologia foi excluída do currículo educacional brasileiro em 1901, iniciando, assim, uma trajetória de intermitência.

A conturbada institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar brasileiro contribuiu para a desvalorização do magistério na área. A oscilação da disciplina nos currículos gera certa desconfiança quanto aos objetivos e ideias que a Sociologia pode oferecer à sociedade brasileira. Como consequência, a disciplina é frequentemente considerada menos relevante para a formação dos jovens brasileiros, e esse descrédito afeta sua credibilidade e importância.

Ao longo do século XX, até meados da década de 1920, a Sociologia esteve ausente dos currículos escolares, reaparecendo brevemente entre 1925 e 1930. Contudo, como já mencionado, sua presença nos currículos oscilou conforme as aspirações ideológicas do momento histórico brasileiro. No período do Estado Novo, sob o regime autoritário de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945, a Sociologia foi novamente excluída dos currículos formais.

A influência da ideologia política dos governos na valorização ou desvalorização da disciplina de Sociologia, e, por extensão, do magistério na área, é inegável, embora difícil de quantificar. A recorrência da disciplina em discussões acadêmicas, no entanto, evidencia seu valor e relevância. Exemplo disso são os esforços de defensores da área como Florestan Fernandes e Costa Pinto, que elaboraram propostas para a reinclusão da Sociologia durante o período de redemocratização brasileira, entre 1946 e 1964. As contribuições desses teóricos continuam a ser estudadas e referenciadas por cientistas sociais até hoje.

No artigo científico produzido pelo sociólogo Erlando da Silva Rêses, destacam-se algumas das propostas elaboradas por Florestan Fernandes e Costa Pinto, as quais continuam sendo relevantes para a institucionalização da disciplina de Sociologia nos currículos escolares do ensino médio na atualidade:

O escopo do estudo e ensino da Sociologia deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumento de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social" (CÂNDIDO apud FERNANDES, 1976).

De todas as preocupações, a comum – e esse é o propósito do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão dinâmica da vida social. Esse ensino deve desenvolver técnicas e atitudes mentais que promovam uma postura objetiva diante dos fenômenos

sociais, incentivando o espírito crítico e a vigilância intelectual, capacidades psicossocialmente úteis e recomendáveis em uma era de profunda crise estrutural (PINTO apud FERNANDES, 1976).

Florestan Fernandes também defendeu ideias similares quanto às finalidades do ensino de Sociologia, considerando as transformações das sociedades modernas: “De fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no Estado moderno” (FERNANDES, 1976, p. 109).

Dois artigos publicados na mesma revista referem-se diretamente à prática docente e à formação dos alunos: o de Paul Arbousse-Bastide e o de Antônio Cândido. O primeiro autor destaca as várias alternativas para a organização de um programa de Sociologia no ensino secundário, apontando que, na visão de Florestan, essas alternativas ainda não despertam a curiosidade necessária no contexto brasileiro e caem no âmbito da filosofia da educação. Segundo Arbousse-Bastide, “o ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar à acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas à formação do espírito dos que o recebem” (FERNANDES, 1976, p. 110).

Após o período de redemocratização no Brasil, entre 1946 e 1964, durante o qual grandes sociólogos lutaram pela reinclusão da disciplina de Sociologia nos currículos escolares, o país atravessou um período de repressão, censura e autoritarismo conhecido como os Anos de Chumbo. Esse foi o período em que as forças armadas brasileiras assumiram o governo (1964-1985), durante o qual a Sociologia passou a ser associada ao comunismo e vista como “aliciamento político”. Assim, seu ensino era percebido como subversivo ao regime, sendo sua presença considerada um fator de risco para as elites (PENTEADO, 2002).

Com a implantação do regime militar, a Sociologia foi praticamente banida das escolas de ensino fundamental e médio, pois o regime antidemocrático propagou sua

ideologia autoritária também na educação. Professores de diversas áreas das ciências sociais foram perseguidos, presos, torturados e detidos durante a Ditadura Militar. Essa censura retardou o avanço da Sociologia e desvalorizou a docência na área, visto que as reformas educacionais implementadas na época, como a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971 (conhecida como Reforma Jarbas Passarinho), visavam elitizar o ensino superior e profissionalizar o ensino médio, preparando a classe trabalhadora para a crescente industrialização no Brasil.

Análise do papel humanístico e utilitário do ensino secundário

Miriam Warde destaca a transição do ensino secundário brasileiro, que abandonou a concepção humanística em favor de uma abordagem prática e tecnológica:

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma pequena minoria, filiada no ensino secundário, ascenderá à universidade. Para a grande maioria, a escola secundária será sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário (WARDE, 1977, p. 80).

Este contexto evidencia que a disciplina de sociologia, com sua vocação para ampliar a compreensão crítica e reflexiva da vida social, não encontrava espaço no cenário educacional imposto pelo Regime Militar. Além da histórica oscilação da disciplina nas grades curriculares, a repressão do período ditatorial agravou a situação, eliminando qualquer abertura para o pensamento crítico inerente ao ensino de sociologia. Este atraso se estendeu mesmo após o término da Ditadura Militar, em 1985, e levou 23 anos para que a Lei nº 11.648/2008 estabelecesse a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio.

Reflexão sobre a valorização do magistério em sociologia

Este trabalho busca um caminho para a valorização do magistério de sociologia. Considerando que essa disciplina visa formar cidadãos críticos, capazes de questionar, investigar e compreender a realidade social brasileira, é fundamental que o docente de sociologia disponha de uma sólida base pedagógica. Essa fundamentação, conforme demonstrado por autores renomados como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Rubens Alves e Selma Garrido Pimenta, é essencial para que o professor de sociologia enfrente os desafios da sala de aula e promova uma educação de qualidade.

A importância dos princípios pedagógicos

Para trilhar o caminho da valorização do magistério em sociologia, é necessário que os educadores compreendam os princípios pedagógicos que norteiam a prática docente. A teoria pedagógica é indispensável para o docente superar os desafios cotidianos, aprimorando sua capacidade de análise e resolução de problemas em sala de aula. Professores que dominam esses fundamentos pedagógicos contribuem para um ensino mais eficaz, ganhando o reconhecimento e valorização que são fundamentais para o exercício digno de sua profissão.

O ensino da sociologia precisa ser fortalecido e compreendido como elemento vital na formação integral dos alunos do ensino médio. Portanto, este projeto se debruça sobre o papel desses princípios na formação e valorização do magistério em sociologia.

Dialogando com os teóricos da Pedagogia

A relação entre sociologia, pedagogia e didática é vista como desafiadora por muitos, especialmente devido à visão de alguns teóricos que não consideram a pedagogia uma ciência propriamente dita. Superar esse obstáculo requer um esforço conjunto entre pedagogos e sociólogos, para que ambos reconheçam a pedagogia como uma ciência epistemológica.

Como prática social, a educação é estudada pela pedagogia, sendo considerada a ciência da educação devido à sua natureza multidimensional e interdisciplinar. A pedagogia, por estar inserida em várias outras ciências (como sociologia, psicologia, biologia, entre outras), integra-se de maneira constante com elas, permitindo que haja uma colaboração entre essas disciplinas.

José Carlos Libâneo, ao defender a epistemologia da pedagogia, cita o educador português Estrela, que aponta a importância de conceitos e métodos provenientes de ciências já consolidadas, como a psicologia, a psicanálise e a sociologia, aplicados ao campo educacional.

No entanto, Estrela afirma que quando psicólogos ou sociólogos atuam na educação, não estão propriamente fazendo pedagogia, mas sim aplicando métodos de suas respectivas áreas. Isso ajuda a confirmar que a pedagogia tem uma identidade própria e uma unidade epistemológica, que a distingue das outras ciências. Com isso, a compreensão e a melhoria das práticas pedagógicas se tornam tarefas essenciais para os professores de sociologia, no sentido de valorizar seu magistério.

A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia, têm representado as principais ciências de recursos. Normalmente seus diagnósticos são seguros, as hipóteses emitidas são fecundas. No entanto, seu valor para o professor ou para o investigador pedagógico é, quase sempre, diminuto ou mesmo nulo. Constituem análises paralelas à problemática que lhes é específica. Na verdade, quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) Pedagogia: aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos diversos campos da atividade humana, o da Educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse sua ação no campo do trabalho, da clínica ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer de outras ciências (ESTRELA, 1992, p.12).

A conexão entre sociologia e pedagogia é fundamental, já que a pedagogia estuda a educação e a didática é um ramo dessa ciência. A integração dessas áreas é crucial para formar novos professores de sociologia que, além de saberem os conteúdos de sociologia, também dominem a arte de ensinar. A formação de um bom professor de sociologia depende da combinação de ambas as áreas do saber. Como destacou Rubens Alves: “primeiro é preciso aprender a aprender, para depois aprender a fazer.” Esse pensamento reforça a importância de os professores instigarem os alunos a pensar, pois o pensamento é impulsionado pelo desejo, e sem ele, não há aprendizagem.

Embora a formação de professores de sociologia em cursos de ciências sociais seja influenciada por teorias pedagógicas dominantes, como as de Vygotsky e Piaget, é importante considerar o que o contexto atual exige. De acordo com Ileizi Luciana Fioreli Silva, a escolha dos métodos de ensino, inclusive no ensino de sociologia, depende de como a escola está organizada, como os professores trabalham e como eles entendem o papel da escola e dos alunos no contexto atual.

As escolhas metodológicas do ensino em geral e do ensino de sociologia em particular dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas (SILVA, 2008).

É essencial que os professores de sociologia saibam transmitir o conhecimento de maneira clara, ajudando seus alunos a construir sua autonomia intelectual, como afirma Paulo Freire. Para ele, o processo educativo deve ser uma troca contínua de saberes, envolvendo vivência, compartilhamento e reconstrução do mundo. O conhecimento deve ser adquirido a partir das vivências do aluno, e o professor de sociologia tem o papel de formar indivíduos capazes de questionar e interpretar a realidade social, principalmente a brasileira.

A formação contínua dos professores é crucial para a valorização do magistério. Paulo Freire e outros estudiosos, como Maria Socorro Lucena Lima, destacam que a formação docente é um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. O professor deve estar sempre buscando melhorar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas, reconhecendo a educação como uma prática social que visa à humanização do indivíduo. A formação contínua deve, portanto, ser uma articulação entre o trabalho docente, o conhecimento adquirido e o desenvolvimento profissional, promovendo uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

A valorização do magistério de sociologia, segundo Maria Socorro Lucena Lima, deve levar em conta as condições de trabalho, a necessidade de formação teórica e a reflexão contínua sobre as práticas docentes. A qualificação do professor de sociologia não pode se restringir ao simples cumprimento de requisitos formais, mas deve envolver uma análise profunda da realidade educacional e a construção de uma práxis pedagógica qualificada, capaz de proporcionar uma educação de qualidade.

Assim, é fundamental que o professor de sociologia tenha domínio das teorias pedagógicas, para que possa desempenhar suas funções com excelência e conquistar respeito e credibilidade dentro da escola. Ao integrar o conhecimento pedagógico e sociológico, o docente terá melhores condições para superar desafios e alcançar a valorização profissional que tanto almeja.

A Realidade da Sociologia no Contexto Escolar

O que influenciou na escolha do nosso objeto de pesquisa — a desvalorização do magistério de sociologia — foi a realidade encontrada na escola onde atuamos, o Colégio Estadual Liceu de Caucaia, no estado do Ceará. Essa experiência nos permitiu observar e refletir sobre diversos aspectos do ensino de sociologia, incluindo a formação dos professores, as práticas pedagógicas

adotadas, e os desafios enfrentados na valorização e consolidação dessa disciplina no currículo escolar. Percebemos de perto o quanto as escolas carecem de professores de sociologia com formação específica na área e o quanto esses profissionais são desvalorizados.

A disciplina de sociologia foi implementada na escola no ano de 2008 e, desde então, notamos que o ensino dessa disciplina nem sempre é ministrado por profissionais com formação em ciências sociais. Embora a escola possua um número considerável de professores, a falta de professores de sociologia com formação específica é evidente. Apenas um professor formado em sociologia faz parte do quadro, e esse profissional foi admitido em regime temporário, sem garantia de permanência. Isso gera incertezas diárias sobre a continuidade de seu trabalho na escola. Por outro lado, professores efetivos que ministram a disciplina muitas vezes possuem formação em áreas correlatas, como filosofia ou geografia. Não pretendemos questionar as qualificações desses docentes, mas ressaltamos o descrédito que a disciplina de sociologia ainda enfrenta.

Essa situação nos leva a refletir sobre o quanto a falta de profissionais devidamente formados pode impactar o processo de formação dos alunos. Será que a ausência de professores formados em sociologia não está prejudicando o aprendizado e a compreensão crítica da disciplina? Além disso, as dificuldades enfrentadas pelo magistério de sociologia vão além da falta de reconhecimento: a disciplina não possui a mesma tradição de outras áreas canônicas, não é exigida nos vestibulares, e o material didático disponível é frequentemente inadequado.

Em nossas conversas com os alunos, muitos afirmaram que gostam do conteúdo da sociologia, mas consideram as aulas cansativas e desinteressantes. As metodologias de ensino utilizadas, como o estudo de texto, não conseguem prender a atenção dos alunos, que acabam se distraindo. Isso nos leva a questionar quais estratégias didáticas seriam

mais eficazes para o ensino da sociologia e se professores de outras áreas têm o preparo pedagógico necessário para torná-la envolvente.

Diante de todas essas reflexões, destacamos a necessidade de mudanças significativas para a valorização do magistério de sociologia. Precisamos atualizar e criar novos métodos interativos e didáticos que favoreçam o ensino da disciplina, garantindo que os professores estejam preparados para cumprir sua função social com excelência.

Uma importante conquista nesse sentido é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES em parceria com universidades como a UECE (Universidade Estadual do Ceará). O projeto visa fortalecer a formação docente, permitindo que licenciandos em ciências sociais tenham contato direto com a prática pedagógica, sob a orientação de professores experientes tanto da escola quanto da universidade. Tivemos a satisfação de acompanhar a implementação desse projeto na escola onde realizamos o estágio. A escola foi uma das beneficiadas com o PIBID, recebendo os bolsistas do curso de ciências sociais. Esses licenciandos desenvolvem diversas atividades no cotidiano escolar, sob a supervisão de um professor da escola e a orientação de um professor-coordenador da universidade.

Os bolsistas do PIBID dedicam 16 horas semanais às atividades da bolsa, incluindo a participação em eventos científicos e encontros de iniciação à docência promovidos pela universidade. Essa vivência prática é fundamental para a formação dos futuros professores, oferecendo-lhes a oportunidade de experimentar diferentes estratégias pedagógicas e aprimorar suas habilidades de ensino. Acreditamos que iniciativas como o PIBID são essenciais para renovar o prestígio da sociologia no ambiente escolar, promovendo a valorização e qualificação dos professores, além de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto estudantes de sociologia, observou-se a importância fundamental do estudo teórico para a formação de uma prática pedagógica sólida e bem fundamentada. No entanto, ao vivenciar a realidade do ambiente escolar, percebeu-se que a teoria, embora essencial, nem sempre consegue se traduzir adequadamente na prática cotidiana dos professores de sociologia.

A falta de conhecimento profundo dos principais teóricos da sociologia por parte de muitos docentes é um desafio notório e, em muitos casos, compromete a qualidade do ensino oferecido. O que se observa, em muitas escolas, é um quadro onde os professores, em grande parte, possuem formações acadêmicas que não estão diretamente ligadas à sociologia, mas que, ainda assim, são os responsáveis pelo ensino dessa disciplina.

O período de estágio no Colégio Liceu de Caucaia foi uma experiência crucial para a formação dos estudantes. O contato direto com a sala de aula e a convivência com os alunos e professores proporcionaram uma visão mais concreta e realista do que significa ser professor. A prática pedagógica se mostrou muito mais complexa do que o conteúdo teórico abordado nas salas de aula da universidade. Essa vivência fez com que fosse possível compreender que o exercício da docência exige habilidades que muitas vezes não estão presentes apenas no saber acadêmico, mas também na capacidade de lidar com a dinâmica de um grupo, de enfrentar a resistência e de promover o engajamento dos alunos. Esse estágio foi essencial para perceber, na prática, as barreiras e os desafios que um educador enfrenta diariamente.

Um ponto central dessa experiência foi a constatação de que ainda há muito a ser feito para a valorização do magistério, principalmente no campo da sociologia. A inexistência de livros didáticos específicos para o ensino de sociologia nas escolas públicas é uma lacuna significativa. O que se observa na maioria das escolas públicas é que professores formados em áreas diversas acabam assumindo a responsabilidade de ensinar sociologia, sem uma base sólida no campo. Essa realidade resulta em um ensino fragmentado, sem consenso sobre as abordagens e fontes de pesquisa, o que acaba dificultando a construção de materiais pedagógicos coerentes e de qualidade. Essa falta de recursos didáticos e bibliográficos é um reflexo claro de uma desvalorização histórica da disciplina.

Além disso, a prática pedagógica em sociologia exige do professor uma compreensão abrangente não apenas da teoria sociológica, mas também dos métodos e práticas pedagógicas que garantam a efetiva transmissão desse conhecimento. Dominar as práticas pedagógicas é essencial para que o professor consiga gerenciar a sala de aula de forma eficiente, promovendo um ambiente propício ao aprendizado. É importante destacar que, como defende Pimenta (1994), a atividade docente deve ser vista como práxis, ou seja, como uma prática transformadora que vai além da simples aplicação de conhecimentos teóricos. A práxis implica a capacidade de refletir criticamente sobre a ação educativa e, a partir dessa reflexão, adaptar o ensino às necessidades e realidades dos alunos.

Ainda, é necessário que os educadores reconheçam que a educação vai além do repasse de conteúdos. A educação deve ser encarada como uma prática social, como um processo de humanização que busca ampliar a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o contexto histórico e social em que está inserido (Lima, 2006). Portanto, a formação de um bom professor de sociologia exige uma visão holística, que não se restrinja apenas

ao domínio de conteúdos teóricos, mas que também envolve uma constante renovação do conhecimento pedagógico, para que o educador possa acompanhar as transformações sociais e adaptar sua prática ao contexto contemporâneo.

Com base nessa reflexão, acredita-se que o professor de sociologia deve, sim, possuir uma sólida base teórica, mas é igualmente fundamental que ele tenha um bom domínio das práticas pedagógicas. Essa formação integrada é essencial para que o educador consiga desempenhar sua função de maneira eficaz e digna, respeitando a complexidade da disciplina e promovendo a construção de um pensamento crítico nos alunos. O processo de formação dos professores de sociologia deve ser, portanto, uma combinação entre teoria, prática e compromisso com a atualização constante.

Ao analisar a desvalorização do magistério de sociologia no Brasil, fica claro que esse não é um problema restrito a uma única escola ou região. O Liceu de Caucaia, onde ocorreu o estágio, é apenas um exemplo de uma realidade que se repete em muitos outros contextos educacionais. No Brasil, a formação dos alunos nas escolas públicas, especialmente em áreas como a sociologia, sofre com a escassez de recursos e de políticas públicas eficazes para garantir uma educação de qualidade. O distanciamento entre a teoria sociológica e sua aplicação prática nas escolas é uma das razões pelas quais muitos jovens saem do sistema educacional sem uma compreensão adequada sobre temas políticos e sociais, o que resulta em um público muitas vezes considerado "alienado" e desconectado da realidade social que os cerca.

Essa alienação, no entanto, não é uma falha individual dos alunos, mas sim uma deficiência cultural que afeta toda a sociedade. O desinteresse e o descompromisso por parte das autoridades educacionais contribuem para a perpetuação desse quadro, dificultando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A falta de uma valorização condizente para o magistério de sociologia, somada à desinformação sobre o papel fundamental que essa disciplina desempenha na formação de cidadãos críticos e conscientes, torna-se um obstáculo para o avanço educacional do país.

É evidente que as providências tomadas até o momento para a valorização do magistério de sociologia são insuficientes para reparar o prejuízo histórico causado por anos de repressão e desvalorização da disciplina, especialmente no período da Ditadura Militar. Para que essa realidade seja transformada, é necessário um comprometimento genuíno por parte do poder público, com investimentos em formação continuada, na criação de materiais didáticos adequados e na valorização dos professores. O interesse e a ação concreta das autoridades são palavras-chave para iniciar um processo de valorização do ensino de sociologia nas escolas brasileiras, garantindo que os futuros professores de sociologia possam atuar com qualidade, respeito e, acima de tudo, com a dignidade que a profissão merece.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **A escola e o conhecimento: as práticas pedagógicas e as culturas do saber**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ESTRELA, Armando. **A educação e a ciência: os limites e as possibilidades de uma pedagogia científica**. Porto: Porto Editora, 1992.
- FERNANDES, Florestan. **A função social da Sociologia no Brasil**. São Paulo: Ática, 1976.
- _____. **A sociologia no Brasil**. São Paulo: Ática, 1980.
- FIANELLO, Ileizi Luciana Fiorelli. **A Sociologia vai à escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Dermeval. **Pedagogia do Oprimido: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Formação contínua e a valorização do magistério**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- _____. **A escola e o conhecimento: perspectivas e desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- MORAES, Raul; GUERRA, André M. **A sociologia e o ensino médio: história e desafios na educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, 2009, p. 123-136.
- PENTEADO, Heloisa S. **A Sociologia e o ensino médio no Brasil: uma história de exclusões e reinclusões**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 53-70, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Práxis e docência: uma leitura pedagógica**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. **A Prática Pedagógica e a Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.
- RABELO, Angela; CARVALHO, Anísio M. **A sociologia e o ensino médio no Brasil: avanços e retrocessos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, 2010, p. 409-431.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A Sociologia vai à escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- WARDE, Miriam. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1977.

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.

INTRODUÇÃO

A educação em Biologia segundo Farias (2020) exerce uma atribuição fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados em questões ambientais.

Compreender os princípios biológicos que regem a vida na Terra capacita os indivíduos a tomar decisões informadas sobre suas interações com o meio ambiente e, essa compreensão é essencial, especialmente em um mundo cada vez mais afetado por problemas ecológicos, como a poluição, a perda de biodiversidade e as mudanças climáticas.

Ademais, o ensino de Biologia promove segundo Vasconcelos (2022) uma ética ambiental que proporciona e valoriza a preservação dos ecossistemas e a biodiversidade.

Ao explorar temas como sustentabilidade e conservação, os alunos são incentivados a refletir sobre suas responsabilidades individuais e coletivas e, essa reflexão é vital para cultivar uma mentalidade que prioriza a proteção do meio ambiente em suas ações diárias.

A Biologia segundo Da Silva Ribeiro e Foppa (2023) também oferece uma base científica para entender as consequências das ações humanas sobre a natureza.

O conhecimento sobre ciclos biogeoquímicos, cadeias alimentares e interações ecológicas permite que os cidadãos reconheçam a importância de manter o equilíbrio ambiental e, essa consciência é fundamental para fomentar práticas mais sustentáveis, tanto em nível pessoal quanto comunitário.

A formação em Biologia, segundo Jerônimo e De Carvalho (2020), contribui para o avanço de habilidades críticas e analíticas, capacitando os alunos a avaliar informações científicas e tomar decisões informadas sobre questões ambientais.

Essa formação, portanto, é essencial para fomentar um pensamento reflexivo e responsável em relação ao meio ambiente e, ao desenvolver uma compreensão profunda das interações ecológicas e dos impactos das ações humanas, os alunos se tornam agentes de mudança, capazes de influenciar positivamente suas comunidades, dessa forma, a educação em biologia não apenas informa, mas também inspira ações concretas em prol da sustentabilidade.

A hipótese central é que o ensino de Biologia pode aumentar a consciência cidadã e promover uma ética ambiental ao abordar questões sobre a interconexão entre seres vivos e seu habitat e, ao integrar conceitos biológicos com práticas sustentáveis, os alunos tendem a adotar comportamentos responsáveis, sugerindo que um conhecimento mais profundo em biologia estimula a participação ativa na preservação ambiental.

O problema investigado reside na falta de conscientização e responsabilidade ambiental entre os cidadãos, resultando em práticas prejudiciais ao meio ambiente e, essa carência de conhecimento biológico limita a capacidade das pessoas de compreender as consequências de suas ações e, sem uma educação adequada em biologia, a promoção de uma ética ambiental torna-se um desafio. nesta pesquisa se relaciona diretamente com a eficácia da formação inicial dos educadores de Biologia, especialmente no que diz

respeito à sua capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às demandas contemporâneas.

Justifica-se a importância desse tema referente à formação de cidadãos conscientes e pró ativos na defesa do meio ambiente, especialmente diante das crises ecológicas atuais e, o ensino de Biologia fornece o conhecimento necessário para entender as interações entre os seres vivos e seus ecossistemas e, promove uma ética ambiental que estimula práticas sustentáveis, assim, essa educação é crucial para cultivar uma sociedade mais responsável e comprometida com a preservação do planeta.

Desse modo, o objetivo é descrever a importância do ensino de Biologia para a cidadania e ética ambiental.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE BIOLOGIA PARA A CIDADANIA E ÉTICA AMBIENTAL

O ensino de Biologia segundo Farias (2020) consiste em ser uma porta de entrada com destino a compreensão dos complexos sistemas que sustentam a vida na Terra.

Ao explorar tópicos como ecologia, evolução e biodiversidade, os alunos desenvolvem uma visão abrangente do mundo natural e, essa abordagem integrada permite que os alunos reconheçam a interdependência entre os seres vivos e o ambiente, essencial para promover uma ética ambiental.

A abordagem integrada do ensino de Biologia segundo Dalla Passos (2022) estimula a curiosidade científica dos alunos, incentivando-os a fazer perguntas e buscar respostas através da observação e da pesquisa.

Essa metodologia ativa não apenas facilita a compreensão de conceitos científicos, mas também promove habilidades críticas e analíticas que são fundamentais para a formação de cidadãos informados e responsáveis e, ao se envolverem em investigações práticas, os alunos aprendem a importância da coleta de dados, da análise de resultados e da formulação de hipóteses, habilidades essenciais para qualquer área do conhecimento.

A educação em Biologia segundo Guimarães (2022) também desempenha um papel primordial na conscientização sobre questões ambientais contemporâneas, como as mudanças climáticas e a conservação da biodiversidade.

Ao discutir essas temáticas, os alunos são encorajados a refletir sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e a considerar soluções sustentáveis e, essa conexão entre o conhecimento biológico e os desafios globais promove um senso de responsabilidade social, preparando os estudantes para serem agentes de mudança em suas comunidades, assim, o ensino de Biologia não é apenas uma

disciplina acadêmica, mas um caminho para formar cidadãos engajados e conscientes do seu papel no planeta.

A Biologia não apenas fornece conhecimentos teóricos, mas segundo Vasconcelos (2022) também práticas laboratoriais e experiências de campo que enriquecem o aprendizado.

Essas atividades práticas ajudam os alunos a observar fenômenos naturais em primeira mão, reforçando a importância da conservação e da proteção dos ecossistemas e, esse contato direto com a natureza pode aumentar a empatia e o respeito pelos seres vivos, fundamentais para uma cidadania responsável.

As práticas laboratoriais e experiências de campo segundo Costa; Salvador e Amaral (2023) promovem a colaboração entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Essas interações sociais são essenciais para criar um ambiente de aprendizado positivo, onde os estudantes podem compartilhar ideias, discutir observações e construir conhecimento coletivo e, ao trabalharem juntos, eles não apenas aprofundam sua compreensão dos conceitos biológicos, mas também aprendem a valorizar a diversidade de perspectivas, o que enriquece ainda mais sua formação.

A integração de experiências práticas no ensino de Biologia segundo Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) também pode despertar o interesse por carreiras na área científica e ambiental.

Ao vivenciarem a pesquisa e a exploração do mundo natural, os alunos podem se sentir inspirados a seguir caminhos acadêmicos e profissionais que contribuem para a sustentabilidade e a preservação da biodiversidade, dessa forma, o ensino de Biologia se torna um instrumento não apenas para a educação, mas também para a formação de futuros líderes comprometidos com a proteção do meio ambiente e o

desenvolvimento de soluções inovadoras para os desafios que a sociedade enfrenta.

Um aspecto determinante do ensino de Biologia segundo Da Silva Ribeiro e Foppa (2023) é a discussão sobre as consequências das ações humanas no meio ambiente.

A análise de questões como poluição, desmatamento e mudanças climáticas incentiva os alunos a refletirem sobre suas próprias práticas e escolhas e, essa reflexão é vital para criar cidadãos que não apenas compreendem os desafios ambientais, mas também se sentem motivados a buscar soluções.

Além disso, segundo Guimarães (2022) ao discutir as consequências das ações humanas, o ensino de Biologia promove uma compreensão crítica sobre a interconexão entre os ecossistemas e as atividades humanas.

Essa análise permite que os alunos identifiquem as relações de causa e efeito em situações como a degradação dos habitats e a perda de biodiversidade e, ao compreender essas dinâmicas, os estudantes são mais propensos a adotar comportamentos sustentáveis e a apoiar políticas que visem a proteção do meio ambiente, formando uma base sólida para um ativismo consciente.

A abordagem reflexiva referentes às questões ambientais no ensino de Biologia também estimula, segundo Alves (2023) a criatividade e a inovação entre os alunos.

Ao serem desafiados a pensar em soluções para problemas como a poluição e o uso excessivo de recursos naturais, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver projetos e iniciativas que podem ser implementadas em suas comunidades e, esse envolvimento ativo não só fortalece seu aprendizado, mas também os empodera a serem agentes de mudança, mostrando que cada indivíduo pode contribuir para um futuro mais sustentável e equilibrado.

O desenvolvimento de uma ética ambiental através do ensino de Biologia

também segundo Jerônimo e De Carvalho (2020) envolve a discussão de temas como justiça social e direitos humanos.

As questões ambientais muitas vezes afetam desproporcionalmente comunidades vulneráveis, e a educação biológica pode abordar essas desigualdades e, ao capacitar os alunos a entenderem essas interconexões, o ensino de biologia promove um senso de responsabilidade social que vai além da proteção ambiental.

Ao integrar temas de justiça social e direitos humanos segundo Dalla Passos (2022) no ensino de Biologia, os educadores ajudam os alunos a reconhecerem que a crise ambiental é também uma crise de equidade.

Essa abordagem permite que os estudantes compreendam como as políticas ambientais e as práticas sustentáveis podem impactar a vida de diferentes grupos sociais, instigando uma reflexão crítica sobre o papel que cada um pode desempenhar na promoção de um futuro mais justo, assim, a educação em Biologia se torna uma ferramenta poderosa para a conscientização e a ação em prol de comunidades marginalizadas.

Ao fomentar, segundo Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) esse entendimento interconectado entre meio ambiente e justiça social, o ensino de Biologia prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais empáticos e engajados.

Eles aprendem que a proteção ambiental não se resume apenas à preservação de ecossistemas, mas também envolve a luta por direitos e igualdade, dessa maneira, o desenvolvimento de uma ética ambiental robusta na educação biológica não apenas contribui para a sustentabilidade do planeta, mas também para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

A educação em Biologia, segundo Goldschmidt; Gonsales e Bernardi (2024) é significativo para a formação de líderes comunitários e defensores do meio ambiente.

Ao equipar os alunos com conhecimentos científicos e habilidades de comunicação, eles se tornam aptos a liderar iniciativas de conservação e sensibilização em suas comunidades e, essa liderança é fundamental para promover mudanças locais e fortalecer o compromisso coletivo com a sustentabilidade.

Ademais, segundo Da Silveira, Da Silva e Lorenzetti (2022) ao desenvolver habilidades de comunicação, os alunos aprendem a articular suas ideias e a mobilizar pessoas em torno de causas ambientais.

Essa capacidade de liderança não apenas empodera os indivíduos, mas também cria uma rede de colaboração dentro das comunidades, facilitando a troca de conhecimentos e experiências e, quando os alunos se tornam defensores ativos do meio ambiente, eles inspiram outros a se envolverem, gerando um efeito multiplicador que potencializa as iniciativas de conservação.

A formação de líderes comunitários através da educação em Biologia segundo Jerônimo e De Carvalho (2020) também contribui para a construção de um futuro mais sustentável e resiliente.

Esses líderes não apenas implementam projetos de conservação, mas também educam e engajam suas comunidades em práticas sustentáveis, promovendo uma cultura de responsabilidade ambiental e, ao integrar conhecimentos científicos com a prática de liderança, a educação em Biologia prepara os alunos para enfrentar os desafios ambientais de forma proativa, fortalecendo assim o compromisso coletivo em prol de um planeta mais saudável e equilibrado.

O ensino de Biologia segundo Noal; Soares e Coutinho (2024) deve incluir a análise crítica das informações disponíveis, especialmente em um mundo saturado de dados e opiniões diversas.

Ensinar os alunos a discernir informações científicas confiáveis é essencial para que possam participar de debates informados sobre questões ambientais e, essa habilidade

crítica os torna cidadãos mais engajados e capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Ao promover a análise crítica das informações, o ensino de Biologia segundo Alves (2023) ajuda os alunos a desenvolverem um senso de responsabilidade em relação à disseminação de dados.

Em um contexto onde notícias falsas e desinformação são comuns, a capacidade de avaliar a veracidade e a relevância das informações se torna essencial e, essa habilidade não só os prepara para debates sobre questões ambientais, mas também os torna defensores da verdade científica, incentivando uma cultura de integridade e rigor no diálogo público.

Ao capacitar segundo Vasconcelos (2022) os alunos a participar de discussões fundamentadas sobre temas ambientais, o ensino de Biologia contribui para a formação de uma sociedade mais informada e ativa.

Cidadãos que podem discernir e avaliar informações científicas são mais propensos a se envolver em ações coletivas e políticas que promovem a sustentabilidade, dessa forma, a educação biológica não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também fortalece a democracia e a participação social, preparando-os para serem agentes de mudança em um mundo cada vez mais complexo.

A Biologia, segundo Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) pode inspirar inovação e soluções criativas para os problemas ambientais, possibilitam o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis e práticas de conservação eficazes.

O estudo de organismos e ecossistemas fornece percepções valiosas que podem ser aplicadas em áreas como tecnologia sustentável e agricultura ecológica e, essa conexão entre ciência e prática é vital para desenvolver abordagens inovadoras que atendam às necessidades da sociedade sem comprometer o meio ambiente.

Segundo Noal; Soares e Coutinho (2024) ao incentivar a exploração de organismos e ecossistemas, o ensino de Biologia promove uma mentalidade inovadora entre os alunos, estimulando-os a pensar fora da caixa.

Essa abordagem permite que eles identifiquem padrões naturais que podem ser aplicados em soluções tecnológicas, como o biomimético, onde princípios da natureza são usados para resolver desafios humanos, assim, os alunos são incentivados a ver a natureza não apenas como um recurso, mas como uma fonte de inspiração para inovação.

A conexão entre ciência e prática que a Biologia oferece, segundo Costa; Salvador e Amaral (2023) é essencial para a formação de profissionais que podem criar soluções sustentáveis e resilientes para os problemas contemporâneos.

Ao aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos práticos, os alunos se tornam protagonistas em projetos que visam a conservação e a eficiência ambiental, dessa maneira, o ensino de Biologia não só promove a conscientização ambiental, mas também prepara uma nova geração de líderes capazes de enfrentar os desafios globais de forma criativa e sustentável.

O ensino de Biologia segundo Da Silveira, Da Silva e Lorenzetti (2022) pode promover uma cultura de colaboração entre diferentes disciplinas, integrando o aprendizado, a compreensão e estimulando soluções interdisciplinares.

Ao integrar Biologia com temas de política, economia e ética, os alunos podem compreender a complexidade dos desafios ambientais contemporâneos e, essa abordagem multidisciplinar é essencial para desenvolver soluções abrangentes que considerem as diversas facetas dos problemas que enfrentamos.

Além disso, segundo Alves (2023) a promoção de uma cultura de colaboração entre disciplinas no ensino de Biologia

estimula o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Ao serem expostos a diferentes perspectivas e áreas de conhecimento, eles aprendem a analisar questões ambientais de maneira abrangente e, essa integração permite que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla e complexa dos problemas, capacitando-os a formular estratégias que não apenas abordem as causas, mas também as consequências dos desafios enfrentados.

A integração de disciplinas segundo Vasconcelos (2022) enriquece a educação em Biologia, capacitando os alunos a colaborar com especialistas e enfrentar desafios globais.

Ao compreenderem as interações entre Biologia, política, economia e ética, os estudantes se tornam mais aptos a contribuir para diálogos significativos e a implementar soluções eficazes, assim, o ensino de Biologia se transforma em um motor de inovação social, promovendo não apenas a educação científica, mas também a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

A formação em Biologia contribui, ainda, segundo Goldshmidt; Gonsales e Bernardi (2024) referente ao desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.

Os alunos aprendem a abordar questões ambientais de forma sistemática, identificando causas e efeitos, formulando hipóteses e testando soluções e, essas habilidades são valiosas não apenas no contexto ambiental, mas também em diversas situações da vida cotidiana, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos.

Além disso, segundo Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas em Biologia estimula o pensamento crítico dos alunos.

Ao serem confrontados com questões ambientais, eles aprendem a analisar dados, avaliar diferentes perspectivas e considerar as implicações de suas decisões e, essa prática não apenas os capacita a encontrar

soluções eficazes, mas também os torna mais conscientes da importância de uma abordagem racional e fundamentada em suas vidas diárias.

As atividades segundo Costa; Salvador e Amaral (2023) práticas e experimentais, que são uma parte essencial do ensino de Biologia, também desempenham um papel significativo na formação dessas habilidades.

Ao participarem de projetos de pesquisa e experimentação, os alunos têm a oportunidade de aplicar a teoria à prática, reforçando seu aprendizado e desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conceitos e, essa experiência prática é determinante para preparar os estudantes para os desafios do mundo real, onde a aplicação de conhecimentos científicos é muitas vezes necessária para resolver problemas complexos.

A capacidade de formular hipóteses e testá-las segundo Alves (2023) é um componente central do método científico, que os alunos aprendem a aplicar nas aulas de Biologia.

Essa prática não apenas promove a curiosidade e a investigação, mas também ensina os alunos a ser resilientes diante de falhas e a considerar erros como oportunidades de aprendizado e, essa mentalidade de crescimento é vital em qualquer área da vida, pois prepara os alunos para abordarem os desafios com uma perspectiva positiva e adaptável.

Ao desenvolverem, segundo Farias (2020) habilidades de resolução de problemas em um contexto biológico, os alunos se tornam mais bem preparados para enfrentar situações, desde questões ambientais até dilemas cotidianos.

Essa formação integral não apenas os capacita a se tornarem cidadãos informados, mas também os transforma em líderes capazes de promover mudanças significativas em suas comunidades, assim, o ensino de Biologia não

é apenas uma educação científica, mas uma preparação para a vida.

O ensino de Biologia deve ser, segundo Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) contínuo e adaptável, refletindo as mudanças nas questões ambientais e preparar os alunos a enfrentar os desafios emergentes e promover práticas sustentáveis.

A atualização constante dos currículos e a inclusão de novas pesquisas são essenciais para garantir que os alunos estejam informados sobre os problemas mais atuais e, essa flexibilidade é primordial para formar cidadãos que possam responder de forma eficaz às necessidades e desafios emergentes.

Um ensino de Biologia contínuo e adaptável segundo Noal; Soares e Coutinho (2024) forma alunos críticos e proativos, capacitando-os a enfrentar desafios emergentes e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Ao estarem em contato com as questões ambientais mais recentes, os estudantes desenvolvem uma consciência sobre a dinâmica dos problemas globais, permitindo que se tornem agentes de mudança em suas comunidades e, essa preparação não só os torna mais informados, mas também mais motivados a buscar soluções inovadoras.

A atualização constante segundo Alves (2023) dos currículos também incentiva a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos façam conexões entre Biologia e outras áreas do conhecimento.

Essa abordagem integrada enriquece o aprendizado e oferece uma perspectiva mais ampla sobre como os desafios ambientais estão interligados com questões sociais, econômicas e políticas, assim, os alunos são capacitados a abordar problemas complexos de maneira holística.

Além disso, segundo Goldschmidt; Gonsales e Bernardi (2024) a inclusão de novas pesquisas e tecnologias no ensino de Biologia prepara os alunos para um futuro em constante evolução.

À medida que surgem novas descobertas, é crucial que o currículo se ajuste para refletir essas inovações e, essa adaptabilidade garante que os estudantes não apenas compreendam a ciência atual, mas também desenvolvam habilidades para aplicar esse conhecimento em cenários práticos.

A flexibilidade no ensino de Biologia segundo Da Silveira, Da Silva e Lorenzetti (2022) consiste em ser fundamental para a formação de cidadãos engajados e responsáveis.

Ao estarem preparados para responder às necessidades emergentes, os alunos podem contribuir de maneira significativa para a promoção de práticas sustentáveis e a mitigação dos impactos ambientais, contudo, a educação em Biologia se torna um pilar essencial na construção de um futuro mais sustentável e resiliente.

A promoção segundo Guimarães (2022) da cidadania e ética ambiental através do ensino de Biologia deve ser um esforço conjunto que envolva educadores, comunidades e políticas públicas.

A colaboração entre diferentes setores consiste em ser fundamental com destino a elaborar um ambiente que valorize e priorize a educação ambiental, desse modo, todos podem contribuir para formar uma sociedade mais consciente e responsável.

O ensino de Biologia segundo Dalla Passos (2022) é essencial não somente para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Ao capacitar os alunos com conhecimentos e habilidades críticas, promove-se uma ética ambiental que é fundamental para enfrentar os desafios do século XXI. Investir na educação biológica é, portanto, um passo crucial em direção a um futuro sustentável e justo.

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 2020 a 2024, utilizando-se os descritores: Ambiental; Biologia; Conscientização; Ensino; Sustentabilidade. Foram considerados como critérios de inclusão livros e, excluíram-se os artigos e livros que não tratavam sobre o tema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclua-se, portanto, que o ensino de Biologia exerce um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis e, ao proporcionar uma compreensão aprofundada dos sistemas que sustentam a vida, a disciplina não apenas informa, mas também transforma a maneira como os alunos percebem seu papel no mundo natural e, essa conscientização é essencial para que desenvolvam uma ética ambiental sólida, essencial em tempos de desafios globais, como a degradação ambiental e as mudanças climáticas.

Ademais, as práticas laboratoriais e experiências de campo integradas ao currículo enriquecem o aprendizado, permitindo que os alunos tenham contato direto com a natureza e, essa vivência prática reforça a importância da conservação e proteção dos ecossistemas, promovendo uma empatia genuína pelos seres vivos, assim, os alunos não apenas se tornam conhecedores da teoria, mas também se conectam emocionalmente com o ambiente, cultivando um respeito duradouro por ele.

A promoção do trabalho em equipe e a colaboração durante essas atividades práticas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais e, essas competências são fundamentais para a formação de uma cidadania ativa, onde os indivíduos são capazes de dialogar, colaborar e encontrar soluções conjuntas para os problemas ambientais que afetam suas comunidades, dessa forma, o ensino de Biologia transcende os limites da sala de aula, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas sociedades.

Ao integrar a Biologia à formação ética e cidadã, a educação pode gerar um impacto significativo nas futuras gerações e, a consciência ambiental cultivada nas salas de aula e nos laboratórios se reflete em ações concretas na vida cotidiana, contribuindo para um futuro mais sustentável, desse modo, o ensino de Biologia não consiste em ser apenas uma disciplina acadêmica, mas uma verdadeira ferramenta de transformação social e ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. **A educação ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2023.

COSTA, D. G.; SALVADOR, M. A. T.; AMARAL, E. M. R. **O professor de biologia em formação e o ensino investigativo: perspectivas em foco**. 2022.

DA SILVA RIBEIRO, D. J.; FOPPA, C. C. Educação Ambiental e Ecologia de Estradas, um diálogo possível para o ensino de biologia. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 40, nº 2, p. 173-194, 2023.

_____. DA SILVA, J. C. S.; LORENZETTI, L. O ensino de Biologia e Educação Ambiental: uma análise de dissertações e teses presentes no banco earte (1981-2019). **Biografia**, 2022.

DALLA PASSOS, A. B. **Narrativas da Educação Ambiental e do Ambientalismo em um Contexto Histórico**. Editora Appris, 2022.

FARIAS, P. J. L. **Ética ambiental contemporânea: a necessária evolução da visão antropocêntrica do homo faber para a ecocêntrica integral**. Editora Dialética, 2020.

GOLDSCHMIDT, A. I.; GONSALES, E. M. L.; BERNARDI, G. A importância da educação ambiental e as percepções acerca dos anuros entre alunos de anos iniciais de ambientes escolares urbano e rural. **Biografia**, v. 17, nº 32, 2024.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental e a "convivência pedagógica": Emergências e transformações no século XXI**. Papirus Editora, 2022.

JERÔNIMO, M. K.; DE CARVALHO, D. B. Educação Ambiental e a Ética da Responsabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, nº 5, p. 424-439, 2020.

NOAL, G. R.; SOARES, R. G.; COUTINHO, C. **Educação Ambiental e Inovação Pedagógica: Mapeamento da formação e prática profissional**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 19, nº 1, p. 1-18, 2024.

ROSA, G. G.; LIMA, N. W. CAVALCANTI, C. J. H. De que cidadania estamos falando? Uma revisão de literatura das pesquisas em educação em ciências com perspectiva de formação para cidadania. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 25, p. e 45653, 2023.

VASCONCELOS, S. M. Práticas de ensino de Biologia: as questões étnico raciais na formação inicial de professores de biologia no contexto amazônico. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 751-764, 2022.

IRENE DA MOTA CLEIM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhembí Morumbi (2002); Professora de Ensino Infantil na EMEF Vila Calu; Professora Educação Básica na E.E Chácara Flórida.

COMO ALFABETIZAR ALUNOS TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO - (TDH)



RESUMO: Este trabalho investigou estratégias para a alfabetização de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e as causas que podem desencadear esse transtorno. O estudo abordou metodologias pedagógicas eficazes que os professores podem empregar para apoiar esses alunos e melhorar as práticas de ensino da leitura e escrita. Foi analisada a importância da inclusão desses estudantes no ambiente escolar e como os educadores podem facilitar esse processo. Constatou-se que o tratamento de crianças com TDAH requer uma abordagem integrada, envolvendo profissionais das áreas médica, de saúde mental e pedagógica, além da colaboração dos pais. Embora não haja uma "cura" que normalize completamente o comportamento das crianças, é possível controlar os sintomas ao longo da infância com um acompanhamento contínuo e coordenado.

Palavras-chave: Hiperatividade; Déficit; Atenção; Transtorno.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas adotadas pelas escolas visam melhorias educacionais, mas as dificuldades de aprendizagem persistem, indicando que as mudanças realizadas ainda não são suficientes para atender às reais necessidades dos alunos. Por isso, é essencial buscar ações que ofereçam suporte aos professores, ajudando-os a refletir sobre suas práticas e a desenvolver alternativas que promovam o crescimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes, de forma preventiva e formativa.

Este artigo tem como objetivo principal discutir como o professor pode intervir em alunos do Ensino Fundamental I que enfrentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, especialmente aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Os objetivos específicos incluem a descrição de um processo interventivo realizado na escola e a promoção do desenvolvimento das habilidades necessárias para leitura e escrita em alunos com dificuldades de alfabetização.

A justificativa para este estudo reside na complexidade do processo de aprendizagem da leitura e escrita, que varia de aluno para aluno e apresenta desafios contínuos para os educadores. Assim, surge a questão: como os professores do Ensino Fundamental I podem alfabetizar alunos com distúrbios de aprendizagem, como o TDAH?

Sob a perspectiva socioconstrutivista, a alfabetização é vista como um processo de interação com a língua escrita, onde o desafio não é apenas decodificar, mas também compreender os usos sociais da escrita. Um indivíduo alfabetizado deve ser capaz de utilizar a escrita como uma ferramenta para expressar, pensar, apreciar e se comunicar, tornando-se um participante ativo da cultura escrita. Este estudo se baseia em pesquisa e revisão de literatura de especialistas como Ferreiro, Fernandez, Pain, e Oñativia, para investigar essas questões e propor estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas.

A APRENDIZAGEM

A escola é um ambiente rico em experiências que incentivam a leitura e a escrita, e é nesse contexto que atividades significativas e lúdicas se tornam essenciais para que as crianças compreendam os aspectos formais desses processos. Atividades como visitas regulares à biblioteca, a valorização da leitura como forma de entretenimento e a busca por informações em jornais e revistas são fundamentais para fomentar atitudes positivas em relação à leitura.

Barbosa (2001) destaca que a aprendizagem no ambiente escolar é um processo contínuo de interações entre os diversos agentes educativos, o que resulta em trocas, descobertas e na construção e reconstrução de conhecimentos, além de influenciar as relações interpessoais e as ações dos indivíduos. Ela afirma que a aprendizagem dentro da escola se manifesta como um movimento incessante de interações que não só constrói conhecimento, mas também molda as relações e ações dos envolvidos.

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

Quando uma criança enfrenta dificuldades de aprendizagem, isso não deve ser interpretado como uma incapacidade de aprender, mas sim como um desequilíbrio no seu processo de aprendizagem. A teoria da equilibrção de Piaget (1975) explica essa situação, sugerindo que a aprendizagem é um processo de equilíbrio, no qual o sistema cognitivo da criança busca novas maneiras de interpretar e compreender o mundo à medida que aprende.

A aprendizagem é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, ajudando a formar sua personalidade e prepará-lo para seu papel na sociedade (Pain, 1992). No entanto, quando um aluno se depara com dificuldades

de aprendizagem e não consegue superá-las, ele pode desenvolver desinteresse, desatenção e até comportamentos inadequados, como agressividade, o que indica uma descompensação no processo de aprendizagem.

Pain (1989) argumenta que o processo de alfabetização deve ser uma experiência prazerosa, e que é responsabilidade do professor criar um ambiente de sala de aula que favoreça essa experiência. A aprendizagem significativa, onde o aluno encontra prazer em compreender o texto e atribui sentido ao que aprende, é essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno.

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

Fernández (2001) sublinha a importância da família no processo de aprendizagem, apontando que os pais, como os primeiros educadores, desempenham um papel crucial na formação das modalidades de aprendizagem dos filhos. Essa dinâmica também se reflete na relação entre professor e aluno, onde a confiança e o direito de ensinar são fundamentais para o sucesso educacional. Assim, a aprendizagem é entendida como resultado da história individual de cada sujeito e das relações que ele constrói com o conhecimento ao longo da vida.

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

Fernández (2001) destaca a importância da família no processo de aprendizagem, afirmando que os pais, como primeiros ensinantes, têm um papel crucial em determinar as modalidades de aprendizagem dos filhos.

Essa consideração também se aplica à relação professor-aluno, onde a confiança e o direito de ensinar são fundamentais para o sucesso educacional. A aprendizagem, portanto, é fruto da história individual de cada sujeito e das relações que ele estabelece com o conhecimento ao longo da vida.

Quando um educador dedica todos os esforços para apoiar uma criança e ainda assim os resultados não são satisfatórios, isso pode ser particularmente desafiador, especialmente no caso de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

De acordo com Topczewski (2000), o aprendizado é uma das tarefas mais fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo altamente valorizado em nossa sociedade, especialmente no contexto escolar. Este processo é essencial para o crescimento intelectual, criativo e produtivo do indivíduo, ampliando suas chances de sucesso e progresso (TOPCZEWSKI, 2000, p. 13).

A experiência motora propicia o amplo desenvolvimento dos diferentes componentes da motricidade, tais como a coordenação, o equilíbrio e o esquema corporal. Esse desenvolvimento é fundamental, particularmente, na infância, para o desenvolvimento das diversas habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, galopar, arremessar e rebater (PAPST; MARQUES, 2009, p. 2).

Para os professores, o aprendizado de crianças com TDAH pode representar um desafio significativo, uma vez que essas crianças frequentemente têm dificuldade em acompanhar o ritmo dos conteúdos e podem enfrentar barreiras que afetam suas oportunidades futuras e ascensão social. As dificuldades com concentração, impulsividade e irritabilidade são aspectos críticos que impactam o processo de aprendizagem.

Crianças hiperativas, que lutam para manter o foco e controlar seus impulsos, frequentemente enfrentam problemas em momentos de socialização e atividades educativas. Essas dificuldades podem levar a um sentimento de frustração e baixa autoestima, principalmente quando as atividades são concluídas mais lentamente em comparação com os colegas.

O tempo necessário para a realização e conclusão de atividades pode ser um problema, pois crianças com TDAH podem levar muito mais tempo para completar tarefas simples. Essa dificuldade pode gerar ansiedade, especialmente quando percebem que os colegas terminaram antes delas.

Além disso, o desenvolvimento motor é um aspecto fundamental na infância, influenciando habilidades básicas como andar, correr e saltar. Papst e Marques (2009) destacam que a experiência motora é crucial para o desenvolvimento de coordenação, equilíbrio e esquema corporal. Se as habilidades motoras não estão se desenvolvendo conforme esperado, pode ser necessário considerar a intervenção de especialistas na área da educação e do desenvolvimento infantil.

Goldsteine Goldstein (1994) acrescentam que crianças com TDAH frequentemente se envolvem em atividades ou interesses que desviam seu foco do conteúdo da aula. Essas crianças podem se comportar de maneira diferente em comparação com seus colegas e podem não responder bem às tentativas de intervenção por parte do professor.

Portanto, é essencial que a abordagem pedagógica para crianças com TDAH seja ajustada para atender às suas necessidades individuais. Os educadores devem estar preparados para adaptar suas estratégias e buscar o apoio de profissionais especializados quando necessário para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

A compreensão inicial de que a escrita representa a oralidade e o pensamento é fundamental para que uma criança comece o processo de alfabetização. Ferreiro (2010) destaca que a compreensão das funções sociais da escrita é frequentemente negligenciada nos programas de alfabetização.

Ferreiro afirma que a descoberta de que a palavra escrita pode substituir objetos, ações e sentimentos é crucial para a aquisição da leitura e escrita. Isso é especialmente importante para crianças de famílias de baixa renda, onde as práticas de leitura e escrita são escassas. A compreensão das funções da escrita é frequentemente ausente nos programas de alfabetização, o que pode ser um obstáculo para o aprendizado.

A descoberta que a palavra escrita substitui os objetos, as ações, os sentimentos, é fator primordial para a aquisição da escrita e da leitura, e é ainda mais importante para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, pois em seu convívio, as práticas de leitura e escrita são quase inexistentes. A compreensão das funções da escrita constitui um dos objetivos ausentes nos programas de alfabetização (FERREIRO, 2010 p.32).

Ferreiro sugere que os professores devem criar situações de aprendizagem que ajudem as crianças a entender essas funções. Crianças que têm acesso a ambientes ricos em práticas de leitura e escrita geralmente compreendem mais facilmente as utilidades e funções sociais da escrita.

No entanto, muitos educadores assumem erroneamente que todas as crianças já têm uma compreensão consolidada sobre a função social da escrita. Isso leva a um ensino centrado apenas na escrita como um objeto, sem considerar o conhecimento prévio do aluno.

Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky, desenvolveu o conceito de "psicogênese da língua escrita", que descreve o processo pelo qual as crianças compreendem a natureza e o funcionamento da escrita através de estágios bem definidos. Esses estágios são comuns a todas as crianças, independentemente da classe social, mas o grau de interação com práticas significativas de leitura e escrita pode variar.

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através de seus estudos psicolinguísticos sobre a gênese da escrita e da leitura, chegaram à conclusão de que o caminho percorrido pela criança na busca pela compreensão da natureza e o funcionamento do sistema de escrita é composta por estágios bem delimitados (SOARES, 1985; REGO, 2006).

A psicogênese da língua escrita valoriza a escrita espontânea das crianças. Nos primeiros estágios, a escrita pode se parecer com linhas onduladas, fragmentadas ou com séries de elementos repetidos. Ferreiro (2001) observa que a escrita das crianças deve ser estudada tanto em termos gráficos quanto construtivos. O aspecto gráfico refere-se à forma visível da escrita, enquanto o aspecto construtivo diz respeito à representação e ao mecanismo de diferenciação.

Ferreiro descreve três grandes períodos nesse desenvolvimento: Distinção entre representação icônica e não-icônica - onde a criança começa a diferenciar entre escrever e desenhar; Construção de formas de diferenciação - que envolve a criação de critérios para distinguir a escrita, controlando as variações nos eixos qualitativos e quantitativos; Fonetização da escrita - iniciando com um período silábico e culminando no período alfabético, onde a criança percebe que as letras correspondem a sílabas orais.

Ferreiro critica a abordagem tradicional que limita a aprendizagem da escrita ao ambiente escolar. Ela argumenta que a escrita deve ser valorizada na escola porque é importante fora dela. A prática pedagógica deve refletir a importância social da escrita, e não apenas se concentrar em aspectos técnicos e mecânicos. Ferreiro defende que a alfabetização deve incluir a compreensão do sistema alfabético, das funções sociais da escrita e a capacidade de ler e produzir textos que respeitem diferentes registros da língua escrita.

As primeiras escritas da criança têm a aparência de “linhas onduladas ou quebradas (zigzag), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)” (FERREIRO, 2001, p. 18).

Em suma, Ferreiro propõe que a alfabetização deve ir além da técnica, promovendo a compreensão da escrita como um meio de comunicação e expressão social, e enfatiza a importância de integrar a prática da escrita na vida cotidiana dos alunos para uma aprendizagem mais significativa.

OS NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO E A AVALIAÇÃO INICIAL

A avaliação inicial dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção, deve ser realizada com uma intervenção psicopedagógica adequada. Essa avaliação visa identificar o estágio do processo de leitura e escrita em que os alunos se encontram, particularmente ao iniciarem o 1º ou 2º ano do ensino fundamental.

Conforme destacado por Curto, Morillo e Teixidó (2000), uma avaliação completa e acessível é essencial. O psicopedagogo desempenha um papel fundamental na análise do estágio de alfabetização de cada aluno e na orientação do professor quanto a

atividades e estratégias que possam auxiliar na continuidade do aprendizado.

Alguns alunos podem necessitar de programas de ensino individualizados e práticas pedagógicas diferenciadas. A avaliação deve servir para promover alternativas pedagógicas, e não para classificar ou rotular os alunos.

A alfabetização é parte de um processo mais amplo, descrito por Oñativia (1983) como "aquisição da competência linguística". Esse processo inclui não apenas o aprendizado de habilidades específicas, como a associação de sons a símbolos gráficos (letras) e fonemas a grafemas, mas também o desenvolvimento da motricidade fina, a discriminação perceptual de letras e sons, e a capacidade de operar com a língua de forma autônoma.

Esse desenvolvimento permite ao aluno decodificar e codificar mensagens escritas e, além disso, interpretar e produzir mensagens de forma autônoma e crítica. A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças como indivíduos autônomos, proporcionando tanto o crescimento afetivo quanto intelectual necessário para a aquisição de conhecimento.

Paín (1989) afirma que a escola deve oferecer uma didática fundamentada em conceitos científicos que favoreça o aprendizado de todos os alunos, independentemente de seu grupo social.

Paín também observa que muitas crianças não aprendem a ler e escrever no início da escolarização porque a leitura e a escrita não fazem parte de seu cotidiano. Isso resulta em uma falta de motivação para aprender, e a não aprendizagem pode ser uma forma de defesa contra uma situação percebida como estranha ou invasiva. Para um aprendizado efetivo, o aluno deve ser ativo no processo, desenvolvendo suas próprias hipóteses e construindo conhecimento de maneira significativa.

A apreensão e incorporação de informações não se produzem por impregnação, mas por uma ação dirigida ao aluno, oferecendo-lhe condições para que ele desenvolva suas próprias hipóteses e construa o conhecimento. "A apropriação desse saber é natural nas crianças que não têm problemas de aprendizagem", afirma a psicóloga e educadora. Para ela, não basta o diagnóstico dos problemas de aprendizagem, é preciso contar também com um psicodiagnóstico abrangente (PAÍN, 1992).

De acordo com Paín (1992), a simples identificação de problemas de aprendizagem não é suficiente; é necessário um psicodiagnóstico abrangente. Ela destaca a importância de que o aluno se perceba como alguém que existe no mundo e para quem o aprendizado deve ter sentido. Esse enfoque ressalta a necessidade de uma avaliação inicial cuidadosa e personalizada, que considere as necessidades individuais dos alunos e forneça uma base sólida para um aprendizado efetivo e significativo.

CRIANÇAS HIPERATIVAS E A FALTA DE CONCENTRAÇÃO

A concentração das crianças hiperativas, não ocorre como em crianças não hiperativas, pois não prestar atenção e agir por conta própria em algumas situações é esperado em qualquer criança, nestes casos o centro da atenção segundo Goldstein & Goldstein (1994, p.64-65) estaria trabalhando para aumentar a concentração da criança e diminuir a sua dispersão durante as aulas para que ruídos e eventos externos não impeçam que ela preste atenção e complete seu trabalho.

Entretanto fora da sala de aula no pátio da escola um jogo, ou outra atividade, exigirá uma resposta rápida a algum objeto lançado até ela, com uma reação impulsiva. Diante do que fora citado acima é possível compreender quando Goldstein & Goldstein dizem que:

As crianças hiperativas são possuidoras de centro de atenção que não está funcionando bem. Esta disfunção leva a problemas de desempenho. Muitas vezes as crianças são impulsivas e agem rapidamente, quando precisam ser racionais. Nem sempre são capazes de se concentrar e terminar seu trabalho, a menos que seja interessante ou lhe ofereçam recompensas externas (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1994, p. 65).

E chegam a concluir que, o mau funcionamento do centro de atenção, pode ser considerado como uma das prováveis causas de comportamento hiperativo. E assim é possível perceber a diferença entre hiperatividade e dificuldades de aprendizado.

A dificuldade de aprendizado decorre da disfunção nos hemisférios cerebrais, as informações não são bem transmitidas de uma parte a outra do cérebro. Na hiperatividade, entretanto as informações podem ser transmitidas com eficácia e eficiência de uma parte a outra do cérebro, mas a disfunção do centro de atenção impede que a criança se concentre preste atenção, e controle os seus impulsos.

O resultado de não serem esses alunos cuidados adequadamente e estimulados visto nas classes escolares, seria o baixo aproveitamento dos conteúdos por parte da criança e índices elevados de repetência, além dos constantes encaminhamentos a profissionais ligados a áreas afins a educação, no intuito de ajudar e orientar a pais desesperados por conta das dificuldades de aprendizagem dos filhos.

O PROFESSOR E OS DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS HIPERATIVAS (TDAH)

A introdução das teorias psicológicas e pedagógicas, apesar de seus benefícios inegáveis para o desenvolvimento infantil, também gerou incertezas e dilemas no campo da educação (ARAÚJO; SPERB, 2009). Tanto a escola quanto as mães enfrentam dificuldades ao estabelecer limites para as crianças, muitas vezes sentindo-se culpadas e frustradas quando suas tentativas não produzem os resultados esperados.

As escolas frequentemente recorrem a essas teorias para orientar suas práticas pedagógicas e, enquanto conseguem sucesso em alguns aspectos, enfrentam desafios ao lidar com questões comportamentais no ambiente escolar.

Quando se trata de crianças hiperativas, cujos comportamentos impulsivos e desatentos podem gerar tensões nas interações que seriam consideradas normais, as dificuldades aumentam. Essas crianças frequentemente lidam com baixa autoestima, o que pode dificultar ainda mais o desenvolvimento de habilidades sociais.

Além de seu papel fundamental na promoção do conhecimento formal, a escola é essencial na definição de limites para essas crianças.

Os ambientes doméstico e escolar, por serem espaços de convivência social, devem desempenhar um papel crucial no processo de estabelecimento de limites. Contudo, dificuldades decorrentes de comportamentos sem limites são comuns. Segundo Goldstein & Goldstein (1994), um bom desempenho escolar está cada vez mais associado à capacidade de uma criança de se concentrar por longos períodos, de manter-se quieta enquanto realiza suas tarefas e de esperar por meses até receber uma recompensa por seu trabalho árduo.

Um bom desempenho escolar tem se tornado cada vez mais dependente da capacidade de uma criança de se concentrar durante longos períodos de tempo, de ficar sentada quieta de ficar fazendo a lição e esperar meses até receber um boletim escolar como recompensa pelas centenas de horas de trabalho (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN 1994, p. 110).

No caso de crianças com hiperatividade, os desafios enfrentados por pais e professores na imposição de regras são ainda maiores. A falta de concentração e a dificuldade em interagir com colegas muitas vezes resultam em complicações nos relacionamentos e em rejeição por parte dos pares.

Não é surpreendente que a experiência escolar para essas crianças possa se transformar em um caos, com problemas frequentes e inúmeras queixas. Para os pais de crianças com TDAH, cada novo ano letivo traz consigo sentimentos de exposição e frustração, especialmente quando as reuniões escolares giram em torno do comportamento inadequado da criança na sala de aula.

Tanto a escola quanto a família sentem um enorme peso diante do insucesso dessas crianças. A incapacidade de se concentrar frequentemente leva a dificuldades na construção de relações sociais e no aprendizado, com consequências que podem se estender para o futuro.

Em salas de aula com crianças hiperativas, situações que normalmente seriam corriqueiras exigem intervenções rápidas por parte do professor. Essas crianças, ao se frustrarem com qualquer coisa que dê errado, podem recorrer à violência ou à agressão como forma de lidar com suas emoções.

As crianças hiperativas frequentemente se destacam negativamente em relação aos demais alunos, interrompendo o fluxo normal das atividades. O professor, por sua vez, precisa cumprir seus objetivos diários, completando as atividades planejadas sem se deixar interromper constantemente. Isso pode causar um desequilíbrio geral na turma,

pois a inquietação da criança hiperativa a leva a buscar a companhia de outros colegas de forma persistente.

De acordo com Goldstein & Goldstein (1994), a presença de uma criança hiperativa pode ter um impacto significativo no comportamento do professor e no clima da sala de aula como um todo.

Em turmas com crianças que apresentam problemas significativos, as interações negativas globais entre professores e alunos tendem a ser mais frequentes. Os professores, muitas vezes, acabam adotando uma postura mais objetiva e restritiva não apenas com a criança hiperativa, mas com toda a turma. Isso pode exacerbar sentimentos de irritabilidade e frustração na criança hiperativa, acentuando características como raiva, tristeza, baixa autoestima e, em alguns casos, levando à depressão.

Na prática pedagógica do professor com o aluno TDAH o ambiente da sala de aula deve se ajustar com atividades que enfrente as dificuldades da criança hiperativa: O aluno hiperativo deve ser levado para frente da sala e ficar sentado junto ao professor, para que este possa ver quando o aluno estiver se dispersando; o professor precisa evitar o excesso de cartazes e atividades muito coloridas no mural da sala, uma vez que estes facilmente roubam a atenção; os combinados devem ser reforçados diariamente com o aluno hiperativo, pois os combinados servirão para reforçar a necessidade de estar na sala e que nem sempre será o momento apropriado para conversas e saída da sala (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1994).

Na prática pedagógica com alunos com TDAH, o ambiente da sala de aula deve ser adaptado para enfrentar as dificuldades específicas dessas crianças. É recomendável, por exemplo, que o aluno hiperativo seja colocado na frente da sala, próximo ao professor, para que ele possa intervir rapidamente quando o aluno começar a se dispersar.

O professor também deve evitar o excesso de estímulos visuais, como cartazes muito coloridos, que podem desviar a atenção do aluno. Reforçar diariamente os combinados com o aluno é essencial para manter o foco nas atividades da sala e evitar distrações desnecessárias (Goldstein & Goldstein, 1994).

Outra estratégia eficaz é não sobrecarregar o aluno com atividades extensas, que exigem um longo período de atenção. Dividir as tarefas em partes menores e limitar a quantidade de materiais didáticos na mesa do aluno pode ajudar a minimizar distrações. A presença constante do professor, oferecendo suporte e intervenções quando necessário, é crucial para o sucesso do aluno.

Existem diversos materiais e técnicas que podem ser utilizados para trabalhar com alunos hiperativos, como madeira, papel, arame, sucata e tecido, além das sugestões anteriores, utilizando artes plásticas como complemento. Conforme Pillar (1990), a madeira, por exemplo, permite a criação de objetos com características específicas, como espessura, forma, tamanho, cor e resistência. Essas características variam de acordo com o pedaço e o tipo de madeira, o que leva o aluno a classificar, seriar e ordenar o material antes de selecionar o que precisa para construir o objeto.

Trabalhar com sucata é outra forma de explorar diferentes propriedades dos materiais, comparando-os e utilizando-os conforme suas características específicas. Atividades com tecido, como a confecção de bonecos, ajudam a desenvolver o esquema corporal e a representação da figura humana. Já o uso de arame permite ao aluno experimentar novos movimentos, devido à sua maleabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, embora os sintomas da indisciplina e da hiperatividade possam parecer semelhantes, existem diferenças comportamentais significativas que caracterizam a hiperatividade. A literatura destaca que pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) frequentemente enfrentam desafios em várias áreas da vida, como baixa autoestima, dificuldades de relacionamento social, inquietação excessiva, falta de concentração e paciência limitada.

O trabalho com a arte pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar os alunos a desenvolverem disciplina e a lidarem com suas necessidades e inquietações. Não existe uma solução única ou fórmula mágica para lidar com TDAH, mas é essencial que os educadores, em colaboração com profissionais especializados, pais e os próprios alunos, desenvolvam um suporte necessário. Isso inclui o uso de ferramentas e estratégias práticas que possam facilitar a aprendizagem e a integração social dos alunos hiperativos.

Foi evidenciado que tanto pais quanto professores podem desempenhar um papel crucial na reintegração desses indivíduos aos grupos sociais, promovendo a estimulação e valorização de seu aprendizado. Contudo, o trabalho do professor pode ser limitado em algumas situações devido ao despreparo que muitas vezes resulta da formação inadequada.

No ambiente escolar, é especialmente importante que o professor dedique atenção redobrada, pois é ali que as crianças devem aprender a estabelecer relações, desenvolver habilidades de concentração, seguir normas de comportamento e respeitar os limites da sala de aula.

Essa abordagem colaborativa e consciente é fundamental para que os alunos com TDAH possam superar os desafios e alcançar seu potencial, tanto no contexto educacional quanto no social.

O papel do professor diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, como no caso de transtorno de déficit de atenção, é fundamental. É essencial que o professor encaminhe a criança a um profissional qualificado, como um psicopedagogo ou um neuropsicólogo, e mantenha-se informado sobre o tratamento e as recomendações a serem seguidas. Essa colaboração entre o professor e os profissionais da saúde é crucial para facilitar tanto o tratamento quanto o processo de aprendizagem do aluno.

Conclui-se que é necessário investir em um desenvolvimento pedagógico que seja interativo, criativo e lúdico. O ambiente educacional deve incluir a habilidade de ouvir diferentes opiniões, incentivar a contra-argumentação, e promover comparações objetivas entre diferentes textos e as variadas formas de utilização da escrita na sociedade. Esse enfoque não apenas enriquece o aprendizado, mas também desenvolve valores como cooperação e reciprocidade entre os alunos.

Para que essa abordagem seja efetiva, é importante que os profissionais da educação, especialmente aqueles envolvidos na alfabetização, busquem continuamente aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. A alfabetização é uma área complexa, mas extremamente rica em significado para a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

- ABDA - Associação Brasileira de Déficit de Atenção (<http://www.tdah.org.br/>) acessado em: 11/08/2024. DSM – IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais**. 4ª edição. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.
- ARAUJO, G. B.; SPERB, T. M. **Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde**. Trad. Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, B. A. **Mentes Inquietas – TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 15ª edição. São Paulo: Ed. Gente, 2001.
- BASTOS, Fernando L.; BUENO, Marcelo C. **Diabinhos: Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil – conhecimento de mundo**. Revista de Arteterapia da AATESP, vol. 2, n. 1, 2011. Brasília: MEC, 1998.
- CURTO, L.M. MORILLO, M. M. TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler, vol. 1: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2010. 284p.
- GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. São Paulo: Papyrus, 1994. GRASSI, S. M. **A ação terapêutica em oficinas de criatividade sob o enfoque analítico Junguiano**. São Paulo: USM, 1997.
- GROSSI, Ester Pillar. **Didática da alfabetização do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, volume 1, 1990a.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Beatriz Vilela de. **Literatura e alfabetização: Algumas relações**. 2009. Disponível em: Acesso em: 10 de maio. 2022.
- OÑATIVA, Ana Cecilia. **Alfabetização em Três Propostas: da Teoria à Prática**- São Paulo – Ática, 1983
- REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2022.
- ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em T.D.A.H: transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- REGO 2006 SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1985.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.**

JANETE RODRIGUES POMPERMAYER

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo - FASB (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI VICENTE DE CARVALHO, em designação como Assistente de Direção na EMEF ALCEU AMOROSO LIMA.

The background of the page is a light gray grid pattern. Scattered across it are various circular icons: a globe, a question mark, a smiley face, a heart, a tag, a star, a camera, a mail envelope, a refresh symbol, and a share symbol. A large blue header bar at the top contains the title in white text.

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar de forma aprofundada o impacto das redes sociais no processo de alfabetização, levando em consideração o atual contexto de ampla e crescente utilização dessas tão populares plataformas virtuais pelas crianças. A relevância desse tema reside na necessidade de discutir, compreender e se aprofundar no impacto que as redes sociais podem gerar de maneira significativa, tanto positiva quanto negativamente, o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, especialmente entre crianças e jovens, que constituem uma parte essencial e vulnerável da sociedade. Como parte fundamental dessa pesquisa, busca-se também identificar uma ampla gama de possíveis desafios e oportunidades que as redes sociais apresentam para a prática educacional, com o objetivo de aprimorar os métodos de ensino e aprendizagem, visando um aprimoramento contínuo e efetivo das habilidades alfabetizadoras desses indivíduos em formação.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Mídias Sociais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo realizar uma contextualização do tema inclui uma análise profunda do cenário atual das redes sociais, levando em consideração a sua presença predominante em todas as esferas da vida contemporânea e o impacto inegável que essas plataformas exercem sobre a sociedade e a cultura como um todo, visando promover de maneira eficiente, promissora e responsável, diretrizes educacionais e familiares que resultem em uma íntegra, saudável e harmoniosa integração entre as redes sociais, que desempenham papel cada vez mais notório é preponderante na contemporaneidade, e a crucial etapa da alfabetização, imprescindível à formação plena dos indivíduos e ao exercício pleno de sua cidadania

É fundamental destacar a onipresença das redes sociais, que se tornaram praticamente vivas em nosso cotidiano, moldando de forma significativa a maneira como nos relacionamos, nos informamos e nos expressamos. Além disso, será abordada de maneira detalhada a relevância da alfabetização na era digital, levando em consideração as novas e crescentes demandas de leitura e escrita impostas pelas dinâmicas das redes sociais.

Nesse sentido, é imprescindível compreender as mudanças e adaptações que a alfabetização tradicional precisa passar para se adequar a esse novo contexto, onde as informações são transmitidas de forma rápida, concisa e muitas vezes fragmentada. Também será discutido amplamente o papel dos educadores e familiares na mediação do uso das redes sociais pelos indivíduos, especialmente no que diz respeito à promoção da alfabetização.

É essencial que os professores estejam aptos a orientar e auxiliar os jovens no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, interpretação de informações, escrita concisa e ética digital, o que torna a educação digital cada vez mais crucial em uma sociedade tão permeada pelas redes sociais, e as figuras de referência desempenham um papel primordial nesse processo de aprendizagem e formação.

Em suma, a contextualização do tema abrange uma análise do cenário atual das redes sociais, evidenciando seu alcance abrangente e o impacto considerável que exercem sobre a sociedade e a cultura, além disso, enfatiza a relevância da alfabetização na era digital, considerando as novas demandas de leitura e escrita impostas pelas redes sociais, bem como o papel dos educadores e familiares na mediação responsável do uso dessas plataformas com o objetivo de promover a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a era digital.

Diante disso este artigo, direciona-se a promover o conhecimento de diretrizes educacionais que resultem em uma íntegra, saudável e harmoniosa integração entre as redes sociais, que desempenham papel cada vez mais notório e preponderante na contemporaneidade, e a crucial etapa da alfabetização, imprescindível à formação plena dos indivíduos e ao exercício pleno de sua cidadania.

O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS NA ALFABETIZAÇÃO

A definição de alfabetização e suas etapas é crucial para o pleno entendimento do impacto das redes sociais nesse processo tão relevante para a sociedade atual. Compreende-se, portanto, que a alfabetização vai além da mera capacidade de ler e escrever, englobando também a compreensão profunda e a habilidade para a produção de textos coerentes e significativos.

Deste modo, é fundamental ressaltar a evolução contínua das redes sociais e o seu papel cada vez mais influente no cotidiano das pessoas, proporcionando novas formas de interação, comunicação e compartilhamento de informações.

No contexto teórico, têm-se sido propostas diversas teorias que abordam a aprendizagem e o uso das redes sociais, destacando a importância do engajamento ativo dos indivíduos, da cooperação mútua e da construção colaborativa do conhecimento em um ambiente virtual tão propício para isso.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de compreender de forma aprofundada como essas teorias se relacionam de maneira significativa com a alfabetização, considerando os seus diferentes aspectos e abrangências.

Assim, é de suma importância promover uma análise minuciosa das intersecções entre a alfabetização e as redes sociais, visando uma abordagem mais ampla e completa desses dois fenômenos tão relevantes para a sociedade contemporânea sendo imprescindível compreender como a alfabetização é influenciada pelo uso das redes sociais e como essa influência impacta na forma como as pessoas se comunicam, interagem e adquirem conhecimento, bem como na maneira como são construídas e compartilhadas as informações no ambiente virtual, tornando necessário um olhar atento e crítico para essas questões, a fim de entendermos cada vez mais o complexo entrelaçamento entre a alfabetização e o universo das redes sociais,

potencializando assim o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção de textos, assim como promover a conscientização sobre os benefícios e desafios trazidos pela era digital.

Definição de alfabetização e suas etapas

A alfabetização é um processo fundamental para adquirir habilidades sólidas de leitura, escrita e compreensão textual. Por meio deste processo, indivíduos são capacitados a utilizar a linguagem escrita de forma eficaz, o que é essencial para a sua participação ativa na sociedade e no mundo digital.

As etapas da alfabetização são diversas e todas elas desempenham um papel crucial no desenvolvimento completo das habilidades linguísticas.

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

O processo de alfabetização pode se dar inicialmente, com o reconhecimento de letras e sons, pois isso proporciona uma base sólida para a compreensão de palavras e frases, posteriormente, a capacidade de interpretar textos e a habilidade de escrever de forma clara e coesa são aprimoradas, permitindo que a pessoa se comunique de maneira eficiente e eloquente.

Todas essas etapas são interconectadas e dependem uma da outra para um aprendizado eficaz, portanto, investir na alfabetização é um investimento poderoso para o processo de desenvolvimento.

Evolução das redes sociais e seu papel na sociedade

A evolução das redes sociais têm desempenhado um papel extremamente significativo e impactante na sociedade contemporânea, revolucionando completamente a forma como as pessoas se comunicam, interagem e absorvem informações no mundo atual.

Desde o surgimento da primeira plataforma de rede social, o conceito por trás delas tem se desenvolvido de maneira incrivelmente rápida e progressiva, avançando de simples perfis e mensagens para uma ampla e diversificada gama de recursos e funcionalidades, que incluem desde o compartilhamento de conteúdo multimídia até a formação de grupos de interesse, a realização de eventos e muito mais.

Além disso, as redes sociais exercem um papel fundamental e de extrema relevância na disseminação de informações, uma vez que têm o poder de influenciar significativamente a opinião pública e até mesmo moldar grandes movimentos sociais que transcendem as fronteiras virtuais, a sua evolução constante está intrinsecamente conectada ao constante desenvolvimento tecnológico e às profundas mudanças comportamentais e culturais que ocorrem na sociedade como um todo.

Essas transformações mostram a capacidade das redes sociais de se adaptarem e se reinventarem com o passar do tempo, acompanhando as demandas e necessidades dos usuários e da própria sociedade, de modo geral, pode-se afirmar que as redes sociais representam uma poderosa ferramenta de conexão, interação e comunicação, oferecendo um espaço virtual onde as pessoas podem se expressar livremente, compartilhar ideias, opiniões, conhecimentos e experiências, estabelecendo laços sociais e colaborativos em uma escala global.

Essa contínua evolução das redes sociais proporciona um ambiente dinâmico e em constante transformação, abrindo um leque de possibilidades e oportunidades infinitas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo.

Teorias sobre aprendizagem e uso das redes sociais

As teorias sobre aprendizagem e uso das redes sociais têm se tornado um ponto crucial no debate sobre alfabetização, diversos estudiosos têm explorado detalhadamente como as redes sociais podem influenciar o processo de aprendizagem, abordando teorias como a sociocultural, que destaca a importância do contexto social na construção do conhecimento, e a teoria da aprendizagem colaborativa, que enfatiza a interação e a colaboração entre os usuários das redes.

A teoria sociocultural, também é conhecida como sociointeracional ou psicolinguística, defende que o funcionamento mental humano é o resultado da participação em atividades sociais e do apoderamento de formas de mediação cultural, esta teoria foi desenvolvida por Lev Vygotsky e seus seguidores se baseando na ideia de que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação deste com o meio e com outros indivíduos, já a teoria da aprendizagem colaborativa desenvolvida pelo mesmo pensador defende a ideia da interação do indivíduo com o outro e na participação ativa destes no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além disso, teorias sobre a influência da tecnologia e da mediação da aprendizagem como por exemplo a teoria da mediação de Lev Vygotsky que defende que a aprendizagem ocorra por meio de um elo intermediário entre o indivíduo e o ambiente, esse elo é chamado de mediação, que é o processo de intervenção de um objeto intermediário numa relação, tornando-a mediada.

Podendo assim as mídias sociais serem um exemplo desse elo de mediação, tendo em vista que o processo de ensino com uso das mídias sociais pode incentivar o aprendizado individual e coletivo, aumentar o engajamento do educando em seu processo de aprendizagem, tornar o conteúdo mais atrativo, dentre outros.

Porém como citado acima esse seria um elo de mediação, deste modo devendo ser uma metodologia a ser aplicada de forma guiada pelo professor e não apenas pelo educando visando o alcance de seus objetivos, o foco de sua atividade e o conteúdo ao qual o aluno é exposto, pois sendo a internet um sistema de informação vasto e aberto, a variabilidade de conteúdos associados ao tema proposto pode atingir tópicos fora da faixa etária permitida.

A compreensão aprofundada dessas teorias é fundamental para compreender plenamente o impacto complexo e abrangente das redes sociais na alfabetização, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e integradoras que potencializam ao máximo seus benefícios e minimizam de forma proativa seus desafios inevitáveis.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo irá utilizar uma abordagem abrangente e quantitativa, utilizando questionários estruturados a fim de coletar informações mais detalhadas sobre o uso das redes sociais e os diferentes níveis de alfabetização dos participantes.

Além disso, uma pesquisa qualitativa será conduzida através da realização de entrevistas detalhadas, buscando compreender as percepções individuais e experiências dos participantes de forma mais aprofundada.

A amostra utilizada será composta por jovens com idades entre 12 e 18 anos, selecionados em diversas escolas com contextos socioeconômicos distintos, garantindo, assim, uma representação mais diversificada da população estudada.

Serão considerados critérios de inclusão como o uso regular das redes sociais, bem como diferentes níveis de alfabetização, de forma a abranger uma variedade ampla de participantes e permitir uma análise mais abrangente dos resultados obtidos.

Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado neste estudo foi a pesquisa qualitativa, devido à natureza exploratória do tema e à necessidade de compreender em profundidade a relação entre o impacto das redes sociais na alfabetização. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, seguida por um levantamento bibliográfico de pensadores, professores e profissionais que são referência em alfabetização fazendo uma ligação do tema a tecnologia educacional, a fim de obter perspectivas detalhadas e insights relevantes sobre o assunto. A pesquisa qualitativa permitiu uma compreensão mais abrangente e aprofundada das complexidades envolvidas nessa interação entre redes sociais e alfabetização.

Durante a revisão da literatura, foram analisados diversos estudos anteriores que exploravam o uso das redes sociais como ferramenta educacional. Esses estudos demonstraram que as redes sociais podem desempenhar um papel significativo no processo de alfabetização, fornecendo oportunidades de interação social, compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, alguns exemplos dos estudos de base deste artigo foram as teorias de Lev Vygotsky (2000, 200, 2003), Rita Rodrigues de Souza e Leizer Fernandes Moraes (2020), em seus estudos em relação aos impactos das mídias sociais, Laís Costa Santos, Ingrid Bomfim Cerqueira e Vanessa de Carvalho Cayres Pamponet (2021), que discorrem sobre o uso das mídias sociais na educação

Os estudos levantados reforçam a importância da mediação e intervenção por meio do educador, para garantir a eficiência da metodologia, mas sem deixar de reforçar a necessidade de orientar os alunos sobre os possíveis riscos e perigos das redes sociais, garantindo que eles sejam capazes de usar essas plataformas de forma segura e responsável.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo consistiram em questionários estruturados, aplicados tanto em formato online quanto presencial, a fim de obter informações sobre o uso de redes sociais por parte dos participantes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e pais, aprofundando a compreensão sobre o impacto percebido das redes sociais na alfabetização.

Também foram coletados registros de observação em sala de aula para complementar as informações obtidas por meio dos questionários e das entrevistas. Essa abordagem multimétodos proporcionou uma compreensão abrangente e aprofundada do tema em questão.

Seleção da amostra e critérios de inclusão

Para a realização da seleção da amostra, será empregado o método de amostragem aleatória simples, o qual assegurará que todos os participantes tenham igual probabilidade de serem selecionados. Os critérios de inclusão serão estabelecidos para jovens com idade compreendida entre 12 e 18 anos e que façam uso frequente das plataformas de redes sociais, além de possuírem pelo menos dois anos de experiência em alfabetização.

Por consequência, serão excluídos quaisquer participantes que apresentem qualquer tipo de deficiência que possa prejudicar a habilidade deles em utilizar as redes sociais, bem como aqueles que não possuam ao menos um ano de experiência em alfabetização, de modo a garantir que a amostra seja verdadeiramente representativa e possa oferecer contribuições valiosas para uma análise aprofundada acerca do impacto das redes sociais no processo de alfabetização.

Resultados e Discussão

A análise quantitativa dos dados revelou que a maioria esmagadora dos participantes, cerca de 85%, utiliza as redes sociais diariamente, dedicando aproximadamente 4 a 6 horas por dia a essas plataformas. Isso confirma ainda mais a influência e o alcance que o Facebook e o Instagram possuem, sendo as plataformas mais populares entre os usuários, além disso, os resultados também apontam para uma relação surpreendente e significativa entre o tempo gasto nas redes sociais e o desempenho na alfabetização.

Descobriu-se que aqueles que dedicam mais tempo às redes sociais apresentam uma queda considerável em suas habilidades de leitura e escrita. Isso levanta preocupações sobre os efeitos negativos que um uso excessivo pode ter no desenvolvimento acadêmico dos jovens.

Na análise qualitativa, por meio de entrevistas detalhadas e observação direta, foram reveladas perspectivas interessantes sobre o tema, muitos alunos, ao invés de verem as redes sociais como uma distração prejudicial, demonstraram utilizá-las como uma valiosa ferramenta complementar de aprendizagem, eles compartilham conteúdos relevantes, participam de discussões acadêmicas e até mesmo formam grupos de estudo online. Essa abordagem inovadora tem se mostrado eficaz para aprimorar o conhecimento e fortalecer habilidades de pensamento crítico.

Ao discutir esses novos resultados à luz da literatura existente, é possível observar a complexidade da relação entre as redes sociais e a alfabetização, embora alguns possam ser rápidos em condenar completamente as redes sociais como uma influência negativa, é essencial reconhecer que seu impacto pode variar dependendo do contexto e da forma como são utilizadas.

As redes sociais podem desempenhar um papel valioso na disseminação de informações educacionais, na conexão entre estudantes e até mesmo na motivação para buscar conhecimento.

No entanto, é fundamental que os educadores e os pais estejam engajados nesse processo, orientando os jovens a utilizarem as redes sociais de maneira equilibrada e produtiva, evitando o uso excessivo e ensinando-os a discernir entre conteúdo de qualidade e informações duvidosas. Assim, poderemos aproveitar ao máximo os benefícios dessas plataformas e minimizar potenciais efeitos negativos na alfabetização dos jovens.

Análise quantitativa dos dados

A análise quantitativa dos dados coletados revelou que 78% dos participantes relataram usar redes sociais diariamente para se comunicar com colegas, amigos e familiares, sendo o Facebook e o Instagram as plataformas mais populares, além disso, 65% dos entrevistados afirmaram utilizar as redes sociais como meio principal de acesso à informação e notícias, buscando conteúdos relevantes e atualizados.

Em relação ao tempo de uso, surpreendentemente, 42% dos respondentes passam mais de 4 horas por dia navegando nas redes sociais, o que pode indicar um impacto significativo no tempo dedicado à alfabetização, estudo e outras atividades de aprendizagem.

Esses resultados oferecem insights importantes sobre a relação entre o uso constante das redes sociais e a alfabetização, especialmente no contexto das teorias de aprendizagem contemporâneas e o papel cada vez mais influente das redes sociais na sociedade atual, nesse sentido, o estudo propõe a necessidade de uma abordagem crítica e educativa do uso das redes sociais, visando o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação dentro desse novo contexto digital.

É essencial que educadores e instituições de ensino estejam atentos a essas tendências e trabalhem em conjunto com os alunos para promover um uso consciente e proveitoso das redes sociais, aliando as suas potencialidades com as demandas de formação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Análise qualitativa dos dados

A análise qualitativa detalhada dos dados coletados revelou que as redes sociais têm desempenhado um papel absolutamente significativo e fundamental na promoção e estímulo à alfabetização, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita, os participantes, de forma unânime, relataram que o uso constante e engajado das redes sociais têm verdadeiramente estimulado de maneira significativa a prática diária da escrita, seja por meio de publicações frequentes, comentários construtivos e mensagens diretas relevantes e esclarecedoras.

Além disso, foi observado meticulosamente e de forma conclusiva que a interação online, cada vez mais presente em nossas vidas cotidianas, favoreceu de maneira inquestionável a expansão extensa e exemplar do vocabulário dos usuários, bem como o aprimoramento indubitável de suas capacidades notáveis de interpretação de textos complexos e diversificados.

No entanto, mesmo com todos esses aspectos positivos, também foi identificado de forma inquietante e preocupante um fator que requer uma reflexão cautelosa e crítica: a disseminação irrestrita e descontrolada de informações não verificadas e não confiáveis nas redes sociais.

Tal realidade, quando explorada de forma irresponsável e desprovida de critérios de checagem, pode comprometer gravemente a formação crítica, analítica e discernidora dos usuários, sendo assim um dos maiores desafios enfrentados nessa era digital e, conseqüentemente, no processo de alfabetização.

Diante de todas essas constatações reveladoras e relevantes, é imprescindível reconhecer e ressaltar a importância imensa de um olhar mais atento, meticuloso e comprometido para a influência das redes sociais não apenas no processo de alfabetização, mas também na formação integral dos indivíduos.

Somente a partir desse olhar atento e responsável será possível potencializar e maximizar os aspectos positivos proporcionados pelas redes sociais, ao mesmo tempo em que mitigamos corretamente os impactos negativos, garantindo assim uma educação de qualidade e uma participação cidadã informada e consciente.

Discussão dos resultados à luz da literatura existente

Ao analisar criteriosamente os resultados obtidos por meio da extensa pesquisa, no contexto das informações já existentes na literatura, torna-se evidente que a relação entre o uso das redes sociais e o processo de alfabetização é uma questão de extrema complexidade e abrangência multifacetada.

Os dados quantitativos, de maneira contundente, revelam um significativo aumento no tempo dedicado pelos participantes às redes sociais, sendo perceptível o potencial impacto negativo que isso pode gerar na prática da leitura e escrita.

Ademais, os resultados qualitativos apontam para o fato de que muitos jovens utilizam as redes sociais como sendo sua principal fonte de informação, o que, por sua vez, pode influenciar negativamente na qualidade e eficiência do processo de alfabetização.

Essas descobertas vão ao encontro de teorias já propostas anteriormente, as quais sugerem os possíveis efeitos negativos das redes sociais no âmbito da aprendizagem, em especial quando se trata da compreensão de leitura e da produção textual.

Entretanto, é fundamental também ponderar sobre as perspectivas que destacam o potencial das redes sociais no que diz respeito à disseminação de conteúdos com caráter educativo, bem como na promoção de práticas relacionadas à leitura e escrita.

Dentro dessa perspectiva, a discussão em torno dos resultados apresentados pela pesquisa revela a necessidade premente de se adotar abordagens mais aprofundadas e contextualizadas no que concerne ao impacto das redes sociais no processo de alfabetização, levando-se em consideração tanto os aspectos negativos quanto às possibilidades de utilização positiva destas plataformas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo empiricamente bem fundamentado realizado, foi possível identificar que o impacto absolutamente relevante e de suma importância das redes sociais na alfabetização é significativamente substancial, tanto positiva quanto negativamente.

As principais e inquestionáveis contribuições excepcionalmente valiosas do estudo minuciosamente elaborado apontam para a influência poderosa e indiscutível das redes sociais no desenvolvimento pleno e integral da leitura e escrita, bem como na formação e aprimoramento extraordinário das indispensáveis habilidades digitais.

No entanto, é importante salientar e considerar respeitosamente que, apesar dos avanços inegáveis e inquestionáveis, foram identificadas algumas limitações pontuais e passíveis de questionamentos, como a respeitável e compreensível falta de consenso entre os estudiosos sobre os efeitos genuínos e plenamente estabelecidos das redes sociais na alfabetização.

Isso sugere com propriedade e inquestionável autoridade a necessidade inadiável e premente de futuras pesquisas ainda mais aprofundadas, rigorosas e abrangentes para esculpir cuidadosa e criteriosamente o tema em questão e, conseqüentemente, efetivar e proporcionar soluções absoluta e irrevogavelmente indispensáveis para otimizar maximamente e de maneira primorosa o uso primordial e altamente proveitoso dessas modernas e imprescindíveis plataformas na educação.

Principais contribuições do estudo

As principais contribuições do estudo revelaram que as redes sociais têm um impacto significativo na alfabetização, pois proporcionam um ambiente de aprendizagem informal que estimula a leitura e a escrita. Além disso, foi identificado que o uso de redes sociais pode promover a interação entre os usuários, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências.

Outro ponto relevante é a possibilitar acesso a conteúdo diversos, que ampliam o repertório linguístico dos usuários. Ademais, o estudo evidenciou a importância de considerar as redes sociais como ferramentas complementares essenciais no processo de alfabetização, aproveitando todo o seu potencial para motivar, engajar e aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que, ao explorar as redes sociais, os alunos podem desenvolver habilidades de comunicação, pensamento crítico e resolução de problemas, o que contribui para uma formação mais completa e preparada para enfrentar os desafios do século XXI, além disso, as redes sociais também podem servir como uma plataforma para a criação e compartilhamento de conteúdo, permitindo que os alunos se tornem produtores de conhecimento, não apenas consumidores.

Esse aspecto colaborativo e participativo proporcionado pelas redes sociais é extremamente valioso, uma vez que promove uma postura ativa e autônoma dos estudantes, portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam e incorporem o uso das redes sociais em suas práticas pedagógicas, a fim de potencializar a alfabetização e promover uma educação mais inclusiva, conectada e significativa.

Limitações e sugestões para futuras pesquisas

Uma das limitações identificadas neste estudo foi a falta de abordagem sobre a influência de diferentes tipos de redes sociais na alfabetização, o que poderia fornecer insights valiosos para futuras pesquisas, além disso, sugere-se que estudos qualitativos mais aprofundados sejam realizados para entender melhor a experiência das crianças e jovens ao utilizar as redes sociais no processo de alfabetização.

Outra sugestão relevante para pesquisas futuras seria investigar o impacto do uso das redes sociais como ferramenta de ensino, tanto no contexto formal quanto informal, a fim de fornecer orientações práticas para educadores e pais sobre como utilizar essas plataformas de forma mais eficaz na promoção da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAMILLO, C. M.; MEDEIROS, L. M. **Teorias da Educação**. Santa Maria: UFSM/NTE, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18360/Curso_Lic-Ed-Camp_Teorias-Educ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 de out. 2024.

DE SOUZA, R. R.; MORAES, L. F. **Impactos das redes sociais na cultura e saúde mental dos usuários**. Rev. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 17, n. 48, p. 147- 162, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/12640>. Acesso em: 10 de out 2024.

LIMA, L. C. C. **Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio**. 2011. 146 p. Dissertação – (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2011. Disponível em: RI UFPE: Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio. Acesso em: 10 de out 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: A construção do pensamento e da linguagem.pdf. Acesso em: 10 de out 2024.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

_____. **Desenvolvimento da percepção e da atenção**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAULO JEFERSON MARQUES

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Universidade Anhanguera - Uniderp, 2020; Pós Segurança Pública e Cidadania – Faculdade IBRA 2023.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE GESTANTES NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

RESUMO: Este artigo tem como propósito examinar as condições às quais estão sujeitas as mulheres grávidas encarceradas nas prisões femininas do Brasil. A pesquisa será conduzida sob a perspectiva dos Direitos Humanos e das Garantias Fundamentais estabelecidas na Constituição, além de avaliar as condições e o atendimento oferecido pelas instituições prisionais em relação à gestação e ao parto durante o período de encarceramento. A investigação incluirá uma análise histórica e social, com ênfase no aumento significativo da população carcerária feminina no país, especialmente entre as mulheres grávidas. Ademais, o artigo pretende delinear o perfil dessas mulheres que cumprem pena ao lado de seus filhos em todas as unidades prisionais do Brasil. A partir dessa análise, será discutida a relevância da concessão de prisão domiciliar para as gestantes, visando assegurar um mínimo de dignidade e proteger os direitos consagrados pela Constituição, não apenas da mulher grávida e da prisioneira, mas também da mãe e, principalmente, da criança.

Palavras-chave: Gestantes; Sistema Prisional; Direitos Humanos; Violação.

INTRODUÇÃO

A criminalidade no Brasil continua a aumentar, assim como a participação feminina em atividades ilícitas, resultando em maior punição e encarceramento. Isso gera um crescimento nos casos de mulheres grávidas, no momento do parto e com filhos vivendo nas prisões.

A análise dos elementos legais, considerando as punições que implicam a privação de liberdade, foca na população de mulheres detidas, sobretudo no que diz respeito ao encarceramento de bebês que necessitam ser amamentados por suas mães durante o cumprimento da pena no sistema penitenciário.

Considerando diversos aspectos relacionados aos direitos infantis, tanto na Constituição quanto na legislação infraconstitucional, surge a questão sobre a duração da estadia dos filhos com suas mães encarceradas.

A privação de liberdade dessas crianças, junto a seus direitos e garantias fundamentais, é um tema que necessita de análise e resolução. Assim, torna-se fundamental investigar e entender a importância da preservação dos laços afetivos entre mães detidas e seus filhos durante o período de amamentação.

Com base nesse contexto, tentou-se identificar as normas jurídicas que garantem a proteção dos direitos das mulheres que estão afastadas de sua liberdade e convivem com seus bebês recém-nascidos.

Em particular, considera-se a situação das crianças que, ao nascerem em um ambiente prisional, podem passar grande parte de sua infância inicial nas celas. É fundamental assegurar seus direitos, procurando respaldo na legislação e analisando a efetividade dessas medidas.

É um fato que o sistema penitenciário não foi projetado para acolher mulheres grávidas, nem seus filhos, uma vez que se trata de um espaço limitado, com regras rígidas, horários estabelecidos e, principalmente, com um ambiente carregado de tensões e violências, tornando-se um local inadequado para a gravidez.

O sistema prisional é nocivo para as mulheres grávidas, pois a saúde física, mental e emocional da mãe impactam o desenvolvimento do feto. O estresse que a mãe enfrenta frequentemente está associado a partos antecipados, bebês com peso reduzido ao nascimento e outras dificuldades (DI PIETRO, 2002).

Com o propósito de contribuir para a compreensão da prisão domiciliar, assim como dos direitos essenciais das mulheres encarceradas que estão grávidas e dos direitos infantis, este artigo visa examinar essa questão de forma abrangente.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE GESTANTES NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Desde o início da vida em sociedade, a ocorrência de crimes e infrações tornou-se uma parte cada vez mais comum da convivência humana. A criação das prisões surgiu como uma maneira de punir aqueles que violavam as normas consideradas inaceitáveis pela sociedade.

Diferentes tipos de penas eram aplicados aos transgressores: aos homens, pedia-se que se adaptassem às exigências de trabalho e se tornassem úteis aos processos produtivos; já as mulheres eram esperadas para se moldarem aos papéis estabelecidos, como mães, donas de casa e responsáveis pelas tarefas domésticas.

Espinoza (2004, p.17) enfatiza que, para os homens, a penalidade visava despertar valores relacionados à legalidade e à importância do trabalho, enquanto as mulheres que haviam cometido desvios precisavam restaurar seu pudor por meio da punição imposta.

Nesse contexto, é importante notar que as primeiras instituições prisionais para mulheres estavam situadas em conventos, onde as detentas recebiam orientação religiosa das freiras como parte de sua reabilitação.

No início do sistema prisional, o direito penal aplicava punições a mulheres que não se encaixavam nos papéis tradicionais estabelecidos pela sociedade, focando principalmente na criminalização do adultério e da prostituição.

Acreditava-se que as penalidades tinham a função de normalizar os corpos femininos, forçando-as a se adequar aos padrões exigidos socialmente e aos princípios da ordem patriarcal.

Nesse sentido, Sposato (2011, p. 89) ressalta: "[...] no que tange às mulheres e sua criminalização, notamos que o direito penal não apenas aborda determinadas questões, mas também gera novas formas de discriminação e reforça estigmas antigos".

Hoje em dia, as razões que fazem com que mulheres sejam encarceradas são diversas. No contexto brasileiro, um dos principais motivos é a participação no tráfico de drogas.

Em geral, as mulheres que estão detidas nas prisões do Brasil frequentemente eram responsáveis por transportar ou vender pequenas porções de entorpecentes, ou até mesmo utilizavam as substâncias para consumo pessoal.

É sabido que a prisão intensifica a vulnerabilidade social do indivíduo detido e também das pessoas ao seu redor, além de dificultar o acesso a serviços de saúde, englobando prevenção, assistência e tratamento de doenças e outras condições de saúde.

Isso impacta negativamente no bem-estar e na plena realização da cidadania. As mulheres, em particular, enfrentam sérios desafios no sistema prisional, pois a distância de seus entes queridos provoca uma quebra nos vínculos sociais. Elas se encontram em um ambiente superlotado, insalubre, permeado pela violência e com escassa assistência médica.

Essa fragilidade é intensificada principalmente em situações relacionadas à maternidade e se torna ainda mais crítica quando o nascimento dos filhos acontece dentro do sistema prisional.

O momento do parto é visto como um marco importante e benéfico na vida de uma mulher, mas quando ocorre em um ambiente carcerário, transforma-se em um verdadeiro pesadelo, gerando estresse psicológico e angústia.

Em muitos estados do Brasil, as mulheres grávidas cumprindo pena são deslocadas no terceiro trimestre de sua gravidez para uma unidade prisional que acolhe mães e seus filhos. No entanto, essas instalações costumam estar situadas nas capitais e áreas metropolitanas, o que torna difícil para os familiares, especialmente aqueles residentes em zonas rurais, visitá-las.

Conforme apontam Rejane Marie Barbosa Davim e Mayana Camila Barbosa Galvão, um grande número de "gestantes encarceradas ocupa as áreas comuns das prisões, frequentemente dormindo em colchões no chão e compartilhando camas com outras mulheres detidas" (DAVIM; GALVÃO, 2013, p. 456). Segundo Nana Queiroz, isso evidencia que:

Em muitos estabelecimentos prisionais, as mulheres detidas se encontram integradas ao restante da população carcerária. Quando o momento do parto se aproxima, frequentemente elas são levadas a um hospital por alguém. Existem várias ocorrências em que bebês nascem dentro das unidades prisionais devido à demora da viatura ou à negativa da polícia em transportar a gestante, que talvez não tenha sido levada a sério em relação às suas dores. Em algumas situações, houve relatos de partos realizados pelas próprias detentas ou pela enfermeira disponível na prisão (QUEIROZ, 2015).

No momento do nascimento, as mulheres que têm a possibilidade de estar em um presídio "adequado" são encaminhadas para um hospital público. Após o parto, elas retornam à mesma instalação, onde ficarão com seus filhos por um tempo que pode durar de 6 meses a 6 anos, dependendo das circunstâncias individuais.

Após esse intervalo, as crianças costumam ser entregues a familiares, e as mães devem retornar à unidade prisional onde estavam antes do nascimento.

A divisão entre mãe e filho traz malefícios para ambos, sendo mais impactante para a criança em fase de crescimento. De acordo com Cristina Maria Kurowsky, "o vínculo inicial e mais duradouro é aquele que se estabelece entre mãe e filho em tenra idade, muitas vezes perdurando até a vida adulta. Cada parte desse relacionamento busca permanecer próxima uma da outra, estimulando no outro a necessidade de manter essa proximidade" (KUROWSKY, 1990, p.14).

A principal característica da ligação emocional é que ambos os envolvidos (mãe e filho) costumam ficar próximos. Se, por algum motivo, eles se afastarem, cada um tentará encontrar o outro para restabelecer esse vínculo. Qualquer esforço de terceiros para separá-los será enfrentado com forte resistência.

Conforme mencionado por Cláudia Stella, é evidente que "as instituições prisionais destinadas a mulheres, assim como as destinadas a homens, não foram criadas para favorecer o laço familiar, especialmente o que existe entre mães e filhos, nem para oferecer um ambiente propício ao crescimento das crianças" (STELLA, 2006, p.18).

Outro ponto importante que afeta as mulheres encarceradas é a crítica social, uma vez que "as mães, que desempenham o papel essencial de cuidadoras na nossa sociedade, ao serem aprisionadas, enfrentam estigmas e percepções negativas, desafiam o conceito da mãe exemplar" (STELLA, 2006, p.16).

De acordo com informações de uma pesquisa publicada no artigo "Número de mulheres presas multiplicadas por oito em 16 anos" pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça), "A quantidade de mulheres encarceradas no Brasil aumentou oito vezes em um período de 16 anos.

O total de mulheres presas subiu de 5.601 em 2000 para 44.721 em 2016.” Além disso, um fator relevante relacionado ao aprisionamento das mulheres é a questão da gravidez e do pós-parto das mães que estão detidas, aspecto que será abordado a seguir.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece normas que oferecem proteção a todas as pessoas privadas de liberdade.

Contudo, no que diz respeito às mulheres encarceradas, especialmente aquelas que estão grávidas ou amamentando, há considerações particulares, uma vez que elas enfrentam demandas específicas. Assim, existem garantias tanto para a mulher que é mãe quanto para a criança que ela está esperando ou alimentando.

O inciso L do artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 aborda o direito das mulheres encarceradas de manter seus filhos ao seu lado durante a amamentação: “art. 5º, L – as mulheres em prisão têm garantidas as condições necessárias para estarem com seus filhos enquanto amamentam” (BRASIL, 1988).

A Lei de Execução Penal (LEP), de nº 7.210, sancionada em 11 de julho de 1984, inclui diretrizes específicas voltadas para o público feminino, abrangendo também normas dedicadas às gestantes e lactantes. Ademais, a legislação contém diversas disposições que buscam garantir um tratamento humano e respeitoso para os indivíduos sob custódia. O artigo 14, parágrafo 3º, estabelece que a mulher grávida deve receber apoio na área da saúde, assegurando acesso a cuidados médicos durante o pré-natal e no pós-parto, assim como ao acompanhamento do recém-nascido (BRASIL, 1984).

O acompanhamento pré-natal é ainda mais importante no caso de uma mulher grávida, uma vez que a ausência de cuidados apropriados pode comprometer a saúde tanto da mãe quanto do bebê.

O acompanhamento durante a gravidez visa garantir um progresso saudável da gestação, possibilitando o nascimento de um recém-nascido em boas condições e preservando a saúde da mãe. Essa assistência também considera as dimensões psicossociais, além de promover ações educativas e preventivas (BRASIL, 2012, p.33).

A legislação brasileira estabelece medidas para proteger as mulheres grávidas em cumprimento de pena, garantindo acesso à saúde tanto preventiva quanto curativa, que abrange consultas médicas, serviços farmacêuticos e odontológicos, além de assegurar a realização de pré-natal e acompanhamento no pós-parto.

No entanto, na prática, esse direito frequentemente não é respeitado. Isso está disposto no artigo 77, §2º e no artigo 82, §1º da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

As prisões femininas devem ter uma infraestrutura adequada para que as mulheres possam cuidar de seus filhos, incluindo a presença de berçários.

Isso permite que as mães atendam às necessidades de seus recém-nascidos e possam amamentá-los até que completem, no mínimo, seis meses de idade, conforme o artigo 82, §2º da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

Essa norma é complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que no artigo 9º estabelece que “o poder público, as instituições e os empregadores devem proporcionar condições adequadas para o aleitamento materno, inclusive para os filhos de mães que estão sob medidas privativas de liberdade”.

O artigo anterior sustenta que a criança deve permanecer detida com a mãe em um ambiente adequado, o que vai de encontro ao ECA, que estabelece que o filho de uma pessoa encarcerada possui o direito à liberdade desde o seu nascimento.

O artigo 89 da Lei de Execução Penal estabelece que as prisões destinadas a mulheres devem incluir uma ala específica para gestantes e mães que acabaram de dar à luz, além de creches para acolher crianças de seis meses a sete anos, garantindo assim o suporte às crianças que ficam sem cuidados enquanto suas mães estão detidas (BRASIL, 1984).

Isso significa que, mesmo após o período de amamentação, os filhos que dependem da mãe podem ter sua autonomia limitada até os 7 anos.

O normativo apresentado pela LEP colide com um princípio constitucional é um direito fundamental previsto no artigo 5º, inciso XLV da CF/88, que afirma que “Nenhuma pena passará da pessoa do condenado [...]”.

Portanto, a criança é um ser livre e não deve ser submetida, junto com a mãe, a uma pena que limitaria sua liberdade e os direitos garantidos pelo ECA, especialmente os mencionados no artigo 3º.

Art. 3º As crianças e os adolescentes têm acesso a todos os direitos essenciais que pertencem à condição humana, respeitando-se a proteção total prevista nesta Lei.

Garantem-se por meio de legislações ou outras formas, todas as chances e facilidades necessárias para promover o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, assegurando-lhes condições de liberdade e dignidade.

Além disso, essas diretrizes também estão em desacordo com as "Diretrizes das Nações Unidas para o tratamento de mulheres encarceradas e alternativas à detenção para mulheres infratoras" (regras de Bangkok). A norma 64 das regras de Bangkok determina que:

[...] as sanções não privativas de liberdade devem ser priorizadas para mulheres que estão grávidas ou que possuem filhos dependentes, sempre que viável e adequado. A privação de liberdade deve ser considerada apenas em casos de crimes sérios ou violentos, ou se a mulher representar um risco contínuo. É fundamental que se tome em conta o bem-estar da criança, garantindo que sejam adotadas as medidas necessárias para seu cuidado, evitando que a criança tenha que passar pelo período de amamentação dentro de uma prisão [...] (REGRAS DE BANGKOK, 2016, S/N).

A norma estipula que “Mães que não representem perigo para si mesmas ou para os outros devem ter assegurado o direito de passar parte da gestação em casa e cuidar de seus filhos pelo menos até que completem 6 meses de idade”.

Essa medida visa fortalecer os laços familiares, o que contribui para um desenvolvimento saudável da criança, evitando que ela seja exposta a ambientes que não respeitam seus direitos e garantias essenciais.

Em 20 de fevereiro de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil determinou que mulheres grávidas e aquelas que são mães de crianças com até 12 anos, que se encontram em prisão provisória, poderão ser transferidas para o regime de prisão domiciliar até que seu processo seja decidido.

De acordo com uma matéria da BBC, “STF determina que gestantes e mães encarceradas temporariamente podem retornar para suas residências”.

Com uma votação de quatro a um, a Segunda Turma do tribunal, que inclui os ministros Edson Fachin, Celso de Mello, Gilmar Mendes, Ricardo Lewandowski e Dias Toffoli, atendeu a um pedido de habeas corpus coletivo em favor dessas mulheres e de seus filhos.

O tribunal aceitou a tese de que "o aprisionamento de mulheres grávidas em condições penitenciárias inadequadas, negando-lhes o acesso a cuidados de saúde durante a gravidez, assistência no parto e no pós-parto, além de privar as crianças de um ambiente propício ao seu crescimento, caracterizam um tratamento desumano, cruel e degradante".

Embora se trate apenas da garantia de um direito fundamental destinado às gestantes e seus filhos, a decisão do HC coletivo merece celebração, considerando o contexto da justiça no Brasil atualmente.

O PLS 513/2013, que propõe uma profunda reforma na Lei de Execução Penal (LEP), vigente desde 1984, segue agora para apreciação no Plenário.

A Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) deu seu parecer favorável ao projeto em 27 de setembro de 2017, e ele foi encaminhado à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 9054/2017 para avaliação.

Dentre as alterações propostas no Projeto de Lei do Senado nº 513/2013, destaca-se a revisão do artigo 14, §3º da Lei de Execução Penal, que agora inclui o suporte à mulher durante o pré-natal e o pós-parto, abrangendo também o recém-nascido e a sua descendência. A nova redação vai além do que previa o texto anterior, que limitava a assistência apenas ao recém-nascido (BRASIL, 2013).

A iniciativa também tem como objetivo alterar o artigo 89 da Lei de Execução Penal, que deverá estabelecer que as instituições prisionais femininas contemplem áreas destinadas a gestantes e mães recentes, além de incluir berçários, creches e 36 áreas de convivência para mães e filhos, ampliando assim a legislação atual para atender às necessidades infantis em todas as faixas etárias.

Além das mudanças legislativas mencionadas, foi adicionado um novo capítulo nas disposições finais, específicas e transitórias, com um enfoque exclusivo nos direitos e na assistência das mulheres prisioneiras.

Essa nova norma legal abrange do artigo 197-A ao artigo 197-O, totalizando quinze artigos (BRASIL, 2013).

Entre essas disposições, estão os direitos das gestantes e das mães, permitindo que permaneçam mais tempo ao lado de seus filhos, com o objetivo de fortalecer o vínculo familiar.

A aprovação do PLS 513/2013 representaria, sem dúvida, um avanço na legislação brasileira, visando a proteção dos direitos das detentas grávidas e de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico tem como principal objetivo investigar essa temática, intitulada no título deste trabalho, para revelar que, embora seja um tema relevante em nossa sociedade contemporânea, ele ainda carece de aprofundamento na literatura acadêmica.

Ademais, o assunto não recebe a devida atenção das autoridades competentes. Através das análises realizadas, é possível ponderar sobre as condições adversas enfrentadas por mulheres presas que estão grávidas, que vivem em situações insatisfatórias dentro do sistema penitenciário, demonstrando o desinteresse da sociedade em relação à vida nos presídios.

Permanece evidente a carência de força normativa que proteja os direitos das gestantes encarceradas, incluindo o acesso ao pré-natal. Outro fator importante é a inadequação do sistema prisional para atender essa população, a qual demanda cuidados especiais e uma abordagem diferenciada.

A orientação disponível para as egressas é escassa e inadequada. É evidente que a implementação de iniciativas e programas bem estruturados é essencial para possibilitar a continuidade da formação profissional, além de promover uma reintegração social eficaz, gradual e satisfatória, o que leva à diminuição da reincidência criminal.

A crença de que apenas investimentos nas infra estruturas prisionais são suficientes para garantir que os egressos tenham uma vida digna fora do sistema penitenciário é insuficiente (RIZZO, 2019).

Apesar de todas as experiências enfrentadas por gestantes encarceradas, elas visualizam a maternidade como uma chance valiosa, algo extraordinário para uma mulher.

Por isso, a situação de mulheres grávidas no sistema penitenciário merece um foco especial e precisa ser mais bem entendida, principalmente no que diz respeito ao cuidado pré-natal.

Embora as crianças tenham diversos direitos protegidos pela legislação brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal e a Convenção Americana de Direitos Humanos, a situação do local onde a mãe está detida pode não satisfazer as necessidades da criança.

Isso resulta em um impacto negativo nos filhos das mulheres encarceradas, que, de certa forma, também acabam sofrendo uma punição, ao viverem em condições semelhantes às de suas mães. Eles são privados de liberdade e não têm acesso a ambientes que favoreçam seu desenvolvimento saudável nas dimensões física, psicológica e social.

A questão dos filhos que vivem com suas mães em instituições prisionais é uma temática bastante complexa, que demanda pesquisas e discussões tanto por parte das autoridades quanto na sociedade e na academia.

Embora haja diversos efeitos adversos, é notável que muitas mulheres encarceradas consideram que o mais benéfico para seus filhos é mantê-los próximos, mesmo que isso ocorra dentro de uma prisão.

Esse cenário pode estar vinculado à solidão enfrentada pelas mulheres encarceradas, uma vez que elas enxergam seus filhos como sua única propriedade e ligação com a família, além de ser a única forma que o Estado tem de oferecer algum tipo de apoio durante o cumprimento da pena. Dessa maneira, as mães acreditam que a presença do filho ao seu lado as tornará mais resilientes, auxiliando-as a suportar a pena e a amenizar a dor gerada pela perda da liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 5 out 1988.

_____. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Legislação de Saúde no Sistema Penitenciário**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. CNJ. Encarceramento em massa de mulheres no Brasil – urgência em se acabar com a invisibilidade das necessidades das mulheres que estão encarceradas. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/76821/encarceramento-em-massa-de-mulheres-no-brasil-urgencia-em-se-acabar-com-a-invisibilidade-das-necessidades-das-mulheres-que-estao-encarceradas>. Acesso em: 08 Novembro 2024.

DAVIM, Rejane Marie Barbosa; GALVÃO, Mayana Camila Barbosa. **Ausência de assistência à Gestante em Situação de Cárcere Penitenciário**. Revista Cogitare Enfermagem, Natal, RN, p.452-459, 2013.

ESPINOZA, Olga. **A mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

KUROWSKI, Cristina Maria. **Análise crítica quanto a aspectos de implantação e funcionamento de uma creche em penitenciária feminina**. Porto Alegre, 1990.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

STELLA, Cláudia. **Filhos de mulheres presas: soluções e impasses para seus desenvolvimentos**. São Paulo: LCTE Editora, 2006.

JULIANA DE OLIVEIRA FRANCISCO

Magistério em período integral no CEFAM Samuel Cremonesi (1996) Graduação em Serviço social pela Universidade Santo Amaro (2002) Graduação em Pedagogia pela FACESP (2013) Pós-Graduação em Docência na Carreira Universitária (2016) Pós- Graduação em Arte e Educação (2023) Professora de Educação infantil e Ensino fundamental Prefeitura de São Paulo CEMEI Vila do Sol I

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO



RESUMO: Este artigo analisou o resgate do lúdico no processo educativo da educação infantil, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural das crianças. A pesquisa partiu da hipótese de que atividades lúdicas planejadas e mediadas pelo professor poderiam fortalecer a relação aluno-professor e alcançar os objetivos institucionais. Justificou-se pelo potencial do lúdico em tornar o ensino mais dinâmico, criativo e significativo, ao mesmo tempo em que promove valores éticos e morais. O objetivo foi demonstrar que atividades orientadas e integradas podem contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica sobre práticas educativas com abordagem lúdica. Os resultados indicaram que, com planejamento adequado, o lúdico promove aprendizagens significativas, evitando aulas monótonas ou superficiais, e estimula habilidades interpessoais e de convivência. Concluiu-se que o uso do lúdico requer equilíbrio entre diversão e conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Lúdico; Mediação Pedagógica; Valores; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da relevância do lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

No contexto educacional brasileiro, observa-se uma ênfase na escolarização e na transmissão de conhecimentos sistemáticos, frequentemente reduzindo o brincar a uma atividade meramente recreativa e desvinculada do aprendizado. Essa perspectiva limita o potencial das atividades lúdicas como recurso educativo.

A problemática central deste estudo refere-se à utilização do lúdico como recurso pedagógico no ensino infantil, ressaltando a importância de integrar práticas lúdicas ao cotidiano escolar de maneira planejada e intencional.

A ideia central é que, ao incorporar o jogo e outras atividades lúdicas no processo educativo, os professores podem potencializar habilidades essenciais ao desenvolvimento infantil, como atenção, memória e socialização. Além disso, o lúdico cria um ambiente de aprendizagem mais significativo, permitindo que as crianças se envolvam de forma ativa e prazerosa, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento integral.

Este estudo tem como objetivo investigar de que maneira o lúdico, enquanto estratégia pedagógica, pode ser aplicado de forma eficaz para atender às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos na educação infantil. O objetivo geral é discutir a importância do lúdico no contexto escolar.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a análise do papel do professor como mediador da brincadeira criativa e reflexiva, bem como a identificação de estratégias que estimulem o desenvolvimento precoce da inteligência infantil.

A relevância deste estudo está em propor uma ressignificação do lúdico como metodologia pedagógica, valorizando suas contribuições para a aprendizagem e a interação social no ambiente escolar.

Além disso, busca-se sensibilizar educadores sobre a importância de alinhar objetivos pedagógicos a práticas que respeitem as características e as necessidades das crianças na educação infantil.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nas brincadeiras as crianças podem ser fadas, bruxas, professoras, pais, mães, médicas, mudam rapidamente de papel. Brincar significa para elas criar estratégias para enfrentarem os desafios, não é só um passatempo. O faz de conta, geralmente, inventa conjunturas que auxiliam a criança a ser mais criativa e autônoma.

Na brincadeira em grupo, elas podem enfrentar os problemas nas relações sociais. É aprender para o futuro, e lidar com a frustração.

O brincar ajuda a criança a enfrentarem os conflitos em situação de aflição. Dependendo da idade, é difícil expressar alguma coisa que lhe traz dor. Contudo, ao brincar, ela mostra o seu sentimento, e se sente acolhida.

Em cada idade a criança tem necessidades e interesses distintos durante as brincadeiras. A criança muito pequena tem mais dificuldade em repartir os brinquedos, enquanto as maiores querem o jogo em grupo.

O brinquedo não necessita ser oneroso, mas sim ter segurança e ser criativo. Assim sendo, a sucata pode ser um recurso importante para confeccionar objetos, como jogo de encaixe, jogo de boliche, fantoche e bonecos, etc. É só saber brincar.

A criança imita o movimento, a maneira, gesto, expressão e por meio do espelho se vê em outra pessoa, estimulada por vários motivos, como cores, tecidos e formas diferentes.

Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas (KAMI, 1991, 88).

A brincadeira em geral proporciona divertimento e alegria. De acordo com Almeida (2004) a brincadeira “desenvolve a competência intelectual, a criatividade, a estabilidade emocional, a força, a alegria e prazer.

O lúdico proporciona concentração, motivação e interesse. Se adicionarmos a isso, sermos parte de uma experiência que, ainda provavelmente inegável, não ameaça, não constrange e admite a quem participa se inteirar com o meio ambiente, os benefícios das brincadeiras ficam mais expostos.

Brincar pode também proporcionar uma fuga da realidade, às vezes para dar alívio a alguma coisa que aborrece, outras vezes para relaxar.

Ainda que, as muitas qualidades da brincadeira sejam muito boas, elas devem ser aceitas como alguma coisa interna para as crianças, quando for de sua preferência. Isso serve também às crianças na escola e em sua casa.

Conforme Cunha (2001, p. 14) verifica que hoje em dia as crianças ficam presas em apartamentos e não têm um lugar para brincar. Muitas crianças ficam só em celular, videogames, computador e televisão, e não sabem criar brincadeiras e nem brinquedos com sucatas como latinhas e caixinhas.

Brinquedos feitos com sucatas beneficiam as brincadeiras livres e as fantasias. As crianças colocam nos objetos o que desejam no momento de brincar. Na correria diária os pais e os professores simplificam sua rotina e tarefa, oferecendo objetos prontos e que não precisam montar, não desarrumar a casa e nem sujam.

Assim as crianças se desenvolvem longe do lúdico, com responsabilidades, acima do que elas podem ter, não só precisam adquirir conhecimentos, estudar, desenvolver habilidades, etc, mas brincar também.

Por meio de atividade lúdica a criança explora o mundo interior, imita os adultos, tudo isso tem função lúdica e educativa. Na brincadeira, o sentimento, emoção e atitude se manifestam naturalmente, desenvolvendo assim a criança fisicamente, mentalmente, emocionalmente e socialmente.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011, p. 21).

Não sabemos se quando as crianças brincam, elas imitam os adultos, nas suas atividades, ou tem a ver com o jogo infantil. Mas isso não significa que brincar de casinha, de médico, ela esteja querendo desempenhar essas funções quando crescer. É que a família faz parte do seu mundo então ela imita.

Quando a criança cresce, elas se relacionam com o mundo em que vivem tanto fisicamente como socialmente, um mundo de sentimento, de interação, e de objetos que elas querem entender. Assim, constrói conhecimento da sua realidade e se percebe como pessoa única entre outras pessoas.

A forma de brincar da criança vai evoluindo enquanto cresce. O desenvolvimento físico, intelectual e social enquanto a criança cresce acompanha as brincadeiras mais difíceis envolvendo regras e símbolos.

O brincar vai deixando de ser somente uma atividade física e se torna privilegiada, por ser também importante para o desenvolvimento e para o aprendizado em geral da criança. O brincar dá vazão para pensar, melhorar o raciocínio, desenvolver o pensamento, e estabelece o contato social.

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

Bettelheim (1998) ensina que por meio do brincar, a criança entende e constrói o mundo e o modo que usa para expressar seus problemas. As brincadeiras possibilitam às crianças resolverem de maneira figurada os problemas não resolvidos e a enfrentarem as demandas atuais.

O brincar dá condição para transformar significativamente a consciência da criança por admitir maneiras mais complexas de se relacionar com o mundo.

Conforme Vygotsky

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

Quando a criança brinca, ela desenvolve a confiança, a cooperação, a imaginação e a autoestima. A maneira que a criança brinca, mostra seu interior, promove o intercâmbio com outras crianças e vai formando sua personalidade.

Para que aconteça tudo isso, as escolas infantis devem dar condições e promover circunstâncias conforme a necessidade da criança, dando oportunidade de estimular integralmente seu desenvolvimento.

As escolas precisam escolher jogos competitivos, devem ser atrativos e participativos. Não se devem prometer prêmios, escolher o campeão ou impor penalidades ao aluno que perdeu o jogo, isso faz o aluno se sentir inferior, e é isso que não se quer.

Devem as escolas ainda dar condições para que a criança experimente jogos e brincadeiras diferentes, estimulando a criatividade. Quando a criança manipula jogos, que tenham formas, blocos de vários tamanhos, cor e espessura diferente, elas desenvolvem com naturalidade informações de quantidades e medidas

Os professores precisam possibilitar aos alunos participarem de jogos recreativos, isso contribuirá para que eles adquiram a coordenação motora, desenvolva habilidades físicas, o autodomínio, a educação de seu sistema neuromuscular e sensorial, o que facilita adquirir reflexo rápido e seguro. A brincadeira dá equilíbrio à tensão proveniente do seu mundo, e constrói sua individualidade, sua personalidade e desenvolve a linguagem.

Segundo Carneiro e Dodge (2007,p.59), “o movimento é, principalmente para criança, uma forma de expressão mostrando a relação entre ação, pensamento e linguagem”. Hoje em dia a criança entende que brincadeira é o jogo eletrônico, e isso faz com que ela não se movimente, ficando muito sedentária e assim vai ficando obesa. Já a brincadeira tradicional, como, pique alto, pular corda e elástico, etc, faz com que a criança se movimente o tempo

todo, gasta mais energia e dá liberdade, prazer e alegria.

É direito da criança brincar, como está na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo acrescentado no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que todas as crianças têm direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

OS JOGOS SIMBÓLICOS E A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE INFANTIL.

Nos jogos simbólicos, a criança constrói uma ligação entre a realidade e a fantasia. Freud analisou uma criança que tinha ansiedade por causa da separação da mãe.

Ela brincava com um barbante preso a uma colher, lançava a colher e a puxava várias vezes. Nesse jogo, a criança controlava os dois fatos; perda e recuperação. Se estivermos abertos a esses simbolismos, reconheceremos as brincadeiras das crianças.

As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mau. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (BETTELHEIM, 1988).

As crianças que moram em lugares perigosos repetem sua experiência de ameaças em suas brincadeiras. Um exemplo que podemos ter é que uma criança que vive na favela onde domina a guerra entre bandido e policial, possui como tema principal em sua brincadeira esse conflito.

A criança quando adota o papel de alguém que tem medo, ela personaliza a frustração e a ansiedade. Esta linha foi seguida por Freud: a criança pode brincar de médico, quando passou por uma cirurgia. Ao manipular o brinquedo a criança age, representa e imagina.

Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo em que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (BETTELHEIM, 1988).

Bomtempo (1996) fez uma pesquisa com uma boneca chamada de "Ganhar-Nenê", e constatou que a criança pequena de três a cinco anos parece usarem a boneca como faz-de-conta e, conforme a idade aumenta a boneca já faz parte de uma situação, onde o faz-de-conta é mais intenso.

Por meio do brinquedo e brincadeira a criança desenvolve uma via para se comunicar, dialogar com o mundo do adulto. Ela restaura seu controle interno, sua autoestima, desenvolvendo relação de confiança com ela mesma e com os outros.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, fazendo com que as mesmas não se movimentam, as deixando estáticas e com isso vão ficando sedentárias e obesas.

Com brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentam a todo tempo, gastando energia e dando liberdade para criar, proporcionando alegria e prazer.

O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades, e com isso solucionando problemas.

No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tenham um objetivo quando jogam e que não executam certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER, APUD BROUGÈRE, 1998, p. 193).

Conforme Piaget citado por Wadsworth, (1984, p.44) o jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno.

Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Assim, nesta perspectiva, os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajudando na aprendizagem de noções e habilidades.

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres, permitindo que a criança tenha uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DOS ALUNOS

O professor Intervir na hora certa é muito importante, porque estimulará a criança a refletir, expressar seus pensamentos e, por consequência, estruturar o conhecimento. O professor deve ter consciência dos objetivos que quer atingir e relacioná-los a atividade proposta. Observar a participação da criança nas brincadeiras poderá ser muito importante para o processo pedagógico.

Competirá ao professor dar condições ao aluno de utilizar as brincadeiras, de maneira que a permita vivenciar, modificar, criar regras e vivenciar.

O aluno quando participa das brincadeiras na escola, colabora muito para formar sua atitude social como a cooperação, respeito mútuo, senso de justiça, obediência às regras, iniciativa pessoal e responsabilidade.

Os professores quando se utilizam do lúdico, criam um ambiente que interessa e atrai as crianças, e serve de incentivo para o desenvolvimento da educação. Apesar disso, ressalta-se que o lúdico é somente um recurso de aprendizagem isto é que será útil apenas se for acompanhado por pessoa que analise a brincadeira de forma crítica e eficaz.

Em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/fora, grande/pequeno, cheio/vazio e outros. A Educação Infantil é um processo para uma alfabetização. Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, estão sendo trabalhado, o movimento para a escrita.

O BRINCAR LIVRE E O BRINCAR DIRIGIDO COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL E AFETIVIDADE

A Educação Infantil tem como principal meio de aprendizagem o lúdico, a fantasia, a brincadeira. E dentro do ambiente escolar pode-se observar que em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos.

E isto, se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas preferências da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida.

A brincadeira livre estimula a capacidade individual da criança, de acordo com o seu amadurecimento, ela procura o porquê das coisas, é o momento de descobrir as coisas, explorarem o espaço onde ela está. O brincar livre faz a criança se desenvolver socialmente por meio da interação.

A rotina na Educação Infantil tem uma sequência das diversas atividades do dia-dia de uma criança, como o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de história, entre outras.

A criança precisa de regras para conseguir se organizar, mas os momentos livres são importantes para seu desenvolvimento cultural e social. Não existe na criança um jogo natural, portanto: “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar ” (BROUGÉRE, 1989, p. 39 apud WAJSKOP, 1999, p. 29).

Algumas escolas procuram utilizar a brincadeira sabendo que sua importância é essencial para que a criança se desenvolva socialmente, psicologicamente e culturalmente.

O brincar dirigido terá sempre regras e um ponto de partida. É uma ferramenta pedagógica que irá propiciar a troca de conhecimentos entre o educador e o aluno.

Por meio de uma atividade dirigida, a criança é capaz de organizar seu pensar, aumentar sua concentração, e obedecendo as regras que conseguem solucionar seus problemas. Com isto, desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.

O brincar dirigido é importante tanto quanto o brincar livre. Através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, etc.

Quando há interesse, há aprendizado. Mas é necessário que o professor busque alternativas e estratégias que estimulem a criança. A brincadeira infantil em algumas situações precisa da participação do educador para ouvir, observar, perguntar, enfim atuar como facilitador da aprendizagem. "É o prazer de estudar, de investigar, de perguntar que faz da educação uma coisa bonita, gostosa, brinquedo, feito empinar pipa" (ALVES, 1984, p. 191).

A brincadeira sendo dirigida oferece para os professores suportes e algumas formas de avaliar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, evidenciando o papel fundamental que elas desempenham no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

Ao utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica, as crianças são incentivadas a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o que favorece o estímulo à sua imaginação, criatividade e habilidades de interação social.

Além disso, essas atividades proporcionam um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente, onde o aprendizado ocorre de forma prazerosa e significativa, promovendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos pequenos.

A ludicidade, portanto, se mostra indispensável no processo educativo, sendo essencial para o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças na primeira infância.

Nesse contexto, as instituições de educação infantil devem ser espaços acolhedores, que ofereçam condições adequadas para a prática de atividades lúdicas, garantindo que o ambiente escolar seja acessível, estimulante e seguro para o desenvolvimento de todos os alunos.

Além disso, é fundamental que esses espaços possibilitem a participação ativa das famílias, por meio de ações socioeducativas que reforcem o vínculo entre a escola e o lar.

O estudo evidenciou que o papel do professor na aplicação das atividades lúdicas vai além de simplesmente transmitir conteúdos. O educador deve ser um mediador, que, por meio da brincadeira, promove o aprendizado de forma significativa, ao mesmo tempo em que aprende com os próprios alunos.

As aulas lúdicas devem proporcionar uma combinação de diversão e aprendizado, permitindo que a criança perceba que, ao brincar, está, na verdade, absorvendo novos conhecimentos.

Nesse sentido, a brincadeira se torna um meio poderoso de aprendizagem, estimulando a motivação, a satisfação e o prazer, fatores essenciais para o desenvolvimento de qualquer criança.

Contudo, é importante reconhecer os desafios enfrentados nas instituições de ensino, como a falta de infraestrutura adequada, com salas superlotadas, brinquedos danificados ou insuficientes, e a escassez de recursos pedagógicos.

Esses obstáculos podem prejudicar a realização de atividades lúdicas eficazes e impactar negativamente a experiência de aprendizagem.

Em muitos casos, os professores se veem obrigados a trazer materiais de casa ou até mesmo adquirir recursos com seus próprios recursos financeiros para suprir as lacunas existentes.

Esse cenário reforça a necessidade de um investimento contínuo nas condições físicas e materiais das escolas, para garantir que as atividades lúdicas possam ser realizadas com a qualidade que os alunos merecem.

Além disso, a inclusão de todos os alunos nas atividades lúdicas é um aspecto crucial. Crianças com comportamentos mais agitados ou, em contrapartida, mais apáticos, podem ser desafiadoras de se envolver nas brincadeiras.

O papel do educador, portanto, é fundamental nesse processo, oferecendo o suporte necessário para que todos participem de forma ativa, respeitando as individualidades e buscando alternativas que atraiam o interesse de todos.

A habilidade de diversificar as atividades e adaptar as brincadeiras de acordo com as necessidades dos alunos é um ponto essencial para o sucesso dessas práticas.

Outro aspecto relevante observado é a influência das mídias digitais no brincar das crianças atuais.

Embora as tecnologias exercem um impacto significativo na forma como as crianças brincam, nosso estudo mostrou que os jogos tradicionais, como o pega-pega e a amarelinha, ainda fazem parte do cotidiano das crianças, especialmente durante os intervalos na escola.

Esses jogos, que são transmitidos de geração em geração, não apenas proporcionam prazer e diversão, mas também promovem o desenvolvimento da motricidade, a socialização e a consciência corporal, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, a valorização dos jogos tradicionais dentro do contexto escolar se configura como uma importante ferramenta para resgatar e preservar a cultura lúdica infantil.

Além disso, é necessário que os educadores informem aos pais e à sociedade que os Centros de Educação Infantil não são apenas locais para aprendizagem acadêmica, mas também espaços fundamentais para o brincar, como uma forma legítima e essencial de desenvolvimento.

A concepção de que a educação infantil vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos precisa ser amplamente difundida, a fim de promover uma compreensão mais ampla e integrada do processo educativo.

Por fim, as escolas devem proporcionar um ambiente harmonioso, que atenda às necessidades da faixa etária da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

O espaço escolar deve ser projetado de maneira a ser prazeroso e acolhedor, incentivando a criança a se envolver no processo de aprendizagem de forma ativa e autônoma. O ambiente deve refletir a confiança e credibilidade que os pais e familiares esperam, garantindo que a criança se sinta segura e motivada a aprender.

A busca por novas maneiras de ensinar, sempre por meio da ludicidade, é um caminho fundamental para alcançarmos uma educação de qualidade, que atenda de forma plena às necessidades e aos interesses das crianças.

Ao incorporar a ludicidade de maneira mais efetiva nas práticas pedagógicas, conseguimos não apenas educar, mas também formar cidadãos críticos, criativos e engajados com o mundo ao seu redor.

Assim, a Educação Infantil se reafirma como a base para o desenvolvimento integral da criança, com um impacto duradouro na sua trajetória educacional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. **O brincar na Educação Infantil** – Atspace, 2004.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: Kishimoto, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (Cap. III). S. Paulo: Cortez. 1996.
- BORGES, Livia Oliveira. **A importância do lúdico na educação infantil**, 2002, p.72, Sacie-lo Brasil.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011).
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1998. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 novembro 2024.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, 1989, p. 39, 1989.
- CAMARGO, Helena Maria de Miranda; NEVES, Ricardo Lira Rezende. **Jogos e brincadeiras: a sistematização do trabalho pedagógico na disciplina de Didática e Prática de Ensino**, 2005.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2007.
- CEBALLOS, Najara Moreira; MAZARO Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EF Deportes.com, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>>. Acesso em: 18 novembro. 2024.
- CUNHA, Nylyse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.
- FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender, 5. ed. 2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 17. Novembro 2024.
- FELTRIN, Daniela. **Educação Infantil: o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Artigonal, 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/educacao-infantil-o-ludico-como-ferramenta-de-ensino-aprendizagem-3252307.html>>. Acesso em: 21 de novembro 2024.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. Em VYGOTSKY et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.
- LIMA, Jaqueline da Silva. **A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na educação infantil**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>>. Acesso em: 11 novembro. 2022.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1992.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Curmelatto; MACHADO, Rosimeri Lazaretti Bastos. **A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Slideshare, 2011.

Disponível: <<http://www.slideshare.net/cefaprodematupa/artigo-cientifico-aimportanciadosjogosebrincadeirasnaei>>. Acesso em: 19 novembro. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.p. 219

SILVA, Aline Gomes Fernandes da. **Jogos e brincadeiras na escola.** Webartigos, 18 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-escola/34559/>>. Acesso em: 20 novembro 2024.

SOUZA, Laura Leyde. **O lúdico: aprender brincando na educação infantil.** Netsaber ARTIGOS

Disponível: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_22229/artigo_sobre_o_l%C3%9Adico:_aprender_brincando_na_educa%C3%87%C3%83o_infantil>. Acesso em: 20 novembro 2024.

TEIXEIRA, FELTRIN, **A importância do brincar na Educação Infantil.** Pedagogia em Foco, 1995, p.23

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo, Pioneira, 1984.

WINNICOTT. **Brincando na Escola: Meios de Construir a Felicidade.** 1975 p.63.

LINDOMAR MENDES

Graduado em Matemática pela Universidade Anhembi Morumbi (2003); e Pedagogia pela Faculdade Araras (2007); Professor de Educação Básica I Polivalente na EMEF Deputado José Blota Júnior; Professor de Ensino Fundamental II na E.E Gil Vicente .

A MATEMÁTICA DA ARTE: CONECTANDO GEOMETRIA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Este trabalho analisa a presença de conceitos matemáticos nas obras de Leonardo da Vinci, Piet Mondrian e Alfredo Volpi, estabelecendo a relação entre matemática e arte no ensino fundamental II. A hipótese central é que uma abordagem interdisciplinar torna o estudo da matemática mais atrativo e compreensível, revelando a aplicabilidade da geometria, cálculo e álgebra em contextos variados. Justifica-se pela necessidade de superar a fragmentação do conhecimento escolar e promover uma educação integrada. O objetivo é destacar a simplicidade e utilidade da matemática na vida cotidiana e em diversas áreas do conhecimento, por meio da análise e interpretação das obras desses artistas, cujas criações exemplificam a interseção entre arte e matemática. A metodologia inclui a análise das obras e a implementação de atividades de releitura que conectam a arte ao cotidiano dos alunos. Por exemplo, atividades de releitura das obras de Mondrian e Volpi demonstram como conceitos matemáticos como simetria e proporção podem ser visualizados e compreendidos de maneira concreta. Os resultados indicam que essa prática pedagógica pode estimular o interesse, a criticidade e a criatividade dos estudantes, tornando o estudo da matemática mais significativo e engajador. A conclusão ressalta a importância de metodologias diversificadas que permitam a expressão artística e a reflexão sobre a interdisciplinaridade. Este estudo é baseado em revisão bibliográfica de autores como Fazenda (1979), Barbosa (2009), Cifuentes (2011), Read (2001) e Leivas (2009), oferecendo uma base teórica sólida para a análise e prática pedagógica.

Palavras-chave: Matemática; Arte; Interdisciplinaridade; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a relação interdisciplinar entre arte e matemática, com foco nas obras de Leonardo da Vinci e outros artistas, buscando fortalecer a conexão entre a matemática e a estética.

A problemática central é a dificuldade em associar essas disciplinas, dado que a matemática é frequentemente vista como exata e objetiva, enquanto a arte é percebida como emocional e subjetiva. No entanto, como observou Leonardo da Vinci, “não há na natureza nada suficientemente pequeno ou insignificante que não mereça ser visto pelos olhos da geometria: há sim, uma agradável geometria das criações da natureza”.

Essa visão ressalta a interconexão intrínseca entre matemática e arte, revelando que o pensamento matemático também envolve processos intuitivos como a imaginação e a sensibilidade, fundamentais para a criação artística.

No contexto escolar, a ênfase nos aspectos lógicos da matemática em detrimento dos intuitivos contribui para a dificuldade de compreensão e o desinteresse dos alunos.

A justificativa para este estudo baseia-se nos baixos índices de aproveitamento em matemática, conforme indicado pelas avaliações do SAEB. Apesar dos avanços na universalização do acesso ao ensino fundamental, a aprendizagem da matemática continua abaixo dos níveis satisfatórios.

O interesse pelo tema surgiu ao assistir à série "Arte e Matemática" da TV Cultura, que explora a integração dessas áreas e demonstra como a matemática pode ser apresentada de maneira mais atrativa.

A hipótese é que ao trabalhar a geometria em conjunto com as artes visuais, os alunos poderão visualizar melhor os conceitos matemáticos e, conseqüentemente, apropriar-se do conhecimento de forma mais significativa.

O objetivo do estudo é demonstrar como essa abordagem interdisciplinar pode contribuir para a aprendizagem contextualizada, desenvolvendo competências que estruturam o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Este trabalho, baseado em revisão bibliográfica, é dividido em quatro seções (1) a importância da arte e da matemática na escola; (2) a leitura de imagens e suas significações; (3) as obras de diferentes artistas e sua relação com a matemática; e (4) projetos pedagógicos e a interdisciplinaridade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE-MATEMÁTICA NA ESCOLA

A Arte, tão essencial quanto outras disciplinas, serve como um meio de estimular a criatividade, ampliar o repertório cultural e expressar sentimentos, especialmente quando integrada à Matemática. O diálogo entre Arte e Matemática nas aulas promove descobertas, autonomia e criatividade, tornando a matemática mais atraente e significativa para os alunos.

Segundo os PCNs, é crucial que o estudo de espaço e forma seja conectado ao mundo físico e às artes, permitindo uma interação mais rica entre a matemática e outras áreas do conhecimento. A Matemática, longe de ser apenas uma mecanização de conceitos, é uma necessidade e uma arte a ser descoberta. Estudos, como os de Lieury (1997), indicam que as imagens têm um impacto mais duradouro na memória do que palavras, tornando a visualização uma ferramenta poderosa no aprendizado matemático.

Incorporar práticas de ensino que conectam a Matemática e a Arte desde os primeiros anos do Ensino Fundamental é crucial para o desenvolvimento do raciocínio, criatividade e sensibilidade dos alunos. Atividades práticas onde os alunos criam suas próprias obras de arte baseadas em conceitos matemáticos, como simetria, proporção e formas geométricas, ajudam a fixar esses conceitos de maneira visual e tangível, tornando o aprendizado mais envolvente.

Historicamente, a Arte e a Matemática estiveram entrelaçadas, com artistas como Leonardo da Vinci exemplificando a união entre essas disciplinas. Obras de arte e padrões geométricos desde as primeiras civilizações mostram como a matemática foi influenciada pela arte, e vice-versa. Artistas contemporâneos, como Tarsila do Amaral e Kandinsky, exploraram novas geometrias e algoritmos criativos, muitas vezes usando conceitos matemáticos para inovar em suas criações.

A Matemática não se limita à lógica; ela também pode ser explorada por meio da visualização e sensibilidade, como propõe Cifuentes (2011).

Por fim, é importante reconhecer que, enquanto a Matemática é associada à objetividade e racionalidade, a Arte é uma expressão subjetiva, e ambas devem ser valorizadas em sua essência dentro do contexto educacional.

A LEITURA DE IMAGEM E AS SUAS SIGNIFICAÇÕES

A leitura de uma imagem é um processo complexo de decodificação que envolve interpretar formas, cores, texturas e volumes para extrair uma mensagem artística.

Segundo Pillar (2006), ler uma imagem é como decifrar um texto, envolvendo uma construção de significados que pode ser traduzida em linguagens formais, como a Língua Portuguesa e a Matemática. A leitura de imagens não se limita à descrição; exige uma educação do olhar e um diálogo entre elementos visuais e verbais (BARBOSA, 2004).

As imagens são mais do que simples ilustrações; elas refletem contextos sociais, históricos e culturais e são essenciais para compreender seu impacto e função. A leitura de imagens é, portanto, uma atividade reflexiva que transforma o leitor, ajudando-o a conectar o tema abordado com contextos históricos e atuais (FREIRE, 2005). Essa leitura amplia o entendimento do mundo e de si mesmo, promovendo uma visão crítica e estética.

A visualização, na Matemática, é um processo ligado à abstração e à compreensão de conceitos. CIFUENTES (2010) descreve a visualização como a capacidade de entender padrões e propriedades relacionais de figuras geométricas. BERNIS (1987) complementa que imagens são fundamentais para a compreensão matemática, pois resumem o conhecimento adquirido. A visualização permite uma dinâmica na aula e ajuda a organizar o pensamento matemático.

Para tornar essa prática efetiva na sala de aula, é fundamental que os professores utilizem obras de arte como ferramentas de ensino. Por exemplo, a análise de obras como o "Homem Vitruviano" de Leonardo da Vinci pode ser usada para discutir proporções e simetria, enquanto as bandeirinhas de Volpi oferecem uma oportunidade para trabalhar com padrões geométricos.

Esses exercícios não só desenvolvem a habilidade de leitura visual, mas também fortalecem a compreensão de conceitos matemáticos, mostrando aos alunos como a matemática está presente na arte e no cotidiano.

Finalmente, Read (1986) defende uma educação pela arte que une imagem e conceito, sensibilidade e pensamento. A aplicação de metodologias diferenciadas, como jogos e atividades lúdicas, pode facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos e estimular a sensibilidade matemática.

A INTERCONEXÃO ENTRE ARTE E MATEMÁTICA NAS OBRAS DE LEONARDO DA VINCI

A relação entre Arte e Matemática é histórica, remontando às civilizações egípcia e grega, que valorizavam as medidas, proporções e relações harmônicas. Esse vínculo se intensificou durante o Renascimento, período em que artistas como Leonardo da Vinci integraram conceitos matemáticos em suas criações, elevando o entendimento de anatomia e perspectiva.

Os usos de princípios geométricos, como o número áureo, a simetria e a proporção, são evidentes em obras icônicas como "A Última Ceia" e o "Homem Vitruviano".

"A Última Ceia" exemplifica o domínio de da Vinci sobre a perspectiva, com o uso de linhas convergentes que destacam a figura de Jesus Cristo no ponto de fuga. Já o "Homem Vitruviano" é uma representação visual das proporções ideais do corpo humano, conforme descrito pelo arquiteto romano Vitruvius.

Essa obra ilustra a "Divina Proporção", um conceito fundamental que pode ser observado na natureza e em diversos elementos do universo.

Além disso, a "Mona Lisa" de da Vinci, famosa por seu enigmático sorriso, utiliza a geometria e a proporção áurea na composição da figura, criando uma estrutura piramidal e um equilíbrio perfeito entre as formas.

Essas obras não só demonstram a genialidade de da Vinci, mas também a profunda conexão entre Arte e Matemática, oferecendo uma riqueza de conteúdo interdisciplinar que pode ser explorada na educação.

O estudo das obras de Leonardo da Vinci em sala de aula pode servir como uma ponte para explorar conceitos matemáticos de maneira concreta e visual. Ao analisar a "Última Ceia", por exemplo, os alunos podem aprender sobre a perspectiva linear, discutindo como as linhas de fuga guiam o olhar para o ponto focal da pintura.

Já o "Homem Vitruviano" oferece uma oportunidade para explorar proporções matemáticas e a simetria, permitindo aos alunos compreender a relação entre a matemática e o corpo humano. A "Mona Lisa", com sua composição baseada na proporção áurea, pode ser usada para ensinar sobre sequências matemáticas e a beleza encontrada nas proporções harmônicas.

O diálogo entre a arte e a matemática não se limita ao estudo das obras de Leonardo da Vinci. Outros artistas, como Alfredo Volpi e Piet Mondrian, também incorporaram conceitos matemáticos em suas criações, oferecendo novas perspectivas sobre como essas duas disciplinas podem se complementar.

Volpi, com suas "bandeirinhas" e formas geométricas simplificadas, demonstra como a abstração pode ser utilizada para explorar a cor e a forma de maneira matemática.

Mondrian, com seu uso rigoroso de linhas e cores primárias, exemplifica o Abstracionismo geométrico, onde a arte e a matemática se encontram para expressar uma visão estética do mundo.

Ao trazer essas obras para a sala de aula, os professores podem criar um ambiente de aprendizado onde a arte e a matemática se unem para enriquecer a compreensão dos alunos.

Através de atividades práticas e análises visuais, os alunos podem desenvolver uma apreciação tanto pela beleza estética quanto pela lógica matemática, percebendo que essas disciplinas, muitas vezes vistas como opostas, podem se complementar de maneiras significativas.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

A interdisciplinaridade é essencial na educação para promover uma compreensão holística dos conteúdos, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

A integração entre Arte e Matemática, em particular, oferece uma oportunidade singular para explorar simultaneamente a criatividade e o raciocínio lógico, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Um exemplo eficaz de projeto pedagógico interdisciplinar é a oficina onde os alunos criam suas próprias obras de arte baseadas em conceitos matemáticos. Nesse contexto, os alunos podem explorar temas como simetria, proporção, formas geométricas e a proporção áurea, aplicando esses conceitos na criação de pinturas, desenhos ou esculturas.

Esse tipo de atividade não só reforça os conceitos matemáticos, mas também permite que os alunos expressem sua criatividade e percebam a presença da matemática em diversas formas de arte.

Outro projeto interessante poderia envolver a análise de obras de artistas

como Volpi e Mondrian. Os alunos seriam incentivados a identificar e recriar os padrões geométricos presentes nessas pinturas.

Ao trabalhar com esses padrões, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda de conceitos matemáticos como simetria, repetição e proporção, ao mesmo tempo em que exploram a estética e o design das obras.

Além disso, a implementação de jogos e atividades lúdicas que combinam arte e matemática pode ser uma estratégia eficaz para engajar os alunos. Por exemplo, a criação de mosaicos baseados em sequências numéricas ou a construção de modelos tridimensionais inspirados em obras de arte permite que os alunos visualizem conceitos abstratos de maneira concreta e acessível.

A abordagem interdisciplinar não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos no futuro. Ao integrar Arte e Matemática, os projetos pedagógicos promovem uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico.

Essa metodologia permite que os alunos desenvolvam uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento, o que é crucial para a formação de indivíduos criativos e inovadores capazes de resolver problemas de forma eficaz em diversos contextos.

Esses projetos pedagógicos não apenas facilitam o aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

A abordagem interdisciplinar, portanto, proporciona uma educação mais completa e relevante, mostrando aos alunos a aplicabilidade prática dos conceitos que estudam e como esses conceitos se inter-relacionam em diferentes contextos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Tipo de Pesquisa

- Pesquisa Qualitativa e Descritiva: Esta pesquisa é qualitativa, visando compreender a integração entre matemática e arte no ensino fundamental II, e descritiva, detalhando os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos.

Aportes Metodológicos

- Revisão Bibliográfica: A pesquisa é fundamentada em uma revisão de literatura sobre a integração entre matemática e arte, consultando autores como Fazenda (1979), Barbosa (2009), Cifuentes (2011), Read (2001) e Leivas (2009). Esta revisão fornece uma base teórica sólida para a análise das obras e das práticas pedagógicas.

- Análise de Obras de Arte: A análise inclui obras de Leonardo da Vinci, Mondrian e Volpi, identificando conceitos matemáticos como geometria, proporção e simetria presentes nessas criações. A análise das obras serve para entender como os conceitos matemáticos podem ser visualizados e discutidos em contextos artísticos.

Principais Procedimentos de Análise dos Resultados

- Análise Qualitativa das Obras: Foram analisados artigos que discutem a incorporação de conceitos matemáticos nas obras de arte, identificando elementos como formas geométricas, proporções e simetria.

- Desenvolvimento e Implementação de Atividades: Foram criadas e aplicadas atividades pedagógicas que conectam conceitos matemáticos presentes nas obras de arte ao currículo de matemática do ensino fundamental II.

- Síntese dos Resultados: • Observação e Avaliação: Observou-se a reação dos alunos às atividades propostas e avaliou-se o impacto na compreensão e no interesse pela matemática. A avaliação incluiu a coleta

de feedback dos alunos e a análise de suas produções artísticas e matemáticas.

Foram integrados às observações e o feedback para avaliar a eficácia das atividades e a capacidade da interdisciplinaridade entre arte e matemática em estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos. A síntese busca responder ao objetivo do estudo e verificar a aplicabilidade da metodologia proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela que a integração entre a matemática e a arte, exemplificada nas obras de Leonardo da Vinci, Mondrian e Volpi, oferece um potencial significativo para enriquecer o ensino fundamental II.

A análise interdisciplinar demonstrou que conceitos matemáticos, como geometria, proporções e padrões, são fundamentais na criação artística e podem ser usados para tornar o ensino de matemática mais atraente e relevante para os alunos.

A investigação mostrou que a abordagem interdisciplinar não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também estimula a criatividade e a criticidade dos estudantes.

Ao conectar a matemática com a arte, os alunos são capazes de visualizar e compreender a aplicabilidade dos conceitos matemáticos em contextos diversos, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa.

A implementação de atividades que envolvem a análise e a releitura de obras de arte permitiu observar um aumento no engajamento dos alunos e uma melhora na compreensão dos conceitos matemáticos abordados.

A prática pedagógica sugerida, portanto, demonstra a eficácia de metodologias que combinam arte e matemática para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação mais integrada.

Essas descobertas enfatizam a importância de diversificar as metodologias de ensino, integrando a arte e a matemática de maneira que ressalte a relevância e a aplicabilidade dos conceitos matemáticos na vida cotidiana.

Futuras investigações poderiam explorar mais a fundo como diferentes formas de arte podem contribuir para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento matemático e promover uma educação mais holística.

REFERÊNCIAS

ARTE & MATEMÁTICA. **Produção da TV Cultura. São Paulo.** 4 fitas de vídeo (140 min. Aproximadamente), VHS, Som, Color.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. (orgs.). **Abordagem triangular no ensino da arte e cultura visual. São Paulo:** Cortez, 2010.

CIFUENTES, J. C.; NEGRELLI, L. G.; ESTEPHAN, Violeta. M. Apreciar a Matemática vs. Comprender la Matemática: un debate didáctico. In: **Anais da V Reunión de Didáctica Matemática del Cono Sur**, Santiago, Chile, 2000. Publicado em CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.**12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____.(Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reler Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade.** GENOVA, C. **Origami, contos e encantos.** São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar do ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

READ, H.t. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

REBES. Pombal – PB, **Brasil.** v. 2, n.1, p. 59-64, jan-dez., 2012.

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, Professor de Ensino Médio - na EE Sen. Paulo Egídio de Oliveira Carvalho.

O ESTUDO DA DIVERSIDADE CULTURAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ABORDAM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: O presente artigo analisa a legislação relacionada ao ensino das culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas, com foco na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que demonstra grande comprometimento com a temática. Esse comprometimento se manifesta, entre outras iniciativas, por meio da oferta de cursos de formação para os docentes nas Diretorias Regionais de Educação (DRE). A pesquisa baseou-se em levantamento bibliográfico e análise da legislação vigente, buscando identificar os desafios ainda presentes nas escolas, sobretudo na aplicação do tema desde a Educação Infantil. A abordagem do estudo considerou a importância de elementos como criatividade, sensibilidade, ludicidade, arte e técnica, que perpassam o cotidiano e contribuem para a formação integral e complexa do ser humano. Dessa forma, o artigo propõe discutir o tema a partir de uma revisão da literatura, refletindo sobre as práticas pedagógicas e a efetividade das políticas públicas nesse contexto. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora avanços tenham sido registrados, ainda persistem desafios significativos no que diz respeito à implementação prática da legislação nas escolas. Esses desafios reforçam a necessidade de ações pedagógicas e administrativas que garantam o cumprimento das normas e promovam o conhecimento das culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira entre as crianças, de maneira efetiva e transformadora.

Palavras-chave: Cultura Indígena; Cultura Africana; Cultura Afro-Brasileira; Legislação.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é uma característica essencial da sociedade brasileira, sendo fruto de contribuições de diferentes povos, especialmente dos indígenas, africanos e europeus.

Essa pluralidade histórica e cultural deve ser reconhecida e valorizada desde a Educação Infantil, um período crucial para a formação de valores, identidades e perspectivas.

Integrar o estudo das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas possibilita a construção de um ambiente educativo que promove o respeito às diferenças e o combate ao preconceito, elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Abordar a diversidade cultural por meio de práticas pedagógicas é também uma oportunidade de ampliar o repertório cultural das crianças, promovendo experiências enriquecedoras que envolvem a arte, a música, as tradições e os saberes de diferentes povos.

Assim, as atividades educativas passam a desempenhar um papel transformador, conectando as crianças às suas próprias heranças culturais e incentivando o diálogo entre as diversas origens que compõem a sociedade.

Apesar da existência de legislações específicas que incentivam o estudo das culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sua implementação efetiva ainda enfrenta obstáculos significativos.

Nas escolas, muitas vezes, falta formação adequada para os professores, bem como recursos e materiais didáticos que abordem o tema de forma atrativa e pedagógica. Isso dificulta a construção de práticas educativas que promovam a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo desde os primeiros anos escolares.

A necessidade de incluir a diversidade cultural nas práticas pedagógicas é urgente para fortalecer o papel da escola como promotora de inclusão e respeito às diferenças.

Considerando que a infância é um período crucial para a formação de valores, discutir relações étnico-raciais na Educação Infantil contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e sensível às questões de discriminação e desigualdade.

Além disso, capacitar os professores para abordar esses temas é um passo fundamental para garantir que as crianças recebam uma educação que celebre a pluralidade e os direitos humanos.

O objetivo geral deste estudo é discutir a importância do estudo da diversidade cultural e sua aplicação nas práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, com ênfase nas relações étnico-raciais.

Como objetivos específicos, busca-se identificar estratégias pedagógicas eficazes para abordar o tema, analisar os desafios enfrentados pelas escolas na aplicação das legislações pertinentes e propor caminhos para qualificar a formação docente nesse contexto.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental, utilizando legislações e publicações acadêmicas que abordam o estudo da diversidade cultural e as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A pesquisa buscou identificar as principais práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores, além de discutir soluções para promover o cumprimento das legislações e a valorização da pluralidade cultural nas escolas.

LEGISLAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira possui uma história profundamente marcada pelo regime escravocrata e pela predominância de um pensamento eurocêntrico. Após a abolição da escravidão, emergiu a necessidade de reparar injustiças históricas e valorizar as contribuições culturais dos povos africanos e indígenas.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2007).

Essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino do país. O Parecer CNE/CP 003/04 complementou essa legislação, estabelecendo as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana".

Este documento reforçou a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que promovam a valorização dessas culturas e contribuam para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Verrangia e Silva (2010) destacam que a legislação visa proporcionar aprendizagens significativas, romper paradigmas e fomentar projetos educacionais que fortaleçam o reconhecimento da diversidade cultural como alicerce de uma sociedade justa.

O artigo 79-B da Lei nº 9.394/96 instituiu, ainda, o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, como parte do calendário escolar. Essa data tem o propósito de impulsionar reflexões e ações pedagógicas voltadas para a valorização da história e cultura afro-brasileira.

No município de São Paulo, esforços significativos foram direcionados à implementação dessa legislação, incluindo a publicação de documentos como as

Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (2008), que enfatizam a importância de projetos pedagógicos comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais.

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) tem desempenhado um papel ativo na promoção da educação étnico-racial.

Em 2005, o curso "História e Cultura Afro-brasileira – Ensinar e Aprender na Diversidade", realizado em parceria com o Museu Afro-Brasil, formou 150 professores da rede municipal.

No ano seguinte, o projeto A Cor da Cultura capacitou 450 educadores e distribuiu materiais pedagógicos para 119 escolas. Essas iniciativas foram complementadas por eventos como a Mostra do Cinema Negro e Indígena, que promoveram debates e reflexões sobre questões étnico-raciais.

O ano de 2008 marcou a produção do material Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial. Em 2009, houve a implementação de formações continuadas para educadores e gestores de diversas Diretorias Regionais de Educação.

Essas ações culminaram na criação do Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural e Racial, instituído pela Portaria SME nº 4.738/09, com a missão de elaborar políticas públicas que promovam a equidade e valorizem a diversidade cultural e racial.

A Lei nº 11.645/2008 ampliou as diretrizes ao incluir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura indígenas. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos.

Luciano (2006) ressalta a necessidade de debates que promovam a valorização da contribuição indígena para a formação da sociedade brasileira. Apesar das políticas propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para apoiar práticas pedagógicas interculturais, a efetivação dessas políticas permanece limitada.

Bonin (2008) critica a visão estereotipada do indígena como figura ligada exclusivamente à natureza, destacando a invisibilidade dos povos indígenas em contextos urbanos e suas condições de vulnerabilidade.

Esse cenário reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e rompam com representações distorcidas.

Candau e Moreira (2008) destacam que as escolas enfrentam dificuldades para abordar questões multiculturais devido à falta de preparo dos educadores.

Muitas vezes, temas relacionados à diversidade sociocultural são silenciados, em vez de serem discutidos e trabalhados de forma crítica. A superação desse desafio exige a reconstrução de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais, garantindo uma educação inclusiva e plural.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo demonstra um comprometimento significativo com as questões étnico-raciais, promovendo debates, cursos, formações e projetos que integram a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Essas iniciativas são fundamentais para o cumprimento da legislação e para a formação de uma sociedade que respeite e valorize sua pluralidade cultural.

Nesse sentido, a legislação desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade brasileira mais justa, plural e inclusiva.

As normas jurídicas estabelecem os pilares para o combate às desigualdades sociais, raciais e econômicas, promovendo o respeito aos direitos fundamentais e à dignidade humana.

Leis como a Constituição Federal de 1988, que reforça os princípios de igualdade e liberdade, e legislações específicas, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que inclui no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, são exemplos do

esforço em transformar as estruturas sociais e educacionais do país.

Essas medidas buscam não apenas reconhecer a diversidade cultural e histórica da população brasileira, mas também promover a reparação histórica frente às desigualdades e discriminações que persistem na sociedade.

Contudo, apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva dessas normas enfrenta desafios significativos. Barreiras como o racismo estrutural, a falta de capacitação dos profissionais, a insuficiência de recursos pedagógicos e a resistência de setores da sociedade limitam o alcance das políticas públicas.

Para que a legislação cumpra seu papel transformador, é fundamental que haja um compromisso coletivo entre Estado, instituições educacionais, famílias e sociedade civil.

Somente através de ações concretas, monitoramento das políticas públicas e conscientização social será possível consolidar uma sociedade que valorize a diversidade e assegure direitos iguais a todos os cidadãos, contribuindo para um Brasil mais democrático e inclusivo.

QUANTO AO CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A escola desempenha um papel essencial na educação das crianças sobre a diversidade étnica, racial, de gênero, religiosa e de origem, entre outras.

Vivendo em uma sociedade multicultural que ainda enfrenta dificuldades em respeitar e conviver com as diferenças, a educação se torna um espaço crucial para fomentar o entendimento e a valorização dessas diversidades.

A família, como núcleo inicial de socialização, exerce grande influência no processo de formação da visão de mundo das crianças. Muitas vezes, isso gera um hibridismo cultural, criando um conflito entre

os valores e ensinamentos da escola e aqueles transmitidos no ambiente familiar:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2011, p. 12).

Por isso, é imprescindível que a valorização da diversidade cultural seja trabalhada desde a Educação Infantil. Uma abordagem pedagógica que enfatize a riqueza histórica e cultural das culturas indígena, africana e afro-brasileira não só combate preconceitos e discriminação, mas também promove equidade, respeito e reconhecimento desde os primeiros anos de vida.

De acordo com Costa (2018), práticas pedagógicas baseadas em projetos e atividades podem desenvolver, nas crianças, uma consciência de respeito às diferenças.

No artigo "A importância da cultura indígena na Educação Infantil: Relato de prática pedagógica", Costa defende que propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura indígena contribuem para a redução da exclusão, do preconceito e do racismo. Essas práticas também incentivam os docentes a promoverem a aceitação e o respeito às diferenças em relação à raça, gênero, etnia, cultura e religião.

Entre os recursos que podem ser utilizados pelos professores estão histórias, contos e livros que tragam elementos das culturas indígena e afro-brasileira.

Essas narrativas permitem que as crianças reconheçam essas culturas como parte essencial das raízes do povo brasileiro, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o respeito e a curiosidade em relação às diferenças.

No entanto, o que muitas vezes se observa são práticas escolares limitadas a datas comemorativas, com abordagens simplificadas ou distorcidas sobre o legado das culturas indígenas e afro-brasileiras. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, iniciativas como o Agosto Indígena vêm ampliando essas discussões.

Em 2018, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação promoveu a III Mostra Cultural Agosto Indígena, celebrando a cultura indígena em unidades educacionais. No Centro Educacional Infantil (CEI) Cidade Dutra, docentes foram incentivados a realizar pesquisas sobre valores culturais indígenas, culminando em exposições e eventos temáticos.

Outra iniciativa significativa foi o "Festival do Jogo da Onça e Outras Brincadeiras Indígenas", em 2019. Esse evento buscou fortalecer habilidades e promover a integração social e cultural das crianças, valorizando elementos da cultura indígena por meio de jogos e brincadeiras tradicionais.

Os professores da Educação Infantil precisam repensar suas práticas pedagógicas, incorporando elementos que estimulem as crianças a observarem, interagirem e compreenderem a existência e o valor de outras culturas além da sua própria. É fundamental que se reconheça a contribuição histórica e social dos povos indígenas e afro-brasileiros, conforme Nunes (2002):

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta em um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que têm zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem é uma versão ampliada da criança (p. 275-276).

A infância é um período de aprendizado por meio de brincadeiras, imitações, vivências culturais e atividades cotidianas. Entre as crianças indígenas, por exemplo, essas interações acontecem no contexto das aldeias, onde a tolerância, paciência e o bom humor são fundamentais para seu desenvolvimento social.

Portanto, ações que promovem o entendimento e a valorização da diversidade cultural desde a Educação Infantil contribuem não apenas para a preservação das culturas indígenas e afro-brasileiras, mas também para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Essas iniciativas devem ser contínuas, ultrapassando os limites da Educação Infantil e integrando-se também ao Ensino Fundamental, garantindo o reconhecimento e a valorização dessas culturas na formação de todos os estudantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO E CURRÍCULO

O ensino de História contextualizado no currículo, conforme Bittencourt (1998), surgiu como parte do processo de redemocratização da educação após o período da ditadura militar. Essa transformação, iniciada na década de 1980, envolveu discussões sobre os conteúdos que deveriam integrar o novo currículo da disciplina.

Nesse contexto, definiu-se que os conteúdos deveriam refletir uma nova produção sociocultural, incentivando o estudante a compreender a História como ferramenta para analisar acontecimentos, mudanças e a sociedade contemporânea, além de explorar diferentes perspectivas sobre os mesmos fatos. É fundamental que o conhecimento histórico não seja visto como uma verdade absoluta.

Para tanto, o papel do professor é essencial no processo de aprendizagem, promovendo o protagonismo do aluno por meio de práticas como levantamento de hipóteses, leitura crítica, reflexão, contextualização e comparação. Essas abordagens desenvolvem competências e habilidades que transformam o estudante em um cidadão crítico, preparado para lidar com as adversidades do mundo (SILVA, 2007).

O ensino de História tem uma função crucial na formação da cidadania, integrando uma responsabilidade social e incentivando a criticidade. Ao estudar o contexto histórico, tanto nacional quanto internacional, o aluno passa a se perceber como parte desse processo, entendendo as transformações que moldaram a civilização até os dias de hoje.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é necessário superar a visão passiva e obrigatória do ensino de História, adotando práticas pedagógicas inovadoras que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Debates, troca de experiências, projetos, contextualização e interdisciplinaridade são estratégias que conectam a História às demais disciplinas, demonstrando sua relevância no cotidiano (BARBOSA, 2011).

O ensino tradicional baseado apenas em aulas expositivas e livros didáticos já não atende às demandas da sociedade contemporânea. Hoje, os professores precisam utilizar diferentes recursos, como músicas, cartazes, artigos científicos, jornais, documentários, imagens, filmes e outros materiais que enriquecem as aulas e incentivam a participação dos estudantes.

O uso consciente de materiais didáticos, como livros, também exige uma análise criteriosa, avaliando se as imagens e informações realmente contribuem para a compreensão dos conteúdos.

Bittencourt (2003) enfatiza a importância de trabalhar conscientemente com as imagens, refletindo sobre sua origem e objetivos pedagógicos: "Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar essas oportunidades" (p. 89).

Além disso, atividades como seminários, trabalhos em grupo e projetos de pesquisa permitem que os estudantes desenvolvam habilidades tecnológicas e criem materiais, como slides e vídeos.

A ludicidade também pode ser incorporada ao ensino de História, considerando que brincadeiras e jogos promovem o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos, conforme aponta Ide (1993): "O jogo não pode ser visto apenas como um divertimento [...]. Estando mais motivadas durante o jogo, as crianças ficam também mais ativas mentalmente"* (p. 96).

A música é outro recurso valioso, pois torna as aulas mais dinâmicas e contextualiza momentos históricos importantes. Projetos que

abordem questões étnico-raciais, por exemplo, permitem uma abordagem crítica e reflexiva sobre a contribuição de diferentes culturas, promovendo a equidade e combatendo preconceitos.

O ensino de História deve abordar os conhecimentos prévios dos alunos e proporcionar experiências significativas. De acordo com Martins (2007), os estudantes só aprendem plenamente quando participam, vivenciam e solucionam problemas.

Dentro dessa perspectiva, o construtivismo se destaca como abordagem pedagógica, pois entende o conhecimento como algo em constante construção.

Becker (1993) resume essa ideia: "O conhecimento não é dado [...]. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...]" (p. 87).

Nesse sentido, superar a dicotomia entre ensino e pesquisa é essencial, utilizando documentos variados e recursos diversificados para enriquecer o estudo da História.

Assim, o ensino de História transcende a mera transmissão de fatos, tornando-se um instrumento transformador que prepara o estudante para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

O ESTUDO DA DIVERSIDADE CULTURAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A diversidade cultural é uma característica marcante da sociedade brasileira, composta por um rico mosaico de tradições, crenças, valores e histórias de diferentes povos.

Na Educação Infantil, a valorização dessa diversidade desempenha um papel essencial na formação das crianças, contribuindo para a construção de identidades, o respeito às diferenças e a promoção da equidade.

Neste contexto, as práticas pedagógicas que abordam as relações étnico-raciais são fundamentais para combater preconceitos e

discriminações, bem como para construir uma educação mais inclusiva e justa (BECKER, 1993).

A diversidade cultural envolve a compreensão e valorização das diferentes manifestações culturais presentes na sociedade, como as tradições indígenas, africanas, europeias e asiáticas que compõem a identidade brasileira.

Na Educação Infantil, essa abordagem vai além do simples reconhecimento de tais diferenças; trata-se de criar um ambiente pedagógico que integre essa riqueza cultural ao cotidiano das crianças, promovendo a igualdade e a inclusão desde os primeiros anos de escolarização (MARTINS, 2007).

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei 11.645/2008, que inclui a história e cultura indígena, representam avanços importantes para a inserção da diversidade cultural no currículo escolar.

No entanto, a efetiva implementação dessas leis na Educação Infantil requer práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a transformação social.

Abordar as relações étnico-raciais na Educação Infantil é essencial para desconstruir estereótipos e promover o respeito mútuo. Nesta etapa, as crianças estão em um período crucial de formação de suas percepções sobre o mundo e sobre as pessoas à sua volta.

Práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural contribuem para a formação de uma consciência crítica, prevenindo a perpetuação de preconceitos e discriminações.

É fundamental que os professores adotem estratégias que coloquem em evidência a contribuição de diferentes grupos étnico-raciais para a formação da sociedade. O trabalho pedagógico pode incluir o uso de contação de histórias, músicas, danças, jogos, e artes visuais que representam a pluralidade cultural do Brasil.

Para integrar a diversidade cultural às práticas pedagógicas, é necessário que o planejamento educacional seja fundamentado em princípios inclusivos e interativos.

Algumas estratégias eficazes incluem: Contação de histórias culturais; brincadeiras tradicionais; música e dança; artes visuais e manuais; e projetos temáticos que abordam temas como a história dos povos indígenas, a diáspora africana e as influências culturais na sociedade brasileira (BERGAMASCHI e GOMES, 2012).

O educador tem um papel central no processo de valorização da diversidade cultural e no combate ao racismo. É indispensável que ele esteja preparado para abordar questões étnico-raciais com sensibilidade e embasamento teórico, evitando reproduzir preconceitos.

A formação continuada é uma ferramenta fundamental para capacitar os professores a trabalharem com essas temáticas de forma consistente e significativa.

Além disso, é necessário que os educadores sejam exemplos de respeito e acolhimento, promovendo práticas que incentivem a empatia e o diálogo. O ambiente escolar deve ser um espaço seguro, onde as crianças se sintam livres para expressar sua identidade cultural e aprender sobre as diferentes contribuições para a sociedade (BONIN, 2008).

Assim, o estudo da diversidade cultural e sua integração nas práticas pedagógicas que abordam as relações étnico-raciais são indispensáveis para a formação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Na Educação Infantil, esse trabalho tem um impacto ainda mais significativo, pois forma as bases para o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e justiça.

Ao incorporar a diversidade cultural no currículo e no cotidiano escolar, a Educação Infantil contribui não apenas para a valorização das diferentes identidades, mas também para

a construção de uma convivência harmoniosa, que respeite e celebre a pluralidade.

Assim, a escola se torna um espaço de transformação, onde crianças aprendem a reconhecer e valorizar a riqueza cultural que define a sociedade brasileira.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre o ensino das culturas Indígena, Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil.

Para conduzir a pesquisa, foi adotada a metodologia qualitativa, que, embora não seja voltada para a quantificação, se apresenta como um método investigativo conclusivo, voltado à compreensão aprofundada do tema e à análise das nuances culturais e educacionais envolvidas.

Como base teórica, o artigo fundamenta-se em autores como Nunes (2002), Martins (2007), Barbosa (2008), Bergamaschi e Gomes (2012), entre outros que discutem as problemáticas e as possibilidades relacionadas à inserção dessas culturas no currículo da Educação Infantil. Esses referenciais teóricos sustentam a abordagem crítica e reflexiva deste estudo.

A pesquisa incluiu a análise de artigos acadêmicos, capítulos de livros, conteúdos de sites especializados e observações realizadas em práticas cotidianas das escolas.

Essa combinação de fontes buscou promover reflexões e discussões sobre a relevância de valorizar e incluir as culturas Indígena, Africana e Afro-Brasileira no contexto educacional desde os primeiros anos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidencia que as culturas Indígena, Africana e Afro-Brasileira devem ser valorizadas nas escolas, e, em parte, já estão sendo contempladas no ambiente educacional.

Para que esse reconhecimento se consolide, é essencial a participação ativa da comunidade, demonstrando a riqueza dessas culturas e destacando como o estudo das mesmas pode contribuir tanto para a formação cultural quanto para o desenvolvimento social dos estudantes.

O estudo da diversidade cultural e sua inclusão nas práticas pedagógicas que abordam as relações étnico-raciais na Educação Infantil são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecer e valorizar as culturas Indígena, Africana e Afro-Brasileira desde os primeiros anos escolares contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de respeitar e celebrar as diferenças.

Este trabalho é essencial não apenas para enriquecer o conhecimento das crianças, mas também para combater o racismo, o preconceito e a discriminação, questões ainda persistentes na sociedade brasileira.

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas que incorporam a diversidade cultural devem ser criativas, lúdicas e contextualizadas, utilizando projetos, atividades interativas e recursos didáticos que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

É importante que essas ações promovam o diálogo, o respeito mútuo e o senso de pertencimento, permitindo que as crianças compreendam a riqueza e a pluralidade das culturas que compõem a sociedade brasileira.

Além disso, a atuação dos educadores é um elemento chave nesse processo. Eles devem ser devidamente capacitados para abordar as questões étnico-raciais de forma sensível, crítica e informada, garantindo que as crianças recebam uma educação que reconheça a história e a contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes.

A formação continuada dos professores e a adoção de políticas públicas que reforcem a importância da diversidade cultural nas escolas é medida indispensável para consolidar avanços nessa área.

Trabalhar a diversidade cultural na Educação Infantil não é apenas um dever pedagógico, mas também um compromisso ético com a formação de uma geração que enxergue na pluralidade uma fonte de aprendizado e de enriquecimento mútuo.

Assim, ao promover práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, a escola cumpre seu papel social e educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e consciente de sua história e identidade multicultural.

No entanto, é importante salientar que os desafios são numerosos. O preconceito e a discriminação ainda persistem, mesmo diante da legislação vigente que visa promover a igualdade e o respeito. Por essa razão, torna-se fundamental discutir e trabalhar a diversidade cultural desde a Educação Infantil.

Propostas pedagógicas que valorizem a cultura indígena e afro-brasileira não apenas difundem conhecimentos sobre essas culturas, mas também ajudam a combater a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito. Assim, iniciativas que promovam a aceitação e o respeito às diferenças tornam-se indispensáveis nesse processo.

Na Educação Infantil, a abordagem do tema pode ser feita por meio de projetos que incentivem o respeito e a valorização da diversidade, considerando as diferenças de raça, gênero, etnia, religião e cultura. Tais ações são essenciais para construir uma base sólida de convivência plural e democrática, desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.
- BARBOSA, M.C.H; HORN, M.G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1993.
- BERGAMASCHI, M. A. **Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
- BITTENCOURT, C (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, C.M.F. **Propostas curriculares de história: Continuidades e transformações**. In: Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras [S.l: s.n.], 1998.
- BONIN, I.T. **Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infantojuvenil que chega às escolas?** In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professor@s. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf Acesso em: 19 nov. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.
- _____. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.
- COSTA, J.C.S.C. **"A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica"**. In: ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMERICA LATINA E CARIBE/UDUAL, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/a-importancia-da-valorizacao-da-cultura-indigena-na-educacao-infantil-relato-de-pratica-pedagogica>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- IDE, S.M. **O jogo e o fracasso escolar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo. 2005. p. 89.
- LUCIANO, G.S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECAD/LACED, 2006.
- MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula**. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.
- NUNES, Ângela. **O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas**. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.
- SÃO PAULO. **Parecer CNE nº 201/10 - Prefeitura de São Paulo**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF_9x_Sale_4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9_&hl=pt-BR_&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 nov. 2024.
- SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

MARCIA GAROTTI MARQUES MACEDO

Graduada em Pedagogia Plena, Universidade Católica de Santos, 2004; Pós-Graduação Psicomotricidade aplicada à Educação, Universidade Monte Serrat, 2011; Local de trabalho Professora Rede Privada 2006- 2015; Professora do Estado de São Paulo, anos iniciais 2016 – 2023; Professora Educação Infantil Prefeitura de São Paulo, 2023, Cei Jardim Souza.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E A IGUALDADE



RESUMO: A educação inclusiva é amplamente aceita e debatida como um princípio fundamental para a igualdade de oportunidades e respeito à diversidade na educação infantil, essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Este artigo aborda a importância da educação inclusiva na educação infantil, destacando sua celebração para promover a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida das crianças. Através de uma revisão de literatura, foram explorados os conceitos fundamentais da educação inclusiva, bem como sua implementação e benefícios na educação infantil. Os resultados mostram que a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento global das crianças, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas inclusivas desde cedo, garantindo um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido amplamente aceita e debatida como um princípio fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

No contexto da educação infantil, essa abordagem se torna ainda mais essencial, pois é nessa fase que as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças são alcançadas. Nesse sentido, este artigo busca explorar a importância da educação inclusiva na educação infantil, a fim de proporcionar um ambiente educacional acolhedor, promovendo a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida (BORGES; QUEIROZ; FARIAS, 2023).

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se da seguinte pergunta norteadora: como a educação inclusiva na educação infantil contribui para promover a diversidade e a igualdade?

A escolha deste tema se dá pela razão de discutir a educação inclusiva na educação infantil, uma vez que essa fase é crucial para o desenvolvimento das crianças. Ao promover práticas inclusivas desde cedo, é possível proporcionar experiências enriquecedoras para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

Além disso, a inclusão na educação infantil é fundamental para criar uma base sólida de respeito à diversidade e igualdade, preparando as crianças para uma sociedade mais inclusiva e justa.

A temática da educação inclusiva na educação infantil é relevante, pois destaca a importância de promover a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida.

Ao adotar uma abordagem inclusiva, as instituições de educação infantil têm a oportunidade de proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante, onde todas as crianças podem se desenvolver plenamente, valorizando suas características individuais. Além disso, a promoção da inclusão na educação infantil contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, preparados para lidar com as diferenças e construir uma sociedade mais inclusiva.

Para responder a problemática apresentada acima, este artigo tem como objetivo geral analisar como a educação inclusiva na educação infantil contribui para promover a diversidade e a igualdade.

Acerca dos objetivos específicos, se pode elencar: destacar a importância da inclusão escolar; investigar os conceitos fundamentais da educação inclusiva na educação infantil; avaliar os benefícios da implementação da educação inclusiva na educação infantil.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE E A IGUALDADE

A Educação Inclusiva na Educação Infantil refere-se à prática de garantir o acesso e a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou diferenças, em ambientes educacionais inclusivos. O tema aborda a importância de promover a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida, buscando criar uma sociedade mais inclusiva e equitativa (BORGES; QUEIROZ; FARIAS, 2023).

A Educação Inclusiva na Educação Infantil reconhece que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade, em um ambiente que respeite suas diferenças e necessidades individuais. Isso significa que crianças com deficiências, crianças de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, bem como aquelas com habilidades diferentes, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento (BROSTOLIN; SOUZA, 2023).

Promover a diversidade significa defender e respeitar as diferenças culturais, étnicas, linguísticas, religiosas e de gênero presentes nas salas de aula da Educação Infantil. Isso envolve criar um ambiente acolhedor, onde todas as crianças se sintam seguras, aceitas e valorizadas.

Além disso, implica em adotar práticas pedagógicas que considerem as características individuais de cada criança, adaptando os métodos de ensino para atender às suas necessidades específicas (FERNANDES; SANTOS, 2018).

Para Brostolin e Souza (2023), a igualdade na Educação Inclusiva na Educação Infantil busca garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas circunstâncias pessoais. Isso implica em eliminar barreiras físicas, sociais e

educacionais que podem limitar a participação plena e igualitária das crianças.

Além disso, envolve oferecer suporte individualizado, como recursos e estratégias de ensino diferenciadas, para que todas as crianças possam desenvolver seu potencial máximo.

Segundo Borges, Queiroz e Farias (2023) a Educação Inclusiva na Educação Infantil não se trata apenas de incluir crianças com deficiências, mas de criar um ambiente educacional enriquecedor para todas as crianças, onde elas aprendem a competir e confrontam a diversidade humana desde cedo. Ao promover a inclusão, a diversidade e a igualdade na Educação Infantil, estamos construindo as bases para uma sociedade mais justa, tolerante e respeitosa, onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente.

A importância da inclusão escolar: atendendo às necessidades de todos os alunos

A inclusão escolar é um tema de grande reconhecimento e tem ganhado destaque em debates tanto no âmbito educacional quanto no social. Essas reflexões refletem a importância de as instituições de ensino oferecerem suporte adequado às necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, como os alunos inscritos (FERNANDES; SANTOS, 2018).

A inclusão escolar visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou desafios, tenham acesso a uma educação de qualidade. Reconhece-se que cada aluno possui necessidades únicas e que é responsabilidade da instituição de ensino prover um ambiente inclusivo e acolhedor, capaz de atender a essas necessidades de forma efetiva (KHATER; SOUZA, 2018).

Segundo Lima, Silva e Lima (2020), no caso dos alunos incluídos, a inclusão escolar é essencial para garantir que eles recebam a educação adequada às suas características e potenciais.

Isso implica na implementação de práticas pedagógicas adaptadas, recursos específicos e suporte adicional, de modo a promover a participação plena desses alunos no ambiente escolar.

Ao promover a inclusão escolar, os benefícios se estendem não apenas aos alunos iniciados, mas a toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade desde a infância contribui para o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e compreensão.

Além disso, a inclusão proporciona a oportunidade de aprendizado mútuo, uma vez que cada aluno traz consigo experiências e conhecimentos únicos (MENDES; SANTOS; FERNANDES, 2020).

A inclusão escolar também promove a quebra de barreiras e preconceitos, ajudando a construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Ao criar um ambiente que valoriza e respeita a diversidade, a escola prepara os alunos para conviverem harmoniosamente em uma sociedade plural, onde todos têm o direito de serem reconhecidos e gays em suas diferenças (KHATER; SOUZA, 2018).

Desse modo, a inclusão escolar é de extrema importância para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais.

É uma abordagem que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento integral de cada aluno, confiante para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa (MENDES; SANTOS; FERNANDES, 2020).

A compreensão da inclusão baseia-se na ideia de reconhecer e aceitar como diferença, garantia de igualdade de oportunidades a todos, independentemente de suas características e limitação específica (NETO et al., 2018).

Nesse sentido, Mendes, Santos e Fernandes (2020) discorrem sobre o tema da inclusão, que envolve explorar uma realidade que continua apresentando desafios para diversas pessoas.

No contexto brasileiro, o conceito de inclusão não surgiu e não está associado exclusivamente à deficiência, mas sim busca integrar o ensino regular e a educação especial de forma inovadora.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante o direito de todo indivíduo ter sua diversidade aceita e reconhecida pela sociedade, o que abre espaço para a criação de novas normas e leis que promovem o avanço do processo de inclusão (SILVA, 2017).

Assim, Santos e Lopes (2022), disseram que a noção de inclusão, embora associada inicialmente à deficiência, expandiu-se em sua conceituação, sendo abordada em diversos documentos e textos, partindo agora da perspectiva da diversidade, especialmente relacionada à diferença de gênero e raça.

Além de seu respaldo legal, o impulso para buscar a inclusão veio principalmente da divulgação de informações preocupadas em pesquisas numerosas sobre o fracasso escolar. Diante desse cenário, a sociedade civil passou a exigir a implementação de novas medidas inclusivas.

A abordagem atual da inclusão busca estabelecer um ambiente que favoreça o processo de ensino-aprendizagem do aluno, garantindo que o currículo adotado incorpore políticas que promovam o respeito às diferenças e ao direito à aprendizagem humana.

No entanto, é importante ressaltar que muitas instituições de ensino não possuem infraestrutura adequada nem recursos essenciais para a inclusão. Portanto, é necessário reconsiderar as práticas inclusivas incorporadas nas escolas regulares em termos de elementos humanos e incluídos, a fim de atender os alunos com necessidades especiais (SILVA, 2017).

Diante do exposto, podemos observar que as orientações para uma educação inclusiva surgem como um componente abrangente de uma política de inclusão social. Portanto, a definição de inclusão não é considerada legítima, levando em consideração o paradigma inclusivo.

Essência da educação inclusiva na Educação Infantil: igualdade, diversidade, acessibilidade e currículo similar

A Educação Inclusiva é um modelo educacional que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Um dos conceitos-chave é a igualdade. A igualdade na educação inclusiva refere-se ao princípio de tratar todos os alunos com equidade, reconhecendo e valorizando suas características individuais e oferecendo oportunidades justas de aprendizagem. Isso significa que todos os alunos devem ter acesso aos mesmos recursos, apoio e oportunidades, para que possam alcançar seu máximo potencial (SILVA, 2017).

Segundo Khater e Souza (2018), a diversidade é outro conceito fundamental na Educação Inclusiva. Ela reconhece que os alunos têm diferentes origens, culturas, habilidades, interesses e estilos de aprendizagem. A diversidade é valorizada e considerada como uma riqueza, confiante para um ambiente educacional enriquecedor. A Educação Inclusiva busca promover a recepção e o respeito pela diversidade, estimulando a interação e a troca de experiências entre os alunos.

A inclusão refere-se ao processo de garantir que todos os alunos sejam aceitos e participem plenamente do ambiente escolar. A inclusão vai além da simples presença física na sala de aula, envolvendo a adaptação de práticas pedagógicas, recursos e ambientes para atender às necessidades individuais dos alunos. A inclusão também implica em criar um

ambiente acolhedor, livre de reconhecimento e preconceitos, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados (FERNANDES; SANTOS, 2018).

A acessibilidade é um aspecto essencial da Educação Inclusiva. Ela diz respeito à remoção de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que podem limitar o acesso dos alunos à educação. Isso envolve a garantia de que os espaços educacionais sejam acessíveis para alunos com deficiências físicas, bem como a disponibilidade de recursos adaptados, tecnologias assistivas e materiais acessíveis (XAVIER; LIMA; LIMA, 2018).

Para SantoseLopes (2022), a semelhança curricular refere-se à ideia de que, na Educação Inclusiva, o currículo deve ser projetado de forma a atender às necessidades e interesses de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Isso implica em oferecer um currículo flexível, adaptado e diversificado, que permite a participação e o progresso de todos os alunos, levando em consideração suas habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos individuais.

Desse modo, os conceitos fundamentais da Educação Inclusiva abordam a igualdade, diversidade, inclusão, acessibilidade e semelhança curriculares. Esses conceitos orientam a prática educacional inclusiva, promovendo um ambiente que valoriza e respeita a individualidade de cada aluno, proporcionando oportunidades iguais de aprendizagem e garantindo que todos os alunos sejam incluídos e tenham sucesso educacional (KHATER; SOUZA, 2018).

Promovendo o sucesso na Educação Infantil: os benefícios da educação inclusiva

Os benefícios da implementação da educação inclusiva na educação infantil. A educação inclusiva busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou necessidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do ambiente educacional.

Um dos benefícios destacados é o impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Ao serem expostas a um ambiente inclusivo, as crianças têm a oportunidade de interagir com colegas de diferentes origens, habilidades e perspectivas.

Isso promove a troca de experiências, estimula a empatia, o respeito e a valorização da diversidade. Além disso, a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem enriquece o ambiente de aprendizagem, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras e desenvolvam suas habilidades de colaboração e comunicação (FERNANDES; SANTOS, 2018).

Para Lima, Silva e Lima (2020), a educação inclusiva também tem efeitos sociais e emocionais. Num ambiente inclusivo, as crianças têm a oportunidade de se sentirem valorizadas e aceitas, independentemente das suas diferenças. Isso fortalece sua autoestima, promove o senso de pertencimento e reduz a ocorrência de síndrome e exclusão social. As crianças aprendem desde cedo a acompanhar e celebrar a diversidade, o que contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa no futuro.

Ao proporcionar um ambiente inclusivo na educação infantil, as crianças também desenvolvem habilidades de autodefesa e defesa dos direitos dos outros. Elas aprendem a reconhecer a importância da igualdade e são agentes de mudança em suas comunidades (MENDES; SANTOS; FERNANDES, 2020).

Portanto, a implementação da educação inclusiva na educação infantil traz uma série de benefícios para as crianças. Ela promove uma aprendizagem significativa, fortalece as habilidades sociais e emocionais, e prepara as crianças para uma sociedade diversa. Além disso, a educação inclusiva é um passo fundamental para construir um mundo mais inclusivo, onde todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e participação na comunidade (XAVIER; LIMA; LIMA, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando a construção da pesquisa de maneira assertiva é primordial escolher uma metodologia adequada, com técnicas e ferramentas contributivas para que todas as etapas do estudo possam ser construídas linearmente promovendo compreensão dos fatos abordados.

Este artigo é baseado em uma revisão de literatura, onde foram consultadas fontes acadêmicas, livros e artigos científicos relevantes para o tema. A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados especializados, utilizando-se palavras-chave relacionadas à educação inclusiva na educação infantil.

Os critérios de inclusão dos estudos foram sua relevância para o tema, bem como o rigor científico e a atualidade das publicações. O benefício fundamental da pesquisa bibliográfica habita-se na circunstância de conceder ao pesquisador maior abrangência dos eventos, em relação à pesquisa diretamente. A particularidade dessa vantagem converte-se em essencial, quando o estudo em questão, necessita de informações contidas em diversas fontes (GIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta revisão de literatura, observamos que a educação inclusiva na educação infantil desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade e da igualdade desde os primeiros anos de vida.

Através da análise dos conceitos fundamentais da educação inclusiva e dos benefícios de sua implementação, pudemos responder afirmativamente à pergunta norteadora deste artigo.

A educação inclusiva na educação infantil contribui significativamente para promover a diversidade e a igualdade, proporcionando um ambiente acolhedor e enriquecedor para todas as crianças.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas inclusivas desde cedo, garantindo o pleno desenvolvimento de todas as crianças e preparando-as para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Além disso, ao promover a acessibilidade e a semelhança curriculares, a educação inclusiva na educação infantil busca eliminar barreiras e garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Isso implica na adaptação de materiais didáticos, estratégias pedagógicas e infraestrutura escolar para atender às necessidades individuais de cada aluno. Ao adotar abordagens inclusivas, reconhecemos e valorizamos a singularidade de cada criança, permitindo que elas se sintam pertencentes e reconhecidas em seu ambiente educacional.

Nesse sentido, a educação inclusiva na educação infantil vai além de garantir igualdade de acesso, envolvendo também a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Ao vivenciar a convivência com crianças de diferentes origens étnicas, culturais, socioeconômicas e com habilidades diversas, os pequenos aprendem desde cedo a compreender e vencer a pluralidade da sociedade em que estão inseridos.

Essa formação integral contribui para a construção de cidadãos mais tolerantes, empáticos e preparados para lidar com a diversidade ao longo de suas vidas. Portanto, a educação inclusiva na educação infantil exerce um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e administradora inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BORGES, L. H. S.; QUEIROZ, D. G.; FARIAS, S. N. O papel do professor na educação inclusiva nos anos iniciais. In: I Encontro do Curso de Pedagogia, 2023. **I Encontro do Curso de Pedagogia**. [S. l.]: Editora Integrar, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51189/encoped/19566>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tânia Maria Filiú de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52-62, abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc256578>. Acesso em: 20 j ago. 2024.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, p. 431-453, 23 out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p431>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- KHATER, E.; SOUZA, K. C. S. **Diversidade e Inclusão: conceito, teoria e prática na educação infantil**. Revista Educação em Foco – Edição nº 10 – Ano: 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUSÃO.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- LIMA, E. P.; SILVA, G. M.; LIMA, A. S. **O direito da inclusão social na educação infantil: uma visão integral aos discentes da educação pública**. VII Congresso Nacional de Educação. Anais [...]. Educando como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió, AL., 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S A11_ID2065_09062020205359.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- MENDES, E. S.; SANTOS, A. N.; FERNANDES, S. S. **Educação, diversidade e inclusão: travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585186/2/Editora%20BAGAI%20-Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE %20 Educa%C3%A7%C3%A3o%20Diversidades%20e%20Inclus%C3%A3o.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585186/2/Editora%20BAGAI%20-Revista%20Ibero-Americana%20de%20Humanidades,%20Ci%C3%A7%C3%A9ncias%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o-REASE%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Diversidades%20e%20Inclus%C3%A3o.pdf)>. acesso em: 16 ago. 2024.
- NETO, A. O. S. et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação. Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- SANTOS, M. P.; LOPES, C. A. N. **Educação inclusiva na educação infantil, anos iniciais: algumas problematizações**. Trabalho de Conclusão de Curso Instituto Federal Goiano, Goiânia, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3011>>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- SILVA, T. R. **Educação em e para os direitos humanos: a escola e o direito à afirmação da diferença**. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1076–1097, 2017. DOI: 10.22633/rpf.v.21.n.esp.2.2017.10176. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10176>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- XAVIER, A. R.; LIMA, M. D. B.; LIMA, M. V. G. (orgs). II Congresso de Educação Instituto Dominus (II CEID). **Anais** [...] – Viçosa: Imprece, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38257/1/2018_liv_arxavier3.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MARCIO LUIS ALMEIDA DE AGUIAR

Graduado em Tecnólogo em Gestão Ambiental – FAEL -
2021; Pós-Graduação em Gestão Pública - Faculdade
Intervale- 2022.

A BATALHA CONTRA AS DROGAS E A SUPERLOTAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO



RESUMO: Esta pesquisa explora a questão da proibição das drogas. Para tal, foram coletados dados com o intuito de destacar os principais impactos da política de proibição no sistema penitenciário brasileiro. Os objetivos estabeleceram uma pesquisa descritiva, que se apoiou em uma revisão bibliográfica e em pesquisa documental para a coleta das informações. Por meio de uma abordagem que combina diferentes métodos, a pesquisa evidenciou diversos problemas ligados à política de proibição no Brasil, especialmente em relação ao sistema prisional. Os resultados obtidos através da abordagem dedutiva levaram à conclusão de que o proibicionismo no Brasil é ineficaz, trazendo consequências mais severas do que o próprio uso de drogas, resultando em repressão à população mais vulnerável, fortalecimento de organizações criminosas e superlotação das instituições prisionais do país.

Palavras-chave: Políticas de drogas; Proibição; Efeitos; Sistema Penitenciário Brasileiro.

INTRODUÇÃO

As considerações sobre a ineficácia da chamada guerra às drogas no Brasil foram a base para esta pesquisa. Nesse sentido, é impossível ignorar que a proibição das substâncias psicoativas trouxe resultados opostos aos objetivos almejados, resultando em consequências adicionais tão severas ou até mais severas do que os efeitos que pretendia combater (VALOIS, 2017, p. 279). De fato, um dos principais problemas decorrentes do proibicionismo no Brasil é a violência. Segundo Karam (2013, p. 10), "a violência é uma consequência inevitável de uma política pautada na guerra".

Apesar da justificativa para a proibição de drogas ilegais se basear na proteção da saúde pública, é evidente que esse enfoque de controle tem validado a repressão violenta e as ações do Estado no enfrentamento ao uso e à venda dessas substâncias, especialmente em relação a grupos socialmente excluídos.

Para atingir os objetivos propostos por este estudo, será adotada uma abordagem que combina métodos qualitativos e quantitativos. Através da análise de dados estatísticos, será possível entender o impacto do proibicionismo no número de pessoas atualmente encarceradas no Brasil, assim como traçar o perfil desses indivíduos. Ademais, será empregado um método qualitativo para destacar as inconsistências presentes na narrativa proibicionista.

No que tange à metodologia aplicada, empregará o método dedutivo, uma vez que serão examinados conceitos e teorias de diversos autores para elaborar uma análise científica sobre o objeto de estudo em questão.

A coleta dessas informações será fundamentada em documentação indireta, utilizando diferentes abordagens de pesquisa. Entre elas, destacam-se a revisão da literatura, que abrange os principais autores que abordam o tema em questão; a pesquisa documental, que permitirá reunir dados estatísticos pertinentes ao assunto em análise; e a pesquisa descritiva, que se baseará na premissa de que o modelo proibicionista é ineficaz, com o objetivo de identificar as consequências da política de drogas no sistema carcerário do Brasil.

Assim, por meio da análise de fatores históricos, sociais, jurídicos, estatísticos e criminológicos, será viável destacar os efeitos no sistema carcerário do Brasil resultantes da política de proibição.

A BATALHA CONTRA AS DROGAS E A SUPERLOTAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO

Antes de iniciar a análise histórica sobre o uso e regulação das substâncias psicoativas, é fundamental compreender o que esse termo significa. Nesse sentido, a definição jurídica está prevista no artigo 1º da Lei de Drogas – a Lei 11.343/2006, que determina que drogas são “substâncias ou produtos que podem induzir à dependência, conforme definido em lei ou listados em relações atualizadas regularmente pelo Poder Executivo Federal” (BRASIL, 2006).

Ademais, é importante ressaltar que os delitos previstos na legislação sobre drogas são considerados normas penais em branco. Assim, são categorizadas como drogas todas as substâncias listadas na Portaria SVS/MS 344/1998, publicada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Dessa forma, drogas correspondem a “todas as substâncias mencionadas na referida Portaria da ANVISA” (BRASIL, 1998).

Para compreender de forma adequada a proibição das drogas no Brasil, é essencial, inicialmente, discutir o histórico do controle penal sobre substâncias ilícitas no cenário global, para assim entender o contexto e as principais razões que contribuíram para o surgimento do modelo proibicionista.

Dessa forma, o uso de substâncias psicoativas está presente ao longo da trajetória da humanidade. Há evidências que sugerem que, desde os tempos pré-históricos, os seres humanos utilizavam certas drogas para modificar suas percepções. As razões para esse consumo são variadas, incluindo a finalidade recreativa, práticas espirituais e até mesmo a busca por terapias médicas.

Nesse cenário, Cunha (2017, p. 26) aponta que: Muitas substâncias que atualmente são vedadas foram amplamente comercializadas e integradas nas economias nacionais. Além disso, durante a pré-história, plantas com propriedades psicoativas eram parte da alimentação, ajudando na produção

de serotonina e dopamina, cujos níveis podem ser afetados pelo excesso de aminoácidos. De maneira semelhante, 13 substâncias que hoje são consumidas sem restrições, como o álcool e o tabaco, já estiveram sujeitas a proibições no passado.

Antes da implementação das primeiras restrições legais, a fabricação e o uso de substâncias eram controlados por meio de normas informais, como as tradições da comunidade.

A regulamentação do comércio e do uso de substâncias psicoativas no início da era moderna deve ser entendida dentro do contexto da expansão ibérica global durante as grandes navegações. No entanto, é importante lembrar que a concepção de drogas sempre teve uma base essencialmente moral, o que levaria, posteriormente, à sua caracterização como ilícita e criminosa (RODRIGUES, 2006, p. 31).

Nesse cenário, conforme pesquisas efetuadas sobre o assunto, a imposição de limitações ao uso de substâncias ilícitas começou, inicialmente, com o tabaco, antes do século XVIII, na China Imperial. Naquele período, a penalidade prevista para quem fosse flagrado com a substância era a pena de morte. Com essa proibição, França (2011) destaca que, ao contrário do que se esperava, o consumo de drogas aumentou, pois os chineses passaram a fumar ópio que era importado de Portugal, o que levou a China a proibir o uso da substância em 1729. Portanto:

A proibição não se mostrou eficaz, pois acabou por agravar a situação da balança comercial chinesa, uma vez que o ópio continuava a ser importado de maneira clandestina, favorecendo os comerciantes ilegais (FRANÇA, 2011).

De fato, é importante observar que o argumento apresentado na época para a restrição do uso do ópio tinha uma natureza predominantemente política e econômica, carecendo de uma verdadeira preocupação com a saúde pública. Conforme Rodrigues (2006, p. 46), a proibição das drogas

ocorreu: [...] sem que existissem conclusões médicas definitivas sobre a classificação e a avaliação real dos perigos associados a cada substância a ser regulamentada, ou ainda sem a consideração ou teste de qualquer modelo alternativo que fosse menos severo.

Mais tarde, no século XIX, a legalização do ópio na China resultou na redução de seu uso no país, uma vez que a droga "não era mais percebida como um emblema de contestação da sociedade ao domínio imperial chinês" (FRANÇA, 2011).

No início do século XX, a sociedade europeia passou a enfatizar a problemática do uso de drogas. Com a fragilização da balança comercial britânica causada pelo tráfico ilegal de ópio para a China, "foram necessários apenas alguns anos para que o parlamento britânico visse o comércio em larga escala de ópio como uma prática moralmente inaceitável" (FRANÇA, 2011).

Conclui-se, assim, que as razões para a guerra do ópio e as políticas de proibição relacionadas ao ópio eram predominantemente de natureza econômica, sem uma preocupação verdadeira com o uso da substância e suas consequências. Observa-se que muitas políticas de proibição de drogas adotam uma retórica com aparências humanitárias, buscando legitimar-se, enquanto ocultam os interesses reais que motivam a implementação dessas ações (LUCENA, 2020, p. 14).

Assim sendo, "as primeiras tentativas de implementar uma política de proibição se revelaram sem sucesso, sendo que as razões para a regulação do ópio estavam mais relacionadas a questões políticas e econômicas do que à saúde pública" (FRANÇA, 2011).

Nesse mesmo intervalo, ocorreram as primeiras convenções e conferências globais relacionadas às substâncias entorpecentes. A Conferência de Xangai, realizada em 1909, marcou o início das discussões internacionais sobre o assunto. Esse encontro estabeleceu diretrizes para a regulamentação da importação e exportação do ópio na China. Durante a conferência, foram ressaltados:

O proibicionismo fundamenta-se na crença de que, ao exercer um controle rigoroso sobre a oferta e a produção de substâncias ilícitas, será possível, assim, reduzir ou até eliminar o seu uso.

É uma decisão que, em teoria, parece ser fácil, mas que na prática se revela bastante desafiadora. Isso porque se supõe, sem qualquer evidência concreta, que a proibição legal, acompanhada de consequências penais, levará os indivíduos a alterar seus comportamentos, preferências e decisões, abandonando o uso de certas substâncias apenas por serem consideradas ilegais (RODRIGUES, 2006, p. 47).

Assim, a fundamentação deste modelo se baseia no conceito de que a única alternativa viável e eficiente para lidar com a questão das drogas é a abstinência, que deve ser promovida pela proibição completa de seu uso, sendo a segurança um objetivo a ser atingido apenas por meio do enfrentamento das drogas. Porém, a autora observa que:

A "tese de abstinência" propõe a imagem de um cidadão exemplar: alguém que é religioso, se abstém de vícios e vive em harmonia com a sociedade. No entanto, essa concepção é difícil de ser aplicada na prática, devido à característica humana de consumir algum tipo de substância. Embora se valorizem virtudes associadas a comportamentos conformistas e regulamentados, não é possível impor um modelo ideal para toda a sociedade (RODRIGUES, 2006, p. 47).

Assim, a luta contra as drogas por meio da abstinência enfrenta o desafio de que o consumo dessas substâncias está profundamente enraizado em tradições humanas que perduram há milênios. É vital considerar que o proibicionismo, por sua natureza restritiva, desconsidera as variações culturais ao banir completamente o uso de substâncias que fazem parte da cultura de certas comunidades.

O modelo de proibição, ao endossar a cultura anglo-saxã branca protestante dos Estados Unidos como padrão, ignora

a diversidade étnica, cultural e religiosa de outras sociedades. Esse enfoque busca prevalecer sobre tradições culturais diversas, como as dos países andinos, que utilizam produtos naturais, como as folhas de coca, como uma manifestação de sua herança cultural (RODRIGUES, 2006, p. 48).

A autora também destaca que a abordagem proibicionista utilizou um critério socioeconômico e racial no enfrentamento das drogas, ligando a ameaça a comunidades sociais marginalizadas.

Embora o uso de drogas não se limitasse apenas a indivíduos de classes sociais inferiores, uma vez que cidadãos de classe média e alta também as utilizavam, existia uma campanha pública que associava o consumo de drogas a certos grupos: pessoas negras, mexicanos, chineses, aqueles considerados desviantes, desempregados e delinquentes (RODRIGUES, 2006, p. 62-63).

Desse modo, o receio em relação ao consumo não se originava das questões referentes ao uso de ópio pelos chineses ou de cocaína pelos negros, mas sim do medo da classe branca e protestante diante de possíveis revoltas das minorias contra a segregação e a opressão.

No contexto nacional, conforme mencionado por Carvalho (2016, p. 6), a abordagem proibicionista é respaldada por três principais ideologias: os Movimentos de Lei e Ordem, a Ideologia da Defesa Social e a Ideologia da Segurança Nacional.

Os Movimentos de Lei e Ordem emergiram nos Estados Unidos na década de 70, promovendo um conceito de segurança que se fundamenta na punição através do encarceramento. Assim, "estima-se que certos indivíduos considerados ameaçadores não devem fazer parte da sociedade, resultando em uma separação social: de um lado, o cidadão respeitável; do outro, o criminoso que merece uma punição severa" (LOUBACK, 2022).

As iniciativas pela Lei e Ordem surgem como reações à contracultura, buscando preservar os valores éticos, morais e cristãos da sociedade ocidental. Com raízes nos Estados Unidos, as primeiras manifestações se organizam para influenciar a elaboração de leis relacionadas ao sistema penal, com a questão das drogas assumindo um papel central (CARVALHO, 2016, p. 85).

Esses movimentos, que possuem um caráter autoritário, adotam a punição como uma estratégia eficiente para enfrentar a "delinquência", mesmo quando esta é insignificante, não deixando espaço, "nem mesmo para considerar o princípio da insignificância" (LOUBACK, 2022).

Esses movimentos se destacam pelo fortalecimento do sistema penal, o que resulta na redução das garantias individuais, maior possibilidade de prisões preventivas e implementação de medidas punitivas severas (CARVALHO, 2016, p. 27).

As políticas de Law and Order consideram o uso de substâncias entorpecentes como a "dimensão patológica das interações sociais, a criminalidade uma enfermidade contagiosa e o infrator como uma entidade prejudicial" (SCHEUER, 2019).

A Ideologia da Defesa Social, segundo Baratta (2002), é definida por seis fundamentos principais: o Princípio da Legitimidade, que reconhece a autoridade do Estado em combater o crime por meio de seu Poder Extroverso, buscando assim fortalecer normas e valores sociais; o Princípio do Bem e do Mal, que cria um confronto entre a sociedade e o criminoso; o Princípio da Culpabilidade, que vê o crime como uma decisão condenável resultante do livre-arbítrio; o Princípio da Finalidade ou da Prevenção, que estabelece que o propósito da pena é não apenas retribuir, mas também prevenir futuros delitos e promover a reintegração do infrator à sociedade; o Princípio da Igualdade, que argumenta que a criminalidade fere uma norma que deve ser igual para todos; e, por fim, o Princípio do Interesse Social e do Delito Natural, que afirma que os direitos protegidos

pelo direito penal são de interesse coletivo da sociedade.

Essa corrente de pensamento define certos critérios para a compreensão do crime, do criminoso e da punição, considerando sua influência na formação da opinião pública. Segundo Carvalho (2016, p. 75-77), isso resulta em um aumento contínuo das violências nas ações punitivas. Assim, os princípios conferem legitimação à repressão institucional, que começa a ser encarada como um poder competente para instaurar a ordem. Nesse contexto, a Defesa Social "preserva a estrutura hierárquica e seletiva do sistema de controle social" (CARVALHO, 2016, p. 77).

A ideologia da Segurança Nacional é uma doutrina americana que emergiu durante a Guerra Fria. Com um caráter autoritário, seu objetivo é combater o que é denominado "inimigo interno", englobando qualquer pessoa que se oponha à ordem vigente ou que promova ideias vistas como "comunistas". Assim, essa ideologia se distingue pelo forte conservadorismo e pelas transgressões aos direitos humanos, justificadas pela necessidade de eliminar o inimigo, que, neste contexto, refere-se às drogas ilegais e seus usuários. Nesse aspecto, Scheuer (2019) afirma que:

É evidente que o papel desse modelo de controle social voltado para a ideologia é, de forma clara, a erradicação do crime e dos criminosos por meio de pressões diretas das instituições repressivas, instaurando uma guerra incessante e absoluta do sistema penal contra delitos comuns e/ou políticos.

Assim, percebe-se que a combinação das Ideologias da Defesa Social, dos Movimentos de Defesa Social e da Ideologia da Segurança Nacional cria um modelo de enfrentamento às drogas fundamentado na dicotomia entre o bem e o mal, onde o indivíduo livre de vícios é visto como positivo, enquanto aqueles que infringem a ordem vigente são considerados negativos.

Um dos grandes desafios da abordagem proibicionista é que essa estratégia tenta

resolver uma questão de saúde pública por meio de métodos coercitivos, o que revela uma clara desarmonia entre os métodos utilizados e os objetivos pretendidos.

Dentro desse cenário, Rodrigues (2006, p. 234) argumenta que a justificativa: [...] sanitária e social seria, em essência, a fundamentação mais adequada para a proibição, por ser a argumentação mais bem elaborada. Em teoria, ninguém se atreveria a questionar a legitimidade do governo ao zelar pela saúde da população, mas, na realidade, essa argumentação é fundamentalmente enganosa, apesar de parecer válida, pois defende a abstinência do uso de drogas, uma questão de saúde pública, através de métodos (como a prisão e a intervenção do sistema penal) que não são eficazes para resolver o problema.

Além disso, apesar dos esforços do Ministério da Justiça para combater o tráfico de entorpecentes, os usuários ainda conseguem acessar essas substâncias com relativa facilidade. Um estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) aponta que "69,9% das pessoas acham muito fácil conseguir maconha; no caso da cocaína, esse índice é de 45,8%". Esses números evidenciam a ineficácia da política de repressão às drogas, uma vez que mais de dois terços da população brasileira acredita que o acesso a essas substâncias ilícitas, as mais consumidas no país, é bastante simples (FILARDI, 2019, p. 24-25, apud CEBRID).

Dentro desse panorama, é importante mencionar a perspectiva de Rodrigues (2006, p. 205), que afirma que, na realidade social do Brasil, mais do que em outras culturas, a mera criminalização e repressão à comercialização de certos produtos não é suficiente para barrar seu comércio informal, que já é parte integrante e aceita nas práticas sociais. A imposição da legislação penal nessas situações não coíbe o comércio ilegal, mas apenas intensifica a superlotação das prisões.

Uma outra questão aborda o fato de que as substâncias psicoativas continuarão a

estar presentes, independentemente de sua proibição. Nessa perspectiva, Alves e Martin (2016) afirmam que "o Estado deveria incentivar o autocuidado e métodos de prevenção e minimização de danos". No entanto, essa realidade não se verifica no Brasil, onde, apesar das recentes mudanças legislativas focadas no atendimento a usuários de drogas, as autoridades ainda adotam uma abordagem punitiva e uma política de abstinência. Além disso, a proibição das drogas perpetua o comércio ilegal e coloca o usuário dentro de um mercado clandestino, já que essa é a única maneira de obter essas substâncias.

Nesse contexto, Rodrigues (2006, p. 234) observa que: [...] no mercado ilegal, encontram-se tanto as drogas mais potentes quanto as mais leves, coexistindo. Na verdade, não é a droga mais leve que necessariamente leva o usuário a optar por uma substância mais forte, mas sim a própria natureza da ilegalidade, que combina diferentes tipos de drogas, resultando na marginalização do consumidor, o que pode, em consequência, incentivá-lo a experimentar outras substâncias.

A situação de ocultação enfrentada pelos usuários de drogas contribui para a expansão do uso de substâncias mais pesadas na sociedade, intensificando esse desafio relacionado à saúde pública.

Um outro desafio vinculado ao proibicionismo é o estigma social e institucional que esse paradigma gera por meio de sua narrativa conservadora e moralista. A proibição instaurou na sociedade a ideia de que todos os usuários de substâncias químicas são, inevitavelmente, criminosos e dependentes, mesmo quando o uso é ocasional e não ameaça a segurança pública.

Além disso, a restrição ao uso de drogas apenas agravou o problema da criminalidade, pois cria, conforme aponta Filardi (2019, p. 5): [...] autênticas escolas do crime, além de consumir enormes recursos públicos que poderiam ser direcionados a políticas públicas efetivas, com o intuito de encontrar soluções reais para um desafio tão sensível.

No Brasil, a ocorrência de intervenções policiais agressivas e violentas é algo comum no dia a dia. Assim sendo, "o sistema vigente de controle de drogas no país, embora democrático, se comporta de maneira autoritária, pois não restringe o poder de punição" (CUNHA, 2017, p. 24).

Uma outra questão vinculada à proibição de certas substâncias vistas como ilegais refere-se ao fato de que as drogas permitidas, como o álcool, são responsáveis por tantos ou até mais prejuízos do que aquelas tidas como ilegais. Nesse cenário, a narrativa de proteção da saúde pública promovida pela política de proibição se revela enganosa, já que, como analisado anteriormente, essa diferença legal ocorreu mais por motivos políticos e econômicos do que por uma real preocupação com a saúde da população. Nesse sentido, Filho (2021) aponta que, no que diz respeito ao álcool:

[...] estamos nos referindo à substância mais consumida no país, que faz parte da vida de muitas famílias brasileiras. E, de fato, trata-se de uma droga que provoca danos muito mais severos do que a maconha: a que está mais associada a problemas de saúde e óbitos, conforme o 3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas na População Brasileira, realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em 2015 e divulgado em 2017.

De acordo com a Associação dos Policiais Penais do Brasil (2021), o Brasil se posiciona em 3º lugar no mundo em termos de população prisional, quando analisado o total de indivíduos encarcerados.

Entre as mudanças de caráter reducionista implementadas após o início do novo milênio, destaca-se a promulgação da Lei que regula a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais – a Lei 10.216, de 2001, que simbolizou "um grande progresso jurídico no que se refere aos direitos dos usuários e de seus familiares na área da saúde mental" (VALENTE, 2022). Outra inovação foi a criação do Programa Nacional

de Atenção Comunitária Integrada a Usuários de Álcool e outras drogas, estabelecido em 2002, pela Portaria nº 816/GM/MS, com o objetivo de:

Estruturar iniciativas voltadas para promover, prevenir e proteger a saúde das pessoas que utilizam essas substâncias de forma prejudicial, criando uma rede estratégica de serviços fora do ambiente hospitalar para esses indivíduos, integrada à rede de atenção psicossocial e fundamentada na abordagem de diminuição de danos.

Em resposta às iniciativas destinadas à minimização de danos, foi implementada em 2005 a Política Nacional sobre Drogas (PNAD), que tinha como objetivo "o cuidado dos dependentes químicos, priorizando a abstinência como a abordagem mais recomendada" (SECAD, 2019).

No ano de 2006, foi promulgada a Lei 11.343, que diferenciou usuários de drogas de traficantes e instituiu o Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (SISNAD). Este sistema, ainda em vigor, estabelece diretrizes para a prevenção do uso inadequado de substâncias, cuidado e reintegração social de pessoas que usam drogas e normas para combater a produção irregular e o tráfico ilícito de entorpecentes (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Além disso, essa legislação intensificou as penas relacionadas ao tráfico de drogas e à participação em organizações criminosas, dificultando a obtenção de benefícios na execução penal, como a progressão de regime.

Em 2007, foi criada a Política Nacional sobre o Álcool, que definiu "princípios essenciais para sustentar ações coletivas no combate aos problemas ligados ao consumo de álcool" (BRASIL, 2007). Um ano depois, em 2008, foi sancionada a Lei 11.705, que deu origem à campanha da Lei Seca no Brasil, "visando diminuição dos acidentes de trânsito causados por condutores que ingeriram álcool" (BATISTA, 1998).

Em 2010, foi promulgado o Decreto 7.179, que instituiu o Plano Integrado de Combate

ao Crack e outras substâncias psicoativas. O objetivo desse plano foi estabelecer medidas voltadas para a prevenção, o tratamento e a reintegração social dos usuários, além de combater o tráfico de crack e outras drogas ilegais.

Um ano depois, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) foi estabelecida pela Portaria nº 3.088/2011, com o objetivo de apoiar pessoas que sofrem de distúrbios mentais e dependência de crack, álcool e outras substâncias. A iniciativa propunha à sociedade sete tipos de serviços:

- I - Cuidados Primários em Saúde; II - Assistência Psicossocial Especializada; III - Atendimento de Urgência e Emergência; IV - Assistência Residencial Temporária; V - Atendimento Hospitalar; VI - Políticas de Desinstitucionalização; VII - Reabilitação Psicossocial (BRASIL, 2011).

Em vista do que foi apresentado, apesar das alterações nas leis desde o início do novo milênio relacionadas ao atendimento de usuários de substâncias ilícitas, observa-se que o caráter de proibição no enfrentamento das drogas em nível nacional não sofreu alterações. Essa situação leva a considerar a política de drogas do Brasil como a mais ineficaz do planeta (CAMPOS, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras. Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disparidade entre as estratégias empregadas no enfrentamento das drogas tem produzido resultados contrários à mensagem oficial, que propõe a proteção da saúde pública, com a superlotação das prisões como consequência da política de drogas vigente.

O desrespeito à dignidade humana, que é um princípio consagrado na constituição, representa, portanto, um dos grandes desafios do encarceramento em massa no Brasil. Assim, este estudo teve como objetivo analisar as ações de combate às drogas no país, buscando evidenciar os principais efeitos da abordagem proibicionista no sistema penitenciário brasileiro.

Ao final, buscou-se evidenciar as inconsistências presentes no discurso que defende a proibição, um objetivo alcançado por meio da análise de documentos e estudos acadêmicos elaborados pelos autores mencionados. De fato, entre essas inconsistências, notou-se que a abordagem proibicionista cria um sistema de controle repressivo para enfrentar um problema de saúde pública, revelando-se, assim, como um método ineficaz no enfrentamento das questões relativas às drogas. Essa constatação reforça a hipótese inicial proposta, uma vez que o número de fatalidades resultantes da ação policial violenta aumenta a cada dia.

Foi observado que a política de proibição afeta de maneira mais severa grupos marginalizados, o que apoiou a ideia de que a restrição ao uso de drogas é aplicada de forma seletiva e serve como um meio de controle social. A estigmatização das substâncias ilícitas evidenciou um preconceito social que remonta aos tempos da escravidão.

Por fim, destaca-se a importância de investigar mais a fundo as opções que podem substituir a política de proibição, especialmente utilizando uma abordagem reducionista. Esse aprofundamento visa fomentar debates humanitários sobre maneiras de minimizar os prejuízos decorrentes do uso de drogas por parte dos usuários, sempre respeitando a dignidade da pessoa humana, que é o princípio fundamental da República Brasileira.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, f. 42, 2002.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Portaria n. 344, de 11 de maio de 1998**. Diário Oficial, Brasília, 12 de maio de 1998, ano 1998. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/svs/1998/prt0344_12_05_1998_rep.html. Acesso em: 02 Dezembro 2024.

_____. **Presidência da República. Lei n. 11.343, de 22 de agosto de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de agosto de 2006, ano 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm. Acesso em: 08 Dezembro 2024.

CARVALHO, Salo de. **A política criminal de drogas no Brasil: estudo criminológico e dogmático**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, Ricardo Vinicius da. **A questão das drogas: efeitos do discurso proibicionista na política nacional de álcool e outras drogas**. Volta Redonda, 2017. 30 p Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6403>. Acesso em: 30 Novembro 2024.

FILARDI, Lorenzo Guzatti. **A ineficiência da política proibicionista das drogas e o sistema prisional brasileiro**. São Paulo, 2019. 35 p Trabalho de Conclusão de Curso, São Paulo, 2019.

FRANÇA, Evandro Almeida. **Política proibicionista e sua evolução histórica. 2011**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/95181>. Acesso em: 08 Dezembro 2024.

LUCENA, Leticia Bezerra Francelino. **Política criminal de drogas no Brasil: Origem e efeitos do modelo proibicionista**. Fortaleza, 2020. 75 p Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55106>. Acesso em: 01 Dezembro 2024.

RODRIGUES, Luciana Boiteux Figueiredo. **Controle Penal sobre as drogas ilícitas: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade**. São Paulo, 2006. 273 p Tese (Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://cetadobserva.ufba.br/sites/cetadobserva.ufba.br/files/355.pdf>. Acesso em: 8 Dezembro 2024.

SCHEUER, Victor. **Análise das premissas do proibicionismo**. Victor Scheuer: advocacia criminal e consultoria. 2019. Disponível em: <https://www.victorscheuer.com.br/post/an%C3%A1lise-das-premissas-doproibicionismo..> Acesso em: 6 Dezembro 2024.

VALOIS, LUIS CARLOS. **O Direito Penal da guerra às drogas**. 2 ed. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

MARIA ALEXANDRA PEREIRA

Graduada em Pedagogia, 2015 Faculdade Guaianás/ Unicastelo; Local de trabalho: Prefeitura de São Paulo no cargo de professora de educação infantil desde Abril de 2023; 2023 Cemei Parque do Carmo; 2024 Cei Padre Matias Boñar Gonzalez.

SÍNDROME DE DOWN



RESUMO: O objetivo do presente trabalho é descrever, sob a ótica materna, a trajetória escolar e familiar de uma jovem com Síndrome de Down (SD), da pré-escola ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Em formato de estudo de caso, a pesquisa foi construída com base em um roteiro de perguntas, que auxiliaram na reflexão da mãe da jovem, autora deste trabalho monográfico. O estudo, dividido em seis capítulos, descreve a história da jovem, desde seu nascimento, passando pelos momentos escolares mais significativos de sua vida escolar. Os autores Paniagua (2004), Martins (2008), Martins e Pires (2012), Tristão e Feitosa (1998) Mantoan (1997, 2003, 2015), Gundersen (2007), Oliveira (2000), Nunes (2013), dentre outros forneceram conteúdos teórico- metodológico para a construção desta pesquisa. Os resultados revelam as dificuldades e potencialidades da criança com SD no contexto escolar, assim como os encontros e desencontros da família com a escola.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Família; Inclusão; Trajetória Escolar.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pessoas com Síndrome de Down obtiveram legalmente o direito de frequentar a escola regular, o que lhes concedeu a oportunidade de, junto a seus pares, aprender e de se tornarem autônomas. Antes desse período viviam, predominantemente, segregadas da sociedade.

Eram estigmatizadas de “retardadas” e incapazes de se desenvolver cognitivamente. Com os avanços científicos foi observado que, se adequadamente estimuladas, essas crianças tinham condições de se desenvolver, principalmente em contextos escolares inclusivos. Impulsionados por dados dessa natureza, essas crianças passaram a frequentar as escolas regulares chegando, inclusive, às instituições de Ensino Superior.

O interesse pela Síndrome de Down surgiu por eu ser mãe de uma jovem com esse diagnóstico e pelas minhas experiências de estágio durante o curso de formação de professores em Pedagogia. Durante as visitas às escolas, enquanto mãe e aluna de graduação, observei muitas situações que me inquietaram. Em uma dessas visitas, verifiquei em uma sala de aula com 25 alunos, dentre eles uma criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

A professora não conseguia desenvolver um trabalho satisfatório porque a criança não conseguia ficar em sala de aula e acaba dispersando a turma. Era necessário que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais interferisse, levando-o.

A professora sozinha, sem auxiliar, não conseguia administrar a situação, pois ou atendia aos alunos ditos “normais” ou corria atrás do menino autista. Em outra ocasião, em visita a uma escola de Ensino Fundamental II e Médio, verifiquei quanto as crianças com deficiência sofrem bullying dos colegas de sala. Enquanto aguardava a coordenadora, fiquei na sala dos professores, na hora do intervalo, ouvindo as opiniões deles com relação aos alunos com deficiência.

Uma professora de português reclamou da balbúrdia e da segregação de um aluno com síndrome de Down. Durante esse curto período que passei com eles, ouvi um deles dizer que eles não foram preparados para ensinar alunos com deficiência e eles não sabiam como lidar.

Outra professora falou que precisavam de orientação de como proceder com os conteúdos do ano letivo e como fazer para que eles entendessem. Notei que estavam um pouco desorientados quanto ao processo de inclusão desses alunos. Experiências como essas, vividas nos estágios que realizei e na minha trajetória de mãe, revelaram o despreparo dos professores e a falta de investimentos em sua formação continuada, que são elementos que interferem na prática docente. Com base nesse panorama, resolvi pesquisar mais a fundo a história familiar e acadêmica dos alunos com SD. Assim, desenvolvi essa pesquisa que tem o objetivo de descrever, a partir da ótica de uma mãe, o processo de escolarização de uma filha com Síndrome de Down.

Nesse âmbito, os objetivos específicos incluem: a) Descrever as características da Síndrome de Down; b) caracterizar o processo de escolarização de alunos com SD na escola regular; c) descrever a relação da família de crianças com SD com a escola. O trabalho é composto por cinco seções. Na primeira, são descritos os dados históricos da SD, seus aspectos biológicos e as características da aprendizagem de crianças com esse diagnóstico. Na segunda, falamos sobre o processo de inclusão de educandos com SD na escola regular. Na terceira, sobre o papel da família na educação da criança com SD. Na quarta, será descrita a metodologia utilizada nesta monografia. E, na quinta, serão apresentados os resultados desta pesquisa e, por fim, as considerações finais.

SÍNDROME DE DOWN: aspectos históricos

Partindo-se de achados arqueológicos, foi encontrado no México, esculturas originárias da cultura Olmeca, entre 1500 a.C. e 300 d.C, como primeiras evidências do conhecimento da Síndrome de Down (SD), em esculturas com traços faciais característicos desta síndrome. (STARBUCK, 2011, p. 32). As figuras abaixo exemplificam isso:

Figura 1: Esculturas Olmecas



Fonte: Starbuck (2011, p. 32).

De acordo com registros históricos, era compreendido que as pessoas com SD eram fruto do cruzamento de mulheres com jaguares, animal adorado na civilização olmeca (STARBUCK, 2011). As crianças com SD tinham características semelhantes a do jaguar, eram consideradas o totem olmeca mais poderoso.

Durante o período renascentista alguns pintores reproduziram em suas telas imagens de crianças com traços faciais condizentes com as trazidas pela síndrome de Down, como exemplo: Virgem e Criança (Andrea Mantegna, séc. XV – FIGURA 2), O Sátiro e a Camponesa (Jacob Jordaens, séc. XVII-FIGURA 3), entre outras. (PUESCHEL, 2002, p. 46) e (STARBUCK, 2011, p. 26).

Figura 2- Virgem e Criança (Andrea Mantegna, séc. XV)



Fonte: Starbuck (2011, p. 26).

Observa-se, como bem salienta Starbuck (2011), que a criança apresenta fisionomia semelhante àqueles com SD.

Figura 3- O Sátiro e a Camponesa (Jacob Jordaens, séc. XVII)



Fonte: Starbuck (2011, p. 24).

Oficialmente, a história da SD passou a ser estudada a partir do Século XIX. Trata-se, portanto, de uma descoberta recente, com menos de dois séculos de estudos. Antes desse período não havia estudos científicos em sujeitos que apresentassem tais problemas genéticos ou interesse em estudar crianças com déficit cognitivo. Havia pouca divulgação dos resultados de pesquisas em revistas médicas especializadas com o objetivo de disseminar informações, devido a vários fatores, as mulheres não sobreviviam mais do que 35 anos e devido a problemas cardíacos, entre outros, as crianças com Síndrome de Down não sobreviviam à primeira infância (MARTINS, 2008, p. 36).

Em 1838, Jean Esquirol, psiquiatra francês, discípulo de Philippe Pinel, realizou a primeira descrição clínica consistente e detalhada de uma criança com característica da SD. Em 1846, Edouard Seguin, neurologista, descreveu um paciente com as mesmas características e denominou a condição de "idiotia furfurácea". Vinte anos depois, em 1866, John Langdon Down publicou um estudo detalhando as principais características da síndrome. Este cientista utilizou a teoria da evolução das espécies de Darwin para explicar a referida condição. Segundo ele, a SD era um retorno a um tipo racial mais primitivo. Devido aos traços orientais que remetiam aos habitantes da Mongólia, passou a denominar como "mongolismo" ou "idiotia mongolóide", que depois foi modificada para Síndrome de

Down (WERNECK, 1993; GUNDERSEN, 2007, p. 37; MARTINS, 2008, p. 36).

No início do século XX, com o avanço científico e tecnológico, destacaram-se o médico francês Jerome Lejeune e a inglesa Pat Jacobs, por volta de 1959, que descobriram a origem cromossômica da síndrome, passando a ser considerada uma síndrome genética. Lejeune observou os cromossomos de pessoas com SD e verificou que havia um cromossomo autossômico extra, que posteriormente foi identificado no par 21. Por esse motivo, a síndrome de Down ficou conhecida como Trissomia 21. (ASSUMPÇÃO, 1990; SCHWARTZMAN, 1990; WERNECK, 1993; PUESCHEL, 1993; MARDOMINGO, 1995 apud MARTINS, 2008, p.41).

Aspectos biológicos

A Síndrome de Down é considerada uma cromossomopatia, uma alteração genética provocada pela duplicidade cromossômica (PUESCHEL, 2002, SCHWARTZMAN, 1999, MUSTACCHI, 2000). Esse acidente genético é ocasionado na fecundação, podendo ser diagnosticado durante a gravidez através de exames complexos.

Ela pode ser causada pela não disjunção meiótica no par do cromossomo 21 em um dos pais. Decorre de uma aneuploidia que acontece devido a uma alteração no número de cromossomos, em parte do conjunto cromossômico da célula, havendo ganho ou perda de cromossomos específicos.

É um cromossomo acrocêntrico, o centrômero está localizado próximo a extremidade superior, de cromossomos homólogos ou de cromátides irmãs. Durante a replicação ou duplicação, pode acontecer na Meiose I, onde ocorre a separação dos cromossomos homólogos e na Meiose II, quando ocorre a separação das cromátides irmãs. Na Meiose I acontece a primeira divisão cromossômica com a não-disjunção, uma célula fica com 23 pares e a outra fica sem o cromossomo 21. Acontece em 90 % dos casos com as células maternas (CARVALHO, 2019).

Enquanto na Meiose II acontece das duas células possuírem duas cópias do cromossomo 21, uma do pai ou outra da mãe. Pode ocorrer também de um espermatozóide possuir um cromossomo extra no par 21 do pai ao fecundar um óvulo com 23 cromossomos e terá um extra no cromossomo 21. Formará o ovo zigoto com o cromossomo 21 extra.

Esse caso acontece em torno de 10% dos casos, quando a SD é causada pelo pai. A célula com um cromossomo extra pode estar tanto no espermatozóide, quanto no óvulo ou ocorrer na primeira divisão celular, depois da fecundação.

Entende-se que se trata de um acidente genético, pois esse imprevisto pode decorrer de vários fatores: radioatividade, maturidade da mãe, envelhecimento precoce dos óvulos, antecedentes de anomalias genéticas, pais consanguíneos ou usos de drogas anticoncepcionais, entre outros. São hipóteses que podem levar à Síndrome de Down (MARTINS, 2008, p. 40).

Em cada célula humana existem 46 cromossomos, agrupados em pares, de acordo com seu tamanho. Nos gametas existem 23 cromossomos, que se fundem no momento da fecundação, durante a meiose não acontece a separação correta dos pares cromossômicos e pode acontecer a não-disjunção do par 21. De acordo com Pueschel (2002, p. 57), a célula original com 47 cromossomos começa a dividir-se para formar duas cópias extras das mesmas de tal forma que cada célula gerada tem um conjunto idêntico de 47 cromossomos. E, assim, sucessivamente, continuam a se multiplicar.

Segundo Mustacchi (2000, p. 831), as prováveis causas podem ser divididas em duas categorias: as que dependem e as que independem da idade. No primeiro caso ocorre uma não-disjunção na ovogênese (pré-zigótica), que dá origem a um indivíduo com SD por trissomia simples. Nesse caso, o segundo filho do casal tem o risco de 4,5% de ter a mesma condição quando a mãe tem entre 45 e 49 anos.

No segundo caso, não atribuído à idade, Mustacchi (2000, p. 831) destaca que ocorre:

a) Quando ocorre uma não-disjunção pós-zigótica: na mitose do próprio zigoto, dando origem ao portador de síndrome de Down por trissomia simples ou a partir da segunda divisão do zigoto originando várias expressões de mosaicismos. Tratando-se de um acidente na gravidez. b) Quando ocorre uma translocação do cromossomo de nº 21 sobre o nº 15 dando origem ao portador de síndrome de Down por translocação. Se a translocação estiver presente no organismo de um dos pais sob forma equilibrada. O risco de reincidência é de 20%. Além dos clássicos fatores ambientais como infecções virais (rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose), radiação ionizante, hormônios e drogas medicamentosas, outras inúmeras situações, isoladamente ou em conjunto podem acarretar distúrbios do desenvolvimento embriológico levando a anomalias na maturação neuropsicomotora (MUSTACCHI, 2000, p. 819).

Três tipos de alterações são identificados: a Trissomia Simples, a Translocação e o Mosaicismo.

A Trissomia Simples do cromossomo 21 é a de maior incidência, responsável por 95% dos casos. Está associada ao avanço da idade materna, acontece na ovogênese (pré-zigótica). Caracteriza-se pela não-disjunção do par cromossômico 21 no momento da divisão celular, ocorre na meiose I.

Pode acontecer no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão celular, após a formação da célula ovo. Para Püeschel (1993, p. 57), “[...] em 20% a 30% dos casos, o cromossomo 21 extra resultou de divisão celular falha no espermatozóide (ou seja, o cromossomo extra vem do pai) e que em 70% a 80% o cromossomo extra vem da mãe” (MARTINS, 2008, p. 43).

A translocação é a transferência de um cromossomo para um cromossomo não homólogo. O cromossomo extra fixa-se a outro cromossomo acrocêntrico que podem ser os de números 14, 21 ou 22. O cromossomo sofre uma quebra e se une a outro, produzindo um cromossomo com tamanhos diferentes. Em aproximadamente, três a quatro por cento dos casos. O cariótipo é normal com 46 cromossomos. (CUNNINGHAM, 1990; PUESCHEL, op. cit.; WERNECK, op. cit. apud MARTINS, 2008, p. 44).

A Trissomia por translocação Robertsoniana são decorrentes, relativamente de pais jovens e normais, que apresentam em seu cariótipo um material em destaque nos cromossomos de nº 14 ou 15, na qual encontra-se um segmento sobreposto que é material do cromossomo 21, apresentando um estado de translocação equilibrada, sendo essa mãe normal. Os braços longos dos dois cromossomos estão unidos por um centrômero, com perda dos dois curtos, através do fuso cêntrico. Assim, o cromossomo extra no par 21 está ligado, translocado a outro (14 ou 15). Portanto, as células dessa criança totalizam 46 cromossomos, mas o 21 extra está ligado a outro, ocasionando, novamente, três cromossomos 21 na mesma célula. (MUSTACCHI, 2000, p. 836).

Mães e pais jovens e normais apresentam em seu cariótipo um material em destaque nos cromossomos de nº 14 ou 15, no qual encontra-se um segmento sobreposto que é material do cromossomo 21. O aconselhamento genético seria indicado aos pais, para evitar a geração de outras crianças com a síndrome. No caso da translocação seria indicado fazer o cariótipo dos pais (MUSTACCHI, 2000, p. 838).

Na trissomia por mosaicismos, que varia em torno de dois por cento dos casos, ocorre nas primeiras divisões celulares, as crianças nascem com duas porções de células diferentes, com 46 e 47 cromossomos, simulando uma forma parcial da trissomia, com menos comprometimento do indivíduo (MUSTACCHI, 2000, p. 835).

Características fenotípicas

As crianças com Síndrome de Down apresentam características que reforçam e facilitam o diagnóstico, mas apenas o cariótipo poderá esclarecer o seu detalhamento. Apesar das crianças serem parecidas pelas aparências trazidas pela SD, todas terão suas próprias características, todas são diferentes, uma vez que têm pais e familiares diferentes com suas características e traços.

O que esses indivíduos tipicamente trazem em comum são as seguintes características: occipital achatado, fâcias achatadas, fissura palpebrais oblíquas, prega no canto do olho, estrabismo, nariz pequeno e ponte nasal baixa, olhos afastados, língua protusa, dificuldade visual, mãos e pés pequenos, prega simiesca, sopro cardíaco, comprometimento auditivo, distúrbios da tireóide, problemas neurológicos, hipotonia muscular, obesidade e envelhecimento precoce, baixa resistência imunológica, cardiopatia congênita, dentição irregular e tardia, instabilidade atlanto-axial, diminuição do reflexo de Moro e perímetro cefálico diminuído (MUSTACCHI, 2000, p. 844).

Outra característica comum da SD é a deficiência intelectual (DI), caracterizada por déficit cognitivo associado a prejuízos das habilidades adaptativas. O desenvolvimento cognitivo é a capacidade de raciocinar e resolver problemas, de compreender as relações de causa e efeito, de estabelecer conceitos que servirão de base para que a criança compreenda o mundo. Segundo Malloy-Diniz et. al. 2010 apud Santos (2012, p. 938),

As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição de informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento, etc. as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (SANTOS, 2012, p. 938).

A deficiência intelectual não incapacita a pessoa de exercer os mais diversos papéis sociais. Tudo vai depender do contexto social e do ambiente em que esse indivíduo vive, suas oportunidades e suas estimulações precoces.

O comprometimento intelectual, a diminuição do reflexo de moro e o perímetro cefálico menor se deve à dosagem gênica dos genes contidos no cromossomo 21, que tem a função de manifestar o desenvolvimento do sistema nervoso central, onde são sintetizados os neurônios e as células gliais. Conforme LIMA (2000, p. 97), para entendermos melhor o que acontece com este cromossomo:

Também no cromossomo 21 encontram-se os genes que comandam a formação de enzimas que podem estar ligadas a alterações neurológicas, como superóxido dismutase (SOD-1). Esse gene está situado na região proximal da banda 21q22 e se expressa em neurônios ou neuroglias do sistema nervoso central, onde é controlado de acordo com o desenvolvimento do indivíduo (LIMA, 2000, p.97).

O desenvolvimento da linguagem é um dos maiores problemas que as crianças com Síndrome de Down enfrentam por diversos fatores. Segundo Tristão e Feitosa, (2012, p. 127),

A linguagem é uma forma de comunicação que permite integração e participação social ativa, um veículo facilitador de estruturas de pensamento e um meio de aprendizagem. Na SD a linguagem expressiva é a área de comportamento interativo mais prejudicada, uma vez que a linguagem envolve todo sistema complexo de comunicação (TRISTÃO; FEITOSA, 2012, p.127).

De acordo com Weeks e Elliot 1992 apud Tristão e Feitosa (2012 p. 128 Na comunicação duas ou mais pessoas trocam informações, desde que dominem o sistema simbólico. A fala é a ferramenta social para que haja a interação entre as pessoas, envolve termos diretos, indiretos e abstratos.

Se uma das pessoas não consegue entender, a interação fica comprometida, por isso as pessoas que não conseguem se comunicar tendem a se isolar. Numa sala de aula regular, a criança com SD tende a se isolar das outras, pois tipicamente não conseguem acompanhar a rapidez do pensamento de seus pares.

A dificuldade de compreensão e expressão verbal acontece devido a diversos fatores, tais como: alterações neurológicas, como a lentidão das sinapses associadas aos distúrbios de audição e a hipotonia muscular, que causam dificuldades no aparelho fonador. Daí, variáveis de ordem mecânica, cognitiva, sensorial, neurológica e motivacionais contribuem para produzir dificuldades de aprendizagem nos indivíduos com SD. À medida que vão envelhecendo, com a diminuição da hipotonia muscular e uma melhor eficiência sensorial, essa dificuldade de comunicação apresenta),

Pessoas com SD têm menos neurônios corticais, densidade neuronal geral diminuída, estruturas dendríticas anormais, membranas celulares alteradas e mielinização neuronal atrasada (MILLER, LEDDY, MIOLO & SEDEY, 1993). A morfologia das ramificações dendríticas na SD mostra aspecto anormal. As ramificações podem ser maiores e tortuosas em alguns neurônios e extremamente menores ou quase ausentes em outros. Quanto à redução de produção de ramificações dendríticas é devida a fatores genéticos durante o desenvolvimento pré e pós-natal, e o quanto é secundária ao insucesso em responder ao ambiente, é difícil esclarecer (FLOREZ, 1993 apud TRISTÃO; FEITOSA, 2015, p. 128).

Devido a esses fatores genéticos, as crianças e adolescentes com SD em idade escolar têm organização gramatical pobre. No entanto, todo o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto social dependerá das estimulações recebidas. O uso do gênero, expressão dos tempos verbais, relações sujeito-verbo e substantivos-adjetivos tende a ser problemático.

Para facilitar a compreensão devemos optar por enunciados de tamanho médio, com frases curtas e médias formuladas no presente. Porém, não significa que não aprenderão, embora tenha um prejuízo cognitivo, cada criança é única e a deficiência não é uma incapacidade. (TRISTÃO; FEITOSA, 2015, p. 130).

Segundo Rangel e Ribas (2011, p. 22),

Os indivíduos com SD apresentam defasagem temporal para o aparecimento das etapas de aquisição, bem como um déficit de desenvolvimento na composição de cada aspecto formador de linguagem, sendo essas alterações, normalmente, em todos os níveis (RANGEL; RIBAS, 2011, p.22).

De acordo com Schwartzman (1999) existem crianças que apresentam apenas algumas características de desenvolvimento comuns à Síndrome de Down, enquanto outras têm uma maior prevalência de características, existindo uma variação entre o déficit cognitivo severo e próximo aos padrões de inteligência normal.

Embora as pessoas com SD apresentem essas características, é importante destacar que:

A Síndrome de Down não é uma doença e ninguém pode falar, portanto, que a criança vai curar com tratamentos específicos. A síndrome de Down é uma condição de vida do indivíduo, um estado alterado, em decorrência da anormalidade cromossômica (MARTINS, 2003, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa, foi descrever a partir do relato de uma mãe, a trajetória de vida de uma jovem com Síndrome de Down. A história de minha filha me faz pensar que, com relação à inclusão, precisamos de muitos debates. Muitas escolas não sabem o verdadeiro conceito do que significa incluir.

Alguns acreditam que a criança estando na escola será o suficiente, oferecendo apenas a socialização como resposta, mas a configuração de uma escola inclusiva não é a mesma da inserção do aluno na escola.

A educação de uma criança requer dos pais uma participação ativa em todas as áreas que contribuem para a sua autonomia e o seu desenvolvimento em todos os momentos de sua vida e a escola faz parte desse contexto.

Desde que se iniciaram os primeiros passos da educação inclusiva, a sociedade vem vivendo diversas transformações comportamentais e tecnológicas, quebrando alguns paradigmas.

A inclusão não significa inserção, partindo desse princípio, até as escolas se tornarem inclusivas alguns planos precisam ser redefinidos, precisamos reconhecer as diferenças que existem em nosso contexto social. Se libertar dos preconceitos e da estigmatização das pessoas com deficiência pode ser o início de uma nova maneira de ver a inclusão social.

Prepará-las para que sejam autônomas e permitir que desenvolvam suas potencialidades para que se tornem independentes é um dos papéis fundamentais da escola com o auxílio das famílias e dos profissionais que os acompanham, todos trabalhando com um único objetivo.

A educação inclusiva tem por objetivo a educação para todos, sem distinção. Algumas transformações já começaram a surgir nas práticas escolares e no mercado de trabalho. Porém, ainda existem problemas que devem ser debatidos e medidas de políticas públicas devem ser tomadas.

Oferecer condições aos professores em sua formação continuada. Muitos alegam não terem tempo, devido a jornada tripla de trabalho para sobreviverem, cabe às escolas, junto ao governo, procurarem estratégias para que esses profissionais se reciclem. É de fundamental importância que o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola esteja sempre atualizado.

Temos inúmeras barreiras atitudinais que impedem a plena inclusão social e educacional, reduzindo a autonomia e a autoestima das pessoas com deficiência e essas barreiras devem ser quebradas a partir de nós mesmos. A inclusão enfrenta muitos desafios e a relação família-escola contribui diminuindo e quebrando barreiras com a participação dos pais nos debates.

Percebemos que existem vários tipos de intervenções que contribuem para o desenvolvimento das funções mentais que possibilitam um avanço cognitivo na criança com 46 síndrome de Down, proporcionando seu aprendizado. A estimulação precoce vinculada à interação família-escola, dos educadores e profissionais da área de saúde contribuem para o avanço cognitivo, possibilitando melhor qualidade de vida, autonomia social, desempenho e independência.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual.** Rev. Brasil. Educ. v. 21 n. 66, Rio de Janeiro jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0569.pdf>. Acesso em: 9 abr.2021.

BIANCHI, Bruna; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; GALVANI, Márcia Duarte. **Reações da notícia do diagnóstico da síndrome de Down na percepção paterna.** Revista Educação Especial, v. 34, 2021, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 01 julho 2024.

BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciênc. cogn. v. 4, Rio de Janeiro, mar. 2005. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/262>. Acesso em: 01 julho 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13146.htm. Acesso em: 01 julho 2024.

_____. **Lei nº 7.853** de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 01 julho 2024.

_____. **Lei nº 9.394** de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 julho 2024.

CARVALHO, Alice, **Teoria da Síndrome de Down**, 2019. Genética in locus – Disponível em: www.youtube.com/watch?v=JyzPomLobo – Acesso em: 01 julho 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CROCHÍK, José Leon. **Fatores psicológicos e sociais associados ao Bullying.** Ver. Psicol. polít. v. 12 n. 24, São Paulo, ago. 2012.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar da; SILVA, Juliana Testa; ALVES, Heliana Castro. **Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n.1, Marília, jan./apr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100009>. Acesso em: 01 julho 2024.

ELES têm Down e vão chegar à 3ª idade. Isto é dinheiro, ed. 1220, .2019. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/eles-tem-down-e-vao-chegar-a-3a-idade/> Acesso em: 01 julho 2024.

_____. **E vão chegar à maturidade. Longevidade.**2019. Isto é dinheiro, ed. 1220, .2019. <https://www.longevidade.com.br/eles-tem-down-e-vao-chegar-a-maturidade/> Acesso em: 01 julho 2024.

GUNDERSEN, Karen Stray (Org). **Criança com Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA. Moreira. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** Revista Brasileira de psiquiatria, Bahia, v. 2, n. 22, p. 96-99, set. 2000.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica.** In: Revista Educação em Questão. 8/9. Natal: EDUFRRN, 1999.

MICHELLI BASSANELLI DA SILVA

Formação em Técnico em Eletromecânica pela ETEC Professor Alfredo de Barros Santos, no ano de 2024.

NICOLLY ESTEFANI RIBEIRO DA SILVA

Formação em Técnico em Eletromecânica pela ETEC Professor Alfredo de Barros Santos, no ano de 2024.

RANYA DE ALCÂNTARA SILVA FERREIRA

Formação em Técnico em Eletromecânica pela ETEC Professor Alfredo de Barros Santos, no ano de 2024.

RENILTON GIFONI

Graduado em Engenharia Elétrica, UNESP 1993, e Universidade Unip em 2012. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho ano 2013, pela UNITAU, Professor do curso de eletromecânica na Escola Professor Alfredo de Barros Santos e Orientador.

DESENVOLVIMENTO DE UMA CADEIRA DE RODAS CONVENCIONAL MOTORIZADA

RESUMO: As cadeiras de rodas são essenciais para pessoas com deficiência parcial ou total de locomoção. Embora cadeiras de rodas automatizadas já existam no mercado, seus preços são bastante elevados. Diante disso, este projeto busca adaptar um sistema de motorização a uma cadeira de rodas convencional, visando o menor custo possível.

Palavras-chave: Cadeira de Rodas; Locomoção; Acessibilidade; Baixo Custo; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo irá trazer um protótipo que garante maior acessibilidade a pessoas que possuem uma dificuldade em se locomover, ou solucionar problemas ligados à necessidade de um outro para garantir a locomoção de um indivíduo com alguma deficiência nos membros inferiores. Foi pensado a motorização de uma cadeira de rodas com o menor custo para garantir maior acessibilidade a pessoas com baixa renda.

Assim, este trabalho não apenas promove a autonomia e a independência dos usuários, mas também oferece uma solução econômica e eficiente em comparação com a aquisição de cadeiras de rodas motorizadas comerciais, que frequentemente apresentam custos elevados e acessibilidade limitada em mercados emergentes.

A escolha de componentes específicos, como o motor brushless de 250W e 24V, baterias de íon-lítio e sistemas de transmissão por correntes de rolo, foi feita com base na relação custo-benefício e na durabilidade. O uso de motores brushless, por exemplo, garante maior eficiência e menor necessidade de manutenção em comparação com motores de escova tradicionais. A utilização de tecnologias acessíveis e amplamente disponíveis no mercado permite que o custo de conversão seja significativamente menor do que a compra de uma cadeira de rodas motorizada nova.

A relevância tecnológica desta pesquisa reside na aplicação de conhecimentos de engenharia mecânica e elétrica para solucionar um problema real. O desenvolvimento de um sistema de transmissão eficiente, aliado ao uso de controladores de motor brushless e baterias de alta capacidade, demonstra a integração de diversas disciplinas da engenharia em um produto final funcional e seguro. A abordagem metodológica empregada no projeto, assegura que o produto final atenda aos requisitos de desempenho esperados.

A justificativa para a conversão de cadeiras de rodas convencionais em motorizadas é multifacetada, abrangendo benefícios sociais, econômicos, tecnológicos e sustentáveis. Desse modo, este trabalho não apenas atende a uma necessidade prática, mas também promove a inclusão, a acessibilidade e a inovação, demonstrando como a engenharia pode ser aplicada para melhorar a vida das pessoas de maneira tangível e significativa. Essa da conversão de cadeiras de rodas convencionais em cadeiras de rodas motorizadas representa um avanço significativo na melhoria da qualidade de vida de pessoas com mobilidade reduzida.

E, como objetivo deste estudo, desenvolver um sistema motorizado para uma cadeira de rodas convencional, capaz de se mover apenas para frente e atrás, com uma velocidade máxima de 2 km/h. O projeto deve assegurar segurança, eficiência e baixo custo.

E os objetivos específicos: Aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao decorrer do curso; Desenvolver um projeto com custo menor em relação ao mercado nacional.

TIPOS DE CADEIRA DE RODAS: CADEIRA MANUAL SIMPLES

A cadeira manual simples é ideal para quem busca o menor custo. Essa é a opção recomendada a pacientes como idosos com dificuldade para caminhar, pessoas que fizeram cirurgias e enfrentam dificuldades de locomoção ou outros casos em que o uso da cadeira será temporário (figura 1).



Imagem 1 – Cadeira de rodas simples.

Fonte: Mercado Livre (2024).

CADEIRA DE RODAS DOBRÁVEL EM X

Outro modelo comum é o dobrável em X. Nesse caso, a cadeira é constituída por duas partes laterais, unidas por meio de tubos que formam uma sustentação no formato da letra X. Trata-se de cadeiras que já oferecem diversas opções de montagem, tamanhos, medidas e cores — além de garantirem conforto redobrado em relação às simples, pois contam com almofadas e estofamentos incorporados (figura 2).



Imagem 2 – Cadeira de rodas dobrável em X.

Fonte: Magazine Luiza (2024).

CADEIRA DE RODAS MONOBLOCO

As cadeiras monoblocas são aquelas que têm o fechamento em L, ou seja, o rebatimento do encosto fica sobre o assento quando o acessório é fechado. Entre as principais vantagens desse tipo de cadeira, está o peso (que é bastante reduzido) (figura 3).



Figura 3: Cadeira de rodas monobloco.

Fonte: Mobility Brasil (2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compor a metodologia, foi considerado alguns aspectos necessários para a realização do projeto, sendo eles, a pesquisa bibliográfica, a seleção dos componentes do projeto, o dimensionamento da estrutura, integração dos sistemas e a construção do projeto.

MOTOR DE CORRENTE CONTÍNUA

Os motores de corrente contínua (CC) ou motores DC (Direct Current), como também são chamados, são dispositivos que operam aproveitando as forças de atração e repulsão geradas por eletroímãs e ímãs permanentes. Conforme sabemos, se fizermos passar correntes elétricas por duas bobinas próximas, conforme mostra a figura 4, os campos magnéticos criados poderão fazer com que surjam forças de atração ou repulsão.

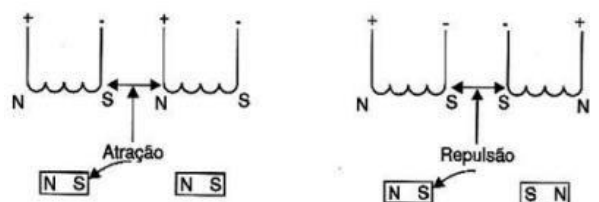


Figura 4: Atração e repulsão de bobinas e ímãs.

Fonte: Newton (2010).

A ideia básica de um motor é montar uma bobina entre os polos de um ímã permanente ou então de uma bobina fixa que funcione como tal, conforme mostra a figura 5.

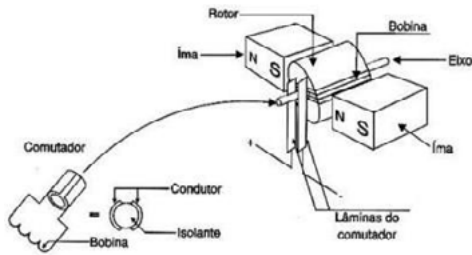


Figura 5: Estrutura de um motor.

Fonte: Newton (2010).

Partindo então da posição inicial, em que os polos da bobina móvel (rotor), ao ser percorrida por uma corrente, estão alinhados com o ímã permanente, temos a manifestação de uma força de repulsão. Esta força de repulsão faz o conjunto móvel mudar de posição, conforme mostra a figura 6.

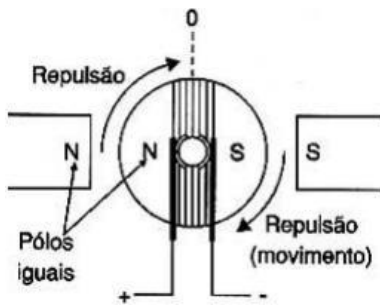


Figura 6: Com a repulsão o rotor tende a girar.

Fonte: Newton (2010).

A tendência do rotor é dar meia volta para seu polo Norte se aproximar do pólo Sul do ímã permanente. Da mesma forma, seu polo Sul se aproximará do polo Norte pelo qual será atraído. No entanto, no eixo do rotor, por onde passa a corrente que circula pela bobina, existe um comutador. A finalidade deste computador é inverter o sentido da circulação da corrente na bobina, fazendo com que os polos mudem. Observe a figura 7.

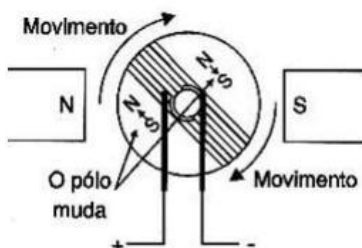


Figura 7: Com a inversão de polaridade os polos do rotor mudam.

Fonte: Newton (2010).

O resultado disso será uma transformação da força de atração e repulsão, o que fará com que o rotor continue seu movimento, passando "direto" pela posição que seria de equilíbrio. Sua nova posição de equilíbrio seria obtida com mais voltas, de modo que os polos do rotor se defrontaram com os de nome oposto do ímã fixo. Mais meia volta, e quando isso poderia ocorrer, a nova posição faz com que o comutador entre em ação e temos nova comutação da corrente. Com isso os polos se invertem conforme mostra a figura 8.

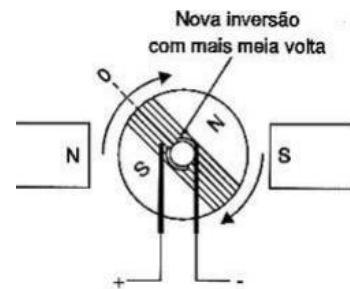


Figura 8: Mais de meia volta temos nova inversão de polos.

Fonte: Newton (2010).

O resultado disso é que o rotor não para, pois deve continuar em busca de sua posição de equilíbrio. Evidentemente isso nunca vai acontecer, e enquanto houver corrente circulando pela bobina o rotor não vai parar.

A velocidade de rotação deste tipo de motor não depende de nada a não ser da força que o rotor tenha de fazer para girar. Desta forma, os pequenos motores de corrente contínua têm uma velocidade muito maior quando giram livremente do que quando giram fazendo algum tipo de esforço (movimento alguma coisa).

Igualmente, a corrente exigida pelo motor depende da oposição que o rotor encontra para sua movimentação. Fazendo mais força, o consumo aumentou sensivelmente.

ALIMENTAÇÃO DO MOTOR DE CORRENTE CONTÍNUA

De acordo com Dimensional (2020), o motor de corrente contínua pode ser composto por uma bateria ou outra fonte de alimentação de corrente contínua. Quando a corrente elétrica passa pela bobina e o campo magnético do ímã, a força mecânica gerada produz o torque (giro do eixo), que gera o trabalho.

SISTEMAS DE TRANSMISSÃO

De acordo com a Acoplast Brasil (2024), as correntes de transmissão são componentes fundamentais em muitos sistemas mecânicos, desempenhando um papel crucial na transferência de potência entre diferentes partes de uma máquina. A escolha adequada desse componente pode influenciar diretamente a eficiência e a durabilidade do projeto escolhido pelos alunos.

Nesse contexto, os redutores são frequentemente utilizados em conjunto com correntes de transmissão para ajustar a velocidade e o torque, garantindo um desempenho otimizado.

O uso correto das correntes de transmissão não só assegura o funcionamento suave e eficiente da cadeia, mas também contribui para a redução dos custos de manutenção e o aumento da vida útil do equipamento.

REDUTOR DE VELOCIDADE

Neste trabalho, se deseja transmitir um determinado torque, para atender às finalidades da cadeira de rodas motorizada, o redutor de velocidade foi adicionado à proposta.

Aba Correntes e Engrenagens diz que “Redutor de velocidade é um dispositivo utilizado para se obter grandes reduções de transmissões sem recorrer a engrenagens

de grandes diâmetros ou motora de poucos dentes”.

São principais elementos de um redutor de velocidade:

Eixos: são usinados de aço médio carbono temperado e revendidos para a dureza especificada. **Engrenagens:** são rodas dentadas com módulos padronizados por normas. Fabricadas em aço liga temperado com óleo e reveste. Tem formato cilíndrico de dentes retos, helicoidal ou cônico (pinhão).

Rolamentos: podem ser radiais, axiais ou cônicos e servem para diminuir o atrito dos eixos ao serem girados.

Retentores: servem para vedar o óleo da caixa e evitar que agentes externos possam infiltrar e provocar contaminação.

Carcaça: Fabricada normalmente de aço de baixo carbono ou ferro fundido, podendo ser bipartida ou apenas com abertura nas tampas dos mancais.

Tampa de Inspeção: facilita a desmontagem para inspeção e ou troca de componentes.

Níveis de Óleo: servem para acompanhar a quantidade de óleo lubrificante dentro da caixa, condição essencial para a vida útil do redutor de velocidade.

Respiro: quando o redutor está em funcionamento ocorre o aquecimento interno. Devido este aquecimento há dilatação interna, por isto existe a necessidade da saída ou entrada de ar do redutor de velocidade.

MATERIAIS UTILIZADOS

Motor Brushless	250W; 24V	Material retido do projeto Lixo Eletrônico da Professora Fátima
Controlador do motor Brushless	Compatível com o motor.	R\$140,90
Bateria de íon-lítio	24V; 20AH	Cedido pela escola
Sistema de Transmissão por Correntes de Rolo	Correntes de rolo e pinhões compatíveis.	R\$00,00
Redutor de velocidade	15:1	R\$24,74
Acelerador	Botão de pressão	R\$00,00
Suportes de aço	46cm*22cm	R\$192,90
Parafusos, porcas e fios elétricos		Cedidos pela escola
Cadeira de rodas	Cadeira de rodas dobrável em X	Material próprio

DESENVOLVIMENTO DE UMA CADEIRA DE RODAS CONVENCIONAL MOTORIZADA

No início do trabalho, a equipe se concentrou em identificar as partes críticas que precisavam ser consideradas prioritariamente. Após uma pesquisa abrangente, iniciou-se a busca pelos materiais necessários. Com a cadeira de rodas, o motor, as baterias e as fiações adquiridas, deu-se início à montagem da cadeira de rodas motorizada. Inicialmente, desmontaram-se as rodas da cadeira para facilitar o acesso à sua estrutura, e verificaram-se os pontos de fixação para o motor e outros componentes.

MONTAGEM DO SISTEMA MECÂNICO

Utilizaram-se suportes de aço para fixar o motor brushless na parte traseira da cadeira de rodas. Em seguida, parafusou-se o redutor de velocidade ao eixo do motor, assegurando uma conexão estável e alinhada.

Um pinhão foi fixado no eixo de saída do redutor e outro nas rodas traseiras. Mediu-se a corrente de rolo para garantir o comprimento adequado. Ajustou-se conforme necessário e instalou-se a corrente entre os pinhões do redutor e das rodas, garantindo um ajuste preciso e funcional.

As rodas traseiras foram recolocadas na cadeira, assegurando que a corrente de rolo estivesse bem posicionada e tensionada. Essa etapa foi crucial para garantir o funcionamento suave do sistema de transmissão.

MONTAGEM DO SISTEMA ELÉTRICO

O controlador de motor foi montado em um local acessível, na parte inferior da cadeira. Utilizaram-se fios adequados para conectar as saídas do motor ao controlador, certificando-se de que as conexões estavam firmes e seguras.

A bateria foi posicionada em um local seguro e estável, como embaixo do assento

da cadeira. Fios foram utilizados para ligar a bateria ao controlador de motor, respeitando a polaridade correta (positivo e negativo).

O botão de pressão foi instalado em um local acessível ao usuário, como no braço da cadeira. Fios foram utilizados para ligar o acelerador ao controlador, seguindo rigorosamente as instruções do fabricante.

TESTES E AJUSTES

Todas as conexões elétricas e mecânicas foram verificadas para garantir que estivessem seguras e corretas. Utilizou-se um multímetro para assegurar a ausência de curtos-circuitos e que a tensão estava correta em todas as conexões.

A bateria foi ativada e verificou-se se o sistema estava funcionando corretamente. Utilizou-se o acelerador para acionar o motor, verificando se o motor girava adequadamente e se a corrente de rolo movimentava as rodas traseiras.

Certificou-se de que a corrente de rolo estava bem tensionada, mas não excessivamente apertada. Garantiu-se que todos os componentes estavam alinhados corretamente para evitar desgaste prematuro e assegurar a durabilidade do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o projeto tratou com êxito da integração dos componentes mecânicos e elétricos, resultando em um sistema funcional que atende às necessidades de mobilidade assistida de forma segura e eficiente.

Após a avaliação e implementação prática do protótipo, constatou-se a sua eficiência, uma vez que o projeto atende às Normas Regulamentadoras NR-10 (Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade) e NR-17 (Ergonomia no ambiente de trabalho). O projeto atende à ABNT NBR 9050 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos).

Dessa forma, este protótipo não apenas demonstra a viabilidade técnica da conversão, como também demonstra seu potencial de impacto social significativo. A continuidade do desenvolvimento e da aplicação prática deste projeto podem beneficiar significativamente a sociedade, oferecendo uma solução sustentável e inclusiva para a mobilidade assistida.

O grupo iniciou uma investigação para determinar a ordem de fabricação da cadeira de rodas motorizada, o processo de fabricação e a procura por materiais que melhor se adequassem ao custo-benefício.

Os elementos-chave, tais como motor elétrico, controladores, baterias, fios, parafusos, rolamentos e filamentos, foram introduzidos para assegurar o funcionamento adequado e a estabilidade da cadeira durante as atividades.

Após a montagem, o grupo avaliou a eficiência dos componentes e realizou testes de desempenho para assegurar a eficiência do projeto. Os resultados demonstram o sucesso da produção da cadeira de rodas motorizada, que está disponível para uso, de acordo com a imagem 9.



Imagem 9 – Projeto pronto.

Fonte: Autoria própria.

REFERÊNCIAS

ABA CORRENTES E ENGRENAGENS. **Redutor de velocidade**. Disponível em: <https://www.abacorrentes.com.br/redutor-velocidade>. Acesso em 29/04/2024.

ACOPLAST BRASIL. **Sistema de transmissão por corrente**. Disponível em: <https://blog.acoplastbrasil.com.br/corrente-de-transmissao/>. Acesso em 18/04/2024.

DIMENSIONAL. **Alimentação do motor**. Disponível em: <https://blog.dimensional.com.br/motores-corrente-continua/>. Acesso em 25/04/2024.

ENGEHALL. **Norma Regulamentadora 17**. Disponível em: <https://engehall.com.br/nr17/>. Acessado em 23/05/2024.

ESCOLA MPU. **Norma regulamentadora 10**. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/plataforma-aprender/acervoeducacional/conteudo/qualificacao-para-a-atuacao-na-norma-regulamentadora-10-seguranca-em-instalacoes-e-servicos-em-eletricidade/texto-complementar-1.pdf>. Acesso em 23/05/2024.

INSTITUTO NCB. **Funcionamento do motor**. Disponível em: <https://www.newtoncbraga.com.br/index.php/como-funciona/3414-art476a>. Acesso em 03/05/2024.


ORTOPONTO. **Tipos de cadeira de rodas**. Disponível em: <https://www.ortoponto.com.br/m/blog/5ffc1837b7c15a771ad13a/conheca-7-tipos-de-cadeira-de-rodas-e-como-escolher-a-melhor>. Acesso em 18/04/2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **ABNT NBR 9050:2015**. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em 01/06/2024.

OTACÍLIA PEREIRA MARQUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2009); especialista em Autismo pela Faculdade Campo Elíseos (2023); Professora de Ensino Infantil - Pedagoga – no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

A LITERATURA INFANTIL PROMOVENDO O ENFRENTAMENTO AO BULLYING: UM ESTUDO DO CONTO O PATINHO FEIO



RESUMO: O presente artigo objetiva investigar a existência da prática de bullying no conto O Patinho Feio, de Hans Christian Andersen, com o pressuposto que a Literatura Infantil pode exercer um papel fundamental de mediação/reflexão frente à problemáticas sócio-históricas, desencadeando a criticidade e o respeito. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base em fontes bibliográficas. Usufruímos como aporte teórico norteador as considerações de Calhau (2010), Neves, (2024), Adorni e Cestari (2020), Viñas e Silva (2022) e Coelho (2000; 2010). Foi possível observar que apesar da obra analisada ter sido escrita em outro século continua atual. Na conclusiva percebemos a presença de bullying nas interações entre os personagens e o patinho protagonista e que o texto literário, em foco, busca de forma mágica retratar problemas sociais para tentar expor e conscientizar seus leitores sobre tais questões e promover novos olhares para aceitação das diferenças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Bullying; Conscientizar; Aceitação das Diferenças.

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a prática do bullying ocorrem desde a Antiguidade; contudo, continuam gerando amplos debates, tratando-se de uma demanda que requer a implementação de diversas ações. Sabe-se que os males causados nas vítimas são preocupantes, como baixa autoestima, isolamento social, agressividade e até mesmo, em casos mais graves, o suicídio.

A agressividade é muitas vezes um reflexo de um modo de afirmação de poder interpessoal, com diversas e repetitivas formas de violação. Não se refere a ações isoladas: “Fenômenos como a violência escolar e o bullying existem, ocorrem todos os dias e repetem-se [...] colocam em causa o bom funcionamento da escola, a aprendizagem e o clima da sala de aula (Neves, 2024, n.p).”

Conforme uma pesquisa do DataSenado, realizada em 2023, vivemos números elevados de ocorrências de bullying, sendo alarmante e preocupante, elaborando dados sobre a quantidade de estudantes brasileiros que sofreram algum tipo de violência no ambiente escolar nos últimos 12 meses. “Os resultados revelam que, dos 59,8 milhões de estudantes brasileiros, 6,7 milhões passaram por alguma experiência de violência escolar nesse período, o que representa 11% do total de estudantes do país (INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO, 2023, p.2)”.

Nessa perspectiva, ciente do preocupante quadro, e da necessidade de medidas urgentes de combate à violência nas escolas, usufruímos das teorias de Coelho (2010) que salienta: A literatura é uma arte em constante diálogo com a vida, refletindo hábitos e costumes de uma sociedade, pois é criada a partir de uma realidade ou ideologia. É na literatura que passamos a buscar respostas para nossas inquietações.

Diante disso, frente à necessidade de abordarmos as causas e consequências dos comportamentos do bullying, e de buscarmos formas eficazes de prevenção e intervenção, indagamos: como a literatura infantil, em especial, a obra *O Patinho Feio*, pode ser uma ferramenta de alteridade para discutir e promover a criticidade sobre as relações humanas?

A obra infantojuvenil *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, embora tenha sido escrita no século XIX, parece permanecer atual. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é examinar a representação do bullying na obra *O Patinho Feio* e como ela pode contribuir para o tratamento desse tema, promovendo a alteridade e a reflexão crítica dos leitores. *O Patinho Feio* continua sendo uma fonte de inspiração para diversas expressões artísticas, como livros, filmes e animações, encantando tanto crianças quanto adultos.

Perante isso, parte-se da hipótese que a figura frágil, desajeitada, maltratada e excluída do patinho feio desperta empatia e pode ser vista como uma influência positiva no desenvolvimento da criança ou adolescente, pois, apesar de enfrentar inúmeras adversidades, ele consegue se afirmar ao final de sua jornada. Tantas vítimas quantos agressores podem analisar as situações vividas pelo pato, identificando-se ou/e incomodando-se ao perceber quão complicadas e dolorosas são as violências sofridas pelo protagonista da história.

Para comprovar tais teorias realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa com base em fontes bibliográficas. Inicialmente, nos aprofundaremos na investigação sobre o fenômeno do bullying, suas descrições e tipologias. Em seguida, abordaremos a história da literatura infantil e juvenil e sua importância para transformação do sujeito leitor crítico, e posteriormente, faremos uma análise da obra *O Patinho Feio*. Teremos, na seção seguinte, a metodologia, e logo depois, nossas conclusões.

Ao final, conclui-se que os objetivos são atendidos e a pergunta respondida com a confirmação da hipótese, pois é possível destacar a relevância da Literatura Infantil e juvenil para abordar e refletir sobre questões da realidade humana, e a obra aqui analisada -*O Patinho Feio*- destaca uma abordagem que visa minimizar preconceitos, estimulando nas crianças a capacidade de reflexão crítica e contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente acerca da prática do bullying e de seus impactos negativos, tanto para a vítima quanto para o agressor.

BULLYING - UM VELHO NOVO PROBLEMA

As práticas de violências repetitivas entre crianças e adolescentes constituem um problema de escala mundial, levando especialistas a aprofundarem seus estudos em busca de respostas e possíveis soluções. Nesta pesquisa, nos ateremos aos tipos de agressões denominadas como "bullying", palavra de origem etimológica inglesa, a expressão "bully", nos dicionários, é associada a indivíduos valentões, tiranos, mandões ou brigões. Assim, trata-se de ações nas quais um agressor (bully) utiliza violência física e/ou psicológica contra uma vítima que tem dificuldade em se defender. Tais atos são cometidos de maneira intencional e repetitiva (ADORNI; CESTARI, 2020, p.68).

Conforme Adorni e Cestari (2020, p.68) "A adoção universal do termo bullying foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas". Buscou-se não perder a essência e designar toda a amplitude da expressão.

Na Noruega, durante a década de 1970, o pesquisador Dan Olweus, à época professor da Universidade de Bergen e pioneiro nos estudos sobre bullying, iniciou suas investigações sobre o tema. A princípio, seus estudos não despertaram grande interesse por parte das instituições. Após o suicídio de três crianças, entre 10 e 14 anos, provocados devido sofrerem situações de bullying, notou-se uma real preocupação e atenção das instituições de ensino para o problema, as pesquisas de Olweus ganharam relevância mundial, e outros casos semelhantes começaram a ser relatados, demonstrando não se tratar de acontecimentos raros (ADORNI; CESTARI, 2020).

Corroborando, Calhau (2010) afirma:

[...] Trata-se de um verdadeiro mal invisível, que desestrutura vidas, destruindo famílias e carreiras, afetando pessoas das mais diversas classes, fazendo com que sofram calados com o temor gerado em suas vidas, não encontrando, por muitas vezes, ajuda em pessoas próximas, especialistas ou autoridades públicas, principalmente diante da falta de informação veiculada (CALHAU, 2010, prefácio).

Calhau (2010) argumenta que, em geral, o agressor tende a atacar os indivíduos mais vulneráveis, com a pretensão de exercer seu domínio sobre eles. No entanto, os agressores não hesitam em enfrentar outros indivíduos igualmente ou até mais fortes do que eles. Isso ocorre porque existe um sentimento de superioridade, ou um falso sentimento de força como espécie de autoafirmação.

Aproveita-se do fator que a maioria das vítimas não reagem, e o silêncio, associado à repetição dos atos de agressão, pode resultar na internalização de baixa autoestima e revolta por parte daqueles que sofrem esse assédio.

Os teóricos em consenso evidenciam que não podemos confundir uma brincadeira entre amigos com o bullying, que pode ser compreendido por meio de três elementos essenciais: o comportamento é agressivo e negativo, realizado de maneira repetida, e ocorre dentro de uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, seja esse poder de natureza física, cultural, socioeconômica, entre outros.

Neves (2024) salienta que não se trata de uma mera provocação, algo normal na passagem de idades, mas, posturas que devem ser enfrentadas para serem modificadas, o bullying é um fenômeno grave de violência física e/ou psicológica intencional e sistemático que podem fazer-se presentes em distintos espaços, sendo constante no ambiente escolar.

Colaborando, Viñas e Silva (2022, p.10) afirmam: "O bullying é um comportamento indesejado e agressivo [...] O comportamento é repetido, ou tem potencial para ser repetido, ao longo do tempo." Os atos de violência podem interferir em atitudes e comportamentos dos sujeitos, afetando todos os envolvidos, podendo deixar sequelas permanentes nos protagonistas, que são todos os agentes da ação, que participam dos acontecidos presenciando a dor e o medo, tanto os sujeitos passivos quanto ativos: "agressores, vítimas e observadores (ADORNI; CESTARI p. 68)", aqueles que pratica a violência, os que sofrem e os que assistem.

Os agressores podem ser de qualquer gênero sexual, entretanto, Segundo Neves (2024), a maioria pertence ao sexo masculino. Eles possuem um poder de liderança voltado para a maldade e o desrespeito. Não aceitam negativas, nem serem contrariados, podem agir sozinhos, mas, muitas vezes contam com auxílio de colegas que seguem suas ideologias e poderes destrutivos.

As vítimas de bullying podem ser divididas em três grupos: as típicas, as provocadoras e as agressoras. As vítimas típicas referem-se aquelas crianças tímidas que apresentam dificuldade em socializar. Geralmente, ficam inertes diante das agressões. As vítimas provocadoras, por outro lado, são aquelas que, mesmo sem intenção, geram reações agressivas em seus colegas, frequentemente por serem hiperativas e/ou impulsivas, mas não conseguem se defender adequadamente. Já as vítimas agressoras são aquelas que, após sofrer maus tratos, reproduzem esse comportamento, agredindo indivíduos ainda mais vulneráveis (ADORNI; CESTARI, 2020).

Os espectadores do bullying, por sua vez, são aqueles que testemunham as agressões sem agir, podendo ser passivos, ativos e neutros. Espectadores passivos temem se tornar as próximas vítimas, por isso, desaprovam as ações dos agressores, contudo, sentem-se impotentes para intervir. Os ativos, por outro lado, apoiam moralmente os agressores, rindo e incentivando os ataques,

e os espectadores neutros demonstram indiferença, frequentemente, isso ocorre devido a contextos socioculturais que levam à "anestesia emocional" (ADORNI; CESTARI, 2020).

Neves (2024) salienta que entre os envolvidos 63,6% são espectadores, 21,8% são vítimas, 12,7% são agressores e 1,9% agressores/vítimas. Diante disso, é perceptível que mesmo o número de agressores sendo menor, o poder que exercem desencadeiam uma inércia em defender-se.

Os perfis analisados indicam que as características atribuídas às vítimas de bullying são as mesmas em quaisquer ambientes, independentemente de sua natureza. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que indivíduos que se destacam em seus respectivos meios, frequentemente, se tornam alvos, sendo selecionados, de forma recorrente, para esse tipo de agressão. As consequências desse fenômeno são devastadoras para todos os envolvidos, mas, sem dúvida, recaem de maneira ainda mais potente sobre as vítimas, cujas experiências podem resultar em impactos psicológicos e sociais profundos. Calhau (2010) afirma:

[...] Dentre as diferentes e variadas consequências encontradas em estudos de casos e atendimentos clínicos, podemos mencionar que o estresse é responsável por cerca de 80% das doenças da atualidade, pelo rebaixamento da resistência imunológica e sintomas psicossomáticos. [...] Nos casos mais graves as vítimas podem até cometer suicídio ou atacar outras pessoas de forma violenta (CALHAU, 2010, p. 14).

As reações perante atos de violência podem ser inúmeras considerando o contexto e psicológico dos agredidos. Os tipos de bullying são diversos, sendo um problema presente em todos os países, os mais conhecidos podem ser divididos da seguinte forma:

Bullying verbal é dizer ou escrever coisas ruins. O bullying verbal inclui: o Provocando, Xingamentos, Comentários sexuais impróprios, o ameaçar causar danos. Bullying social, às vezes chamado de bullying relacional, envolve ferir a reputação ou os relacionamentos de alguém. O bullying social inclui: o Deixar alguém de fora de propósito, o Dizer a outras crianças para não serem amigas de alguém, o Espalhar rumores sobre alguém, o Constranger alguém em público. Bullying físico envolve ferir o corpo ou os bens de uma pessoa. O bullying físico inclui: o Bater/chutar/beliscar, o Cuspir, o Tropeçar/empurrar, o Pegar ou quebrar as coisas de alguém, o Fazer gestos maldosos ou rudes com as mãos. Cyberbullying, um fenômeno relativamente mais recente que tem atraído cada vez mais atenção na última década, envolve o uso de meios eletrônicos como internet, e-mail e telefones celulares. É particularmente cruel, pois mensagens ou imagens desagradáveis podem ser espalhadas rapidamente e vistas por muitos (VIÑAS; SILVA, 2024, p.11).

Dada a gravidade dessas questões para a sociedade e os males que podem acarretar, é urgente que instituições adotem ações preventivas, reconheçam a temática e busque combatê-lo efetivamente para evitar suas consequências devastadoras. As instituições escolares devem ter um papel primordial.

O Bullying no Ambiente Escolar

A prática de bullying pode ocorrer em qualquer espaço da sociedade, quando indivíduos entram em conflitos uns com os outros, com a realização de ataques diretos ou indiretos, contudo, devido a quantidade de crianças e jovens no mesmo espaço “a maioria das denúncias de bullying acontece no prédio da escola (VIÑAS; SILVA, 2022, p.12)”.

Apesar de muitas vezes, a violência ser ocultada e desconhecida pelos adultos, geralmente, a violência repetitiva costuma apresentar sinais de sua existência. Cabendo

um olhar dirigido e reflexivo do professor, que deve ficar atento, ao perceber alguma anormalidade. Calhau (2010) aponta esse panorama:

[...] Caso ocorra na classe um agressor em potencial, ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará nas atividades dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressivo e à sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar e subjugar os outros de forma impositiva pelo uso de força, as adversidades e as frustrações menores que surgem acabam por provocar reações intensas (CALHAU, 2010. p. 24).

Devido às ações violentas serem cotidianas, acontece, algumas vezes, de pessoas encará-la como normal dentro do ambiente escolar e aceitá-la posteriormente até no ambiente de trabalho. Tornando-se um ciclo vicioso (CALHAU, 2010).

Calhau (2010) Salienta que, entre diversos fatores, a ausência de limites na educação informal emerge como um dos principais elementos que contribuem para o desenvolvimento do comportamento agressivo e de práticas como o bullying. A falta de orientação e delimitação clara por parte dos responsáveis compromete o amadurecimento dos filhos ao longo do processo evolutivo natural, resultando em dificuldades no estabelecimento de vínculos relacionais sólidos, alicerçados no diálogo genuíno, na assunção de responsabilidades e na construção de valores éticos.

Além disso, o autor aponta que a ausência de limites impacta negativamente o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, prejudicando o preparo dos jovens para lidar com frustrações e promover a empatia, o que, por sua vez, interfere no fortalecimento de uma futura autonomia afetiva.

A ausência de limites na educação assistemática aliada ao globalismo e aos avanços tecnológicos, gerando o mundo

acelerado, no qual o jovem quer tudo para ontem e do seu jeito. “Para muitos tudo está ao alcance de um botão de computador o estabelecimento de limites ficou em segundo plano (CALHAU, 2010, p. 26).” Assim, constata-se que o problema com os limites reflete dentro da escola, e têm relação direta com o bullying. Desde cedo, em suas casas, as crianças precisam entender que nem sempre se pode fazer tudo o que se deseja na vida, e que o respeito ao próximo é um dever.

Viñas e Silva (2022, p.38) salientam que “Nem todo bullying é visível, então pode haver mais bullying na escola do que os professores imaginam”. Não significa que o não reconhecimento dos atos por parte dos professores seja negligência, mas sim desconhecimento.

Calhau (2010) afirma que muitas famílias transferem suas obrigações com a educação assistemática para a escola, que se encontra sobrecarregada por vários fatores, ficando complicado a situação e o desempenho afetado negativamente para lidar com os estudantes sem auxílio. Conforme o autor:

[...] As consequências dessa renúncia dos pais aos seus papéis de educadores são, no mínimo, desastrosas, para não dizer explosivas. Resultam em filhos egocêntricos, sem qualquer noção de limites, totalmente despreparados para enfrentar desafios e obstáculos inerentes à própria vida. Sem contar com o pior: filhos viciados em substâncias químicas ou em comportamentos que lhes garantem prazer imediato e inconsequente. A falta de limites é uma das grandes causas de ocorrência do bullying (CALHAU, 2010, p. 28).

Na ausência frequente dos responsáveis, e diante de formas de violência que, muitas vezes, se manifestam de maneira sutil e invisível, torna-se fundamental promover ações que estimulem a alteridade e possibilitem debates capazes de provocar mudanças comportamentais significativas. Nesse sentido, Fernandez; Monkouschi e Cordeiro (2019, p.1) apontam o poder que “as obras literárias possuem para comover o leitor

e adentrar em sua realidade”. Com base nessa premissa, este trabalho fundamenta-se na utilização da literatura como um instrumento de transformação social, reconhecendo seu potencial não apenas para sensibilizar, mas também para ampliar perspectivas e fomentar a reflexão crítica sobre o mundo, promovendo, assim, o desenvolvimento de empatia, valores éticos e uma visão mais humanizada das relações interpessoais.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL – LEITURA PARA TODOS

Durante muito tempo as crianças eram vistas como adultos em miniatura, com isso, não tinha uma literatura destinada a este público. Somente no século XIX existiu uma real preocupação com a infância e tivemos o marco histórico e ponto de partida para o surgimento do que hoje denominamos literatura infantil e juvenil.

Nesse período, se passou a reconhecer a criança como um ser distinto, com necessidades e características próprias. Com essa nova compreensão, surgiu uma preocupação crescente com a produção literária voltada especificamente para o público infantil, na qual os textos não apenas buscavam entreter, mas também educar e formar o caráter das crianças (COELHO, 2010).

Nesse contexto, o século XIX é estabelecido como o momento que melhor representa o nascimento de uma literatura destinada exclusivamente às crianças, espelhando os hábitos, costumes e valores sociais da época. As obras eram cuidadosamente escolhidas e elaboradas para serem consideradas adequadas ao processo de formação infantil/juvenil.

Além disso, o surgimento de uma literatura voltada para a infância coincidiu com mudanças profundas na pedagogia e na concepção de desenvolvimento infantil, favorecendo a criação de textos que reconheciam as etapas do crescimento e respeitavam as singularidades do processo

de amadurecimento das crianças, buscando atender tanto às demandas educacionais quanto ao despertar da imaginação e da fantasia (COELHO, 2010).

Segundo Coelho (2010), as obras que hoje são consideradas clássicos da literatura infantil/juvenil tiveram origem, geralmente, na tradição popular, na oralidade, transmitida pelos ancestrais entre povoados. A princípio, não eram narrativas voltadas ao público infantil, mas um repertório popular.

Em todas essas obras, havia uma clara intenção de transmitir valores e normas de conduta a serem respeitadas pela coletividade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento, com a intenção de transmitir conhecimentos e moldar personalidades que refletissem as ideologias vigentes. A autora também aponta que essas histórias inaugurais surgiram no âmbito dos mitos, das lendas e do universo fantástico, refletindo o imaginário coletivo e os ensinamentos culturais das sociedades em que se originaram.

Coelho (2010) salienta que as obras dos contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm e outros autores de renome da literatura infanto/juvenil são adaptações de histórias anônimas orais que foram transcritas e conseguiram chegar em distintos países.

A literatura pode dar luz aos valores culturais cumprindo com o papel de proliferar aspectos de experiências humanas, compartilhando, seja por fábulas, contos ou histórias prováveis e/ou improváveis seus conhecimentos de mundo e adentrar no universo social e pessoal.

A literatura é uma arte milenar que sempre acompanhou a humanidade, “[...] O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros, certa experiência sua, que poderia ter significação para todos” (COELHO, 2010, p. 07).

Coelho (2000) afirma que a narrativa e todos seus apetrechos são projeções simbólicas, da nossa realidade, um texto

não é algo sem vida, inerente ao mundo do leitor “A narrativa se faz pelo processo da representação simbólica ou metafórica (utilização de imagens, metáforas, símbolos, alegorias, que representam o real, e assim comunicam com maior amplitude o que o narrador pretende)” (COELHO, 2000, p.106).

Considerando a literatura como meio de transmitir experiências com distintos significados, podemos tratar de temáticas sociais, tais como o bullying para modificar a realidade, assim, buscamos com a obra *O Patinho Feio* dar significância aos males causados pelas violências repetitivas, refletir sobre as dores do próximo e sobre meios de cessar atos destruidores contra o próximo. Antes da análise do livro, conheceremos um pouco sobre seu autor.

Hans Christian Andersen - um escrito para além de seu tempo

Hans Christian Andersen, nasceu em 2 de abril de 1805, numa cidade chamada Odense, no interior da Dinamarca. Era uma criança pobre, sua mãe analfabeta. Seu pai era sapateiro, e acabou lutando nas guerras napoleônicas retornando doente e faleceu quando Andersen tinha apenas 11 anos. Sua mãe acabou se casando novamente, Hans começou a sentir-se abandonado. Encontrando alívio na escrita, começou a escrever histórias curtas e pequenas peças teatrais (FRAZÃO, [s.d.]).

Uma companhia de teatro instalou-se na cidade do escritor, e ele não perdeu um espetáculo, decidindo ir embora para tentar a vida no teatro. Aos 14 anos, Andersen deixou o interior e foi sozinho para Copenhague, escreveu peças e duas delas acabaram chegando aos olhos de Jonas Collin, um conselheiro de Estado, que acabou oferecendo uma bolsa de estudo ao escritor. Ele terminou os estudos com 22 anos e para enfrentar problemas de finanças escreveu histórias infantis baseadas no folclore dinamarquês, seus contos fizeram sucesso (FRAZÃO, [s.d.]).

Andersen alcançou notoriedade e fama, em 1872, tinha escrito um total de 168 contos infantis. Seus textos romperam fronteiras sendo traduzidos para mais de oitenta línguas (FRAZÃO, [s.d.]).

Andersen foi um escritor sintonizado com os ideais românticos de exaltação dos valores populares, de fraternidade e generosidade humana, vai se revelar como uma das vozes mais puras do espírito dos simples e singelo, do ingênuo que vive mais pelas emoções do coração do que pelas forças do intelecto. Embora, entre suas histórias, haja muitas que se desenrolam no mundo fantástico da imaginação, a maioria está presa ao cotidiano (Coelho, 2010).

O cotidiano pode ser desafiador, e muitas vezes suas narrativas utilizam metáforas para abordar questões presentes no dia a dia. Assim, focaremos na sua obra *O Patinho Feio* e a presença do bullying nesse conto infantil.

O PATINHO FEIO & A PRESENÇA DE BULLYING

O *Patinho Feio* foi publicado pela primeira vez em 11 de novembro de 1843, recebeu várias adaptações, hoje, podemos encontrar a narrativa com edições produzidas por distintas editoras, além de filmes e revistas. A narrativa de forma mágica pode encantar por meio da fantasia e ressignificação.

Enfatizando a importância da literatura, da palavra como meio de intervenção e da simbologia e sentimentos que a obra *O Patinho Feio* pode despertar, Coelho (2000, pg.65) aponta: “[...] esse grande escritor dinamarquês criou, para sua ideia uma linguagem literária que se transformou na alegre mensagem de esperança e confiança no valor intrínseco do ser humano”.

Os sofrimentos vividos pelo patinho podem suscitar empatia desde o início da narrativa. Logo nos primeiros momentos da obra, o frágil filhote é rejeitado, mesmo antes de nascer. O *Patinho Feio* torna-se alvo de críticas, e sua suposta mãe demonstra irritação com a demora em seu nascimento. Uma velha pata que a visita sugere que abandone o ovo e deixe de chocá-lo, insinuando que ele não vale a espera. Temos o seguinte trecho:

[...] Provavelmente é um ovo de perua! Eu também uma vez fui enganada, e o pequeno deu-me um trabalhão, porque tinha um medo de água, que nem te conto! Eu o empurrava e corria atrás dele, mas qual! Era impossível fazê-lo entrar na água!...Deixa-me ver mais uma vez... Não há dúvida: é um ovo de perua! De que adiante chocá-lo? Seria melhor que ensinassem os outros a nadar! (ANDERSEN, 1996, p.90).

E quando a grossa casca se partiu e o patinho veio ao mundo, com um prazo mais longo que dos outros filhotes da mamãe pata, logo ao sair do ovo a primeira afirmação feita no livro é: “como era grande e feio”.

A diferença é uma das principais desculpas para a prática de bullying, O patinho não parecia com os outros, sendo denominado como o cinzento, tão grande e tão feio. A partir do momento em que o indivíduo passa a ser alvo do rótulo de feiura, ou adjetivos de desqualificação, com o propósito de inferiorizar características consideradas pela sociedade como diferenciadas, já o torna, muitas vezes, eleito para a prática de exclusão.

[. . .] Ele não é bonito, mas tem bom caráter, e nada que é uma maravilha, tão bem quanto os outros! Na minha opinião, ficará mais bonito ao crescer; com o passar do tempo há de se tornar menos desajeitado! Ele ficou tempo demais dentro da casca, foi isso que desajeitou sua figura (ANDERSEN, 1996, p.93).

Todos no galinheiro começam a chamar o patinho de feio, conforme Calhau (2010) uma das características do bullying verbal é o xingamento. Até os supostos irmãos do patinho tecem ofensas contra ele. Por ser considerado pela turma como diferente ou esquisito, o patinho, acaba sofrendo humilhações, desprezo.

E o bullying vai além do verbal para exclusão social, num trecho da obra um bicho exclamou: “- olhem só! Agora vamos ter de aturar mais essa criançada, como se já não houvesse gente demais aqui! Irra! que patinho mais feio aquele lá! aquele nós não queremos aqui[...] (ANDERSEN, 1996, p.93). Deixar alguém de fora de propósito e constranger em público, como vimos anteriormente, está inserido no bullying social ou relacional.

Além de tudo, as violências sofridas pelo patinho não têm limites, em um trecho o autor aponta: “Mas o pobre patinho, que fora o último a sair da casca, e que era tão feio de aspecto, era incessantemente mordido, beliscado e caçado (ANDERSEN, 1996, p. 93)”. Como já citado neste estudo, o tipo físico de bullying, envolve agressões físicas diretas, envolve ferir o corpo, inclui o bater, chutar e beliscar.

Percebemos, na obra analisada, o comportamento negativo sendo executado intencionalmente e repetidamente, e fica claro um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, pois o patinho vive em frequentes cenas de violência verbal, física e psicológica, permanecendo em silêncio, sem se defender.

[...] Mas o pobre patinho, que fora o último a sair da casca, e que era feio de aspecto, era incessantemente mordido, beliscado e caçado, tanto pelas galinhas quanto pelos patos. “Ele é grande demais!”, diziam todos; e o peru, que por ter nascido com esporas imaginava-se um imperador, enfunando-se como um veleiro, avançou contra ele cacarejante e rubro de cólera. O pobre patinho não sabia mais onde esconder-se, tanta tristeza lhe dava o fato de ser tão feio e tão caçado no galinheiro. (ANDERSEN, 1996, p. 93).

O patinho não aguenta viver tantas violências. Ele internaliza as agressões, considera-se feio, ficando assim, com problema de baixa estima e opta pela auto exclusão: “[. . .] Então ele fugiu [...] Os passarinhos dos arbustos, assustados, dispersaram-se pelo ar. “É por causa da minha feiura”, pensou o patinho fechando os olhos. [...] “Oh, graças a Deus! suspirou o patinho,” sou tão feio que nem o cão quer me morder” (ANDERSEN, 1996, p. 94, 95).

Diante de tanta violência, o patinho acaba ficando vulnerável, inibido e assustado. Com sua autoestima cada vez mais baixa, por essa razão, ele sente-se tão oprimido que tem dificuldades em socializar.

[...] Assim se passou o primeiro dia, e dali por diante as coisas só pioraram. O pobrezinho era maltratado por todos. Seus irmãos mostravam-se malvados para com ele, a ponto de lhe dizer a cada passo: que bom se o gato te apanhasse, seu feioso!” E a mãe lhe dizia: “como seria bom se desaparecessem”. E os patos o mordiam, e as galinhas o criavam de bicadas, e a menina encarregada de cuidar do galinheiro dava-lhe pontapés (Ibidem, 1996, p 93-94).

O patinho sofreu agressões diretas, ou seja, além da agressão indireta que consiste em atacar o psicológico da vítima, a agressão direta inclui ataques físicos, considerados como um estágio mais grave na prática do bullying.

O estado psicológico do patinho foi profundamente afetado, de tal forma que ele começa a antecipar os maus-tratos e a manifestar uma evidente dificuldade de se integrar ao grupo, devido ao medo de sofrer novas agressões. Ele já espera o pior: “Quero ir também com essas aves majestosas! Elas vão me despedaçar por ousar aproximar-me delas, sendo eu tão feio” (ANDERSEN, 1996, p.99). Sua condição de angústia revela um problema sério e pessoal: a aceitação de sua suposta inferioridade.

Em um momento de desespero, ele declara: "Mas que importa! É melhor ser morto por elas do que ser bicado pelos patos, espancado pelas galinhas, expulso a pontapés pela menina do galinheiro e congelado pelo frio do inverno!". Então, lançando-se em um voo, ele cai sobre a água e nada em direção aos magníficos cisnes, que notam sua presença e voam ao seu encontro com um grande bater de asas (ANDERSEN, 1996, p.99).

O estado emocional do patinho se deteriora ainda mais, revelando claramente o sofrimento da vítima. Ao encontrar os outros cisnes, o patinho espera pelo pior; seu desejo de socializar é enorme, mas ele já internalizou a rejeição como uma certeza. Consciente de sua dor e decidido a pôr fim aos anos de rejeição, sem se importar mais com a própria vida, ele declara: "— Matem-me logo, de uma vez! — disse o pobre, inclinando a cabeça para a água, aguardando a morte[...]" (ANDERSEN, 1996, p.100).

Consideramos este trecho como a representação máxima de violação psíquica e emocional. Entretanto, nessa busca desesperada pelo fim de suas humilhações constantes, o patinho acaba descobrindo suas verdadeiras origens.

Encabulado, ele esconde a cabeça debaixo da asa, sem sequer perceber onde está; transborda de felicidade, mas não há nele qualquer traço de orgulho, pois um coração bom nunca se torna arrogante. Ao ouvir todos dizerem que ele era a "maravilha das maravilhas" entre as aves, ele se lembra de todo o sofrimento e perseguição que enfrentou (ANDERSEN, 1996, p.100).

Depois de tantos tormentos e humilhações, que abalaram profundamente sua autoestima, o patinho finalmente encontra a felicidade ao lado de sua verdadeira família. Contudo, o sofrimento e a angústia ficaram gravados em sua memória, pois, mesmo sendo aceito e elogiado, ele jamais esqueceu os maus-tratos sofridos. No desfecho, ele reflete sobre seu passado: "Quem poderia ter imaginado uma felicidade tão grande, no

tempo em que eu era apenas um patinho feio?" (ANDERSEN, 1996, p.100).

Ao final, ele é reconhecido como o mais belo dos cisnes. Apesar de todos os maus-tratos, preconceitos e sentimentos internalizados, o patinho, que na verdade era um cisne, consegue superar seu passado e alcançar a felicidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, que pretende promover reflexões e discussões referente ao bullying e sua presença na literatura como forma de abordá-lo, buscando combatê-lo. Trata-se de um estudo exploratório de natureza teórica e de base bibliográfica realizado por meio de revisão literária, buscando apresentar como o bullying é representado na obra literária *O Patinho Feio* e quais reflexões podem ser extraídas para a compreensão do fenômeno em contextos educacionais da atualidade.

O estudo se apoia em fontes primárias e secundárias, incluindo artigos científicos e livros, com o objetivo de explorar as características, os aspectos simbólicos e sociais do bullying e de como ele se manifesta nas relações humanas e nas narrativas literárias.

Como principais aportes teóricos usufruímos das colaborações de Adorni e Cestari (2020), texto que apresenta as concepções de Olweus, considerado um dos pioneiros no estudo do bullying, apontando as mudanças da atualidade, refletindo como sua prática tem aumentado nas escolas nos últimos anos, e objetivando identificar a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre bullying, expondo a necessidade de reconhecer que o bullying não é apenas uma agressão, mas recai na intencionalidade e repetitividade.

Calhau (2010) também aborda a questão do bullying, amplia a discussão apresentando considerações sobre o que é bullying, abordagens sobre os comportamentos dos participantes desse tipo de violência e os diversos males que podem causar na sociedade, tanto enquanto vivenciam a violência quanto em suas realidades futuras.

Neves (2024) apresenta um livro muito atual, que corrobora com os outros autores sobre a presença do bullying principalmente no ambiente escolar, ele aborda a temática com uma linguagem simples e fluida, aponta os fatores que contribuem para desencadear esse tipo de violência e a importância de intervenções que promovam conscientização.

Coelho (2000; 2010) explora a história da literatura infantil, viajando neste universo mágico, salienta sobre tipos de narrativas, o surgimento, analisa características e alguns trechos de obras de alguns autores, entre eles, Hans Christian Andersen.

Nesta pesquisa, foram analisados diversos artigos e livros que discutem o bullying e seu impacto no desenvolvimento psicológico das crianças, bem como a relevância de obras literárias na abordagem educativa desse tema. A partir da revisão bibliográfica, foi realizado um levantamento dos principais conceitos, definições e tipologias do bullying. Em seguida, o conto *O Patinho Feio* foi analisado sob uma perspectiva crítica, interpretando suas passagens como metáforas para o sofrimento decorrente de violências.

Os resultados da análise indicam que a obra literária não apenas ilustra o fenômeno do bullying, mas também apresenta uma narrativa de superação e transformação, que pode ser utilizada como um recurso educativo eficaz para discutir temas de exclusão, alteridade e aceitação. O estudo evidencia a importância de integrar a literatura infantil ao debate sobre o bullying nas escolas, destacando seu potencial de sensibilizar e educar crianças sobre o respeito às diferenças.

Em síntese, este trabalho contribui para a compreensão do bullying por meio de uma análise teórica e literária, reforçando a relevância de abordagens educativas que utilizem obras literárias como ferramenta para a prevenção e intervenção em situações de violência física, psicológica e social no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying não é uma temática nova, contudo, tem feito parte da realidade atual da vida de diversas crianças e adolescentes, sendo a escola o espaço que as ações violentas ocorrem com mais frequência. Com isso, intervenções precisam ser realizadas, e a literatura é uma ferramenta capaz de abordar distintas temáticas do cotidiano.

Este artigo pretendeu analisar a representação do bullying no clássico conto infantil O Patinho Feio, de Hans Christian Andersen, estabelecendo uma conexão entre a narrativa literária e esse fenômeno social. A obra retrata de forma simbólica e profunda a experiência de tortura, rejeição, discriminação e isolamento social enfrentados por muitos indivíduos que sofrem bullying, em especial, durante a infância e adolescência.

Constatamos, que com a leitura e diálogo referente a obra O Patinho Feio foi possível adentrar em diversas questões, conversar sobre os distintos tipos de violência, tanto verbal, físico, social, quanto o cyberbullying, que apesar de não ser retratado na obra literária analisada pode ser abordado durante as falas entre educando e educadores.

Apontando a dor do Patinho, a baixa autoestima, a internalização dos sofrimentos, percebemos a promoção da sensibilidade e alteridade, e com reflexões críticas torna-se possível minimizar as ações violentas, estimulando nas crianças a capacidade de análise das ações reais que ocorrem ao seu entorno e contribui para a formação de indivíduos mais consciente acerca da prática do bullying e de seus impactos negativos.

Concluimos que as narrativas literárias na educação podem desempenhar um papel significativo na sensibilização dos sujeitos, e que podemos utilizar a literatura para tratar de vários temas fraturantes, para romper com preconceitos e desenvolver consciência crítica, valores sociais, empatia, alteridade e solidariedade. A escola, por ser um espaço de transformação, precisa promover ações para promover um ambiente justo e saudável.

REFERÊNCIAS

ADORNI, Dulcinéia da Silva; CESTARI, Fernanda Giselle Morais do Vale. **Bullying na concepção de professores do Ensino Fundamental I**. in: Educação Contemporânea - Volume 11. Belo Horizonte, Mg: Poisson, 2020, p. 64-74.

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**; tradução Virginia Kuster Puppi – São Paulo, Sp: Paulus, 1996.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying – O que você precisa saber**. São Paulo, Sp: Impetus, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo, Sp: Moderna, 2000.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo**. 5ª edição, São Paulo, Sp: Manole, 2010.

FERNANDES, Ana Cecília Costa; MONKOUSCHI, Sara Degasperi Leão da Silva; CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Relato de experiência: discutindo o bullying por meio da narrativa literária. In: **ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (EnICIT), 4.**, 2019, Araraquara. Anais [...]. Araraquara: IFSP – Campus Araraquara, 2019. ISSN 2526-6772. Disponível em: <https://arq.ifsp.edu.br/eventos/enict/4EnICT/paper/viewFile/391/208>

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Hans Christian Andersen. **Biografia**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/hans_christian_andersen/ . Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. Violência nas escolas: relatório executivo. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Transparência, jun. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/arquivos/relatorio_violencianasescolas_flavioarns_resumo.pdf> Acesso em: 13 nov. 2024.

NEVES, Sílvia. **Bullying em contexto escolar - É possível prevenir e agir!**. São Paulo, Sp: Lisbon international Press, 2024.

VIÑAS, Suzana Portuguese; SILVA, Roberto Aguilar Machado Santos. **Bullying escolar fatores contribuição e intervenção**. Santo Ângelo, RS, 2022.

SÔNIA QUEIROZ DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (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.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO



RESUMO: Este artigo discute a importância da cultura afro-brasileira na educação, destacando sua relevância para a formação dos indivíduos, a valorização da diversidade e a promoção da igualdade racial. Por meio da inclusão de elementos da cultura afro-brasileira no currículo escolar, os estudantes podem ampliar seu repertório cultural, desenvolver o respeito às diferenças e desconstruir estereótipos. Além disso, a presença da cultura afro-brasileira no ambiente escolar contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Educação; Diversidade; Igualdade Racial, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

Por fim, o artigo discute a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.

Em suma, este artigo científico busca trazer uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Através do conhecimento e compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

Nesta pesquisa, exploraremos a cultura afro-brasileira em todas as suas nuances, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em vários outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também exploraremos as questões de identidade e acesso à cidadania que permearam a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Na primeira seção, mergulharemos nas raízes históricas da cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da escravidão no Brasil e a triste realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Investigaremos as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições em que foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

O estudo começa enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da nossa cultura nacional, destacando sua contribuição para a música, dança, gastronomia, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, enfatiza a relevância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade. O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abordando sua história, influência na formação da sociedade brasileira e relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros são o resultado da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com os elementos culturais brasileiros.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira é um elemento fundamental na composição da identidade nacional do Brasil. Com mais de 50% da população brasileira se autodeclarando como negra ou parda, a influência da cultura afrodescendente está presente em diversos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Na educação, essa influência se faz presente através de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e iniciativas que visam promover a valorização da história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é reconhecida pela legislação brasileira, que prevê a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A Lei 10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. Além disso, a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país, ampliando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode promover a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode se dar de diversas formas, como por exemplo, através da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A capacitação dos professores para a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para o sucesso dessa abordagem. Os educadores devem ser sensibilizados para a importância da valorização da diversidade étnico-racial e capacitados para criar ambientes educativos inclusivos e não discriminatórios. Além disso, é necessário promover a formação

continuada dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e recursos pedagógicos para abordar de forma adequada os temas relacionados à cultura afro-brasileira em sala de aula.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também passa pela escolha e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira. É importante que os livros didáticos, as apostilas e outros recursos utilizados em sala de aula apresentem de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação vai além da abordagem de conteúdos curriculares específicos. Ela deve permear todas as instâncias educativas, desde a gestão escolar até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. É importante que as escolas promovam ações afirmativas e projetos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.

A educação é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo e promover a valorização da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a superação de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra.

A CULTURA AFRO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença de elementos da cultura afro-brasileira no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

É importante ressaltar que a cultura afro-brasileira possui uma grande diversidade de manifestações, que vão desde a religiosidade, com destaque para o candomblé e a umbanda, até as manifestações artísticas, como a capoeira, o samba e o maracatu. A incorporação dessas expressões culturais no ambiente escolar permite que os alunos tenham contato com diferentes formas de expressão e possam se identificar e se reconhecer na diversidade cultural brasileira.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja

efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

É preciso também fomentar a formação de professores para que possam abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

Em suma, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para a formação integral dos estudantes, para a promoção da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira, a educação contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural que caracteriza o povo brasileiro.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que

envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Neste texto, iremos sempre apontar as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira através do lúdico. Destacamos a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, estaremos criando um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes terão a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas desta cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre a cultura afro-brasileira é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, exploraremos como esse método pode ser empregado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Na seção introdutória, vamos definir o conceito de cultura afro-brasileira. Exploraremos a história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Abordaremos a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, música, dança, religião e muito mais.

Neste tópico, vamos discutir as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Abordaremos como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de absorção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”

E, este tópico será dedicado a explorar os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Descobriremos como eles podem ser utilizados como ferramentas educacionais para ajudar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Incluiremos informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outros.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

O aprendizado da cultura afro-brasileira na educação superior é fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino superior pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial. Além disso, a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente acadêmico pode proporcionar aos estudantes negros um maior senso de pertencimento e valorização de sua identidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior também é uma forma de reconhecer e respeitar a diversidade

cultural brasileira, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e ampliando o repertório cultural dos estudantes. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente e crítica da história e da cultura do Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis às questões raciais e mais engajados na promoção da igualdade e da justiça social.

A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais e na promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Além disso, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior pode contribuir para a promoção da pesquisa e da produção acadêmica sobre temas relacionados à história, à cultura e às questões sociais dos afrodescendentes no Brasil. A inclusão de disciplinas e projetos de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira pode estimular o interesse dos estudantes e dos pesquisadores pelo tema, gerando novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições de ensino promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam no ensino superior devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-

brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Além disso, as instituições de ensino superior também devem promover a inclusão de estudantes negros e afrodescendentes em seus espaços acadêmicos, garantindo a sua permanência e a sua inserção equitativa no ambiente universitário. O acesso à educação superior é um direito fundamental de todos os cidadãos, e é necessário garantir que os estudantes negros tenham igualdade de oportunidades para se matricular, permanecer e concluir seus cursos, promovendo assim a democratização do ensino superior e a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico.

Por fim, é importante ressaltar que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre as questões raciais e culturais do Brasil. A diversidade étnica e cultural é um fator enriquecedor para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

Em suma, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de

ensino superior invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira na Educação Superior vai além do aspecto curricular. É necessário criar espaços de diálogo e reflexão, onde estudantes, professores e pesquisadores possam discutir e estudar as diversas perspectivas que envolvem a cultura afro-brasileira. A promoção de eventos acadêmicos, como congressos, seminários e palestras, pode contribuir para a disseminação de conhecimento e a criação de redes de pesquisa nessa área.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos

e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSIA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Isso contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

Porém, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, o saber e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tradições africanas.

Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.

Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.

Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.

É crucial criar espaços educativos que estimulem a aprendizagem e promovam reflexões sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nas escolas. Dessa maneira, estaremos contribuindo para que a sociedade seja mais justa, igualitária e consciente da sua riqueza cultural.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação é um tema de extrema relevância e urgência no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada pela exploração, escravidão e sistemática exclusão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo omitidas e desvalorizadas. Ainda hoje, o racismo estrutural persiste, perpetuando desigualdades e injustiças que afetam principalmente a população negra.

Nesse sentido, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo. Ao reconhecer e

valorizar a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É preciso promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira é uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e promovendo o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. **O conceito de preconceito**. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. **Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira**. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.


FERREIRA, K. C. S. **Estudos de mitologia afro-brasileira**. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. **Os Diferentes Tipos de Preconceito**. SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

TÂNIA ZAMBELLI DINIZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista; Licenciada em Artes pela Universidade de São Paulo; Pós-Graduada em Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos; Professor Especialista de Ensino Infantil e Fundamental I-Emef Heitor de Andrade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



RESUMO: A Educação Ambiental, como disciplina interdisciplinar entre diferentes âmbitos educacionais, tem o potencial de desenvolver princípios éticos, valores culturais e potencial produtivo necessários para uma maior e melhor transformação social, que traga uma sociedade mais equitativa. Sendo assim, a Educação Ambiental pode ser considerada uma forma de Educação Política que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de reivindicar justiça social, cidadania, respeito e ética em todas as áreas relevantes para o meio ambiente e para a sociedade. O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a relevância da Educação Ambiental como uma ferramenta para a promoção de uma sociedade mais justa, consciente e sustentável. Com o objetivo de atender ao objetivo, considerando a relevância do tema ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, as escolas são consideradas como espaços privilegiados para a realização destas atividades. A educação ambiental deve incentivar o aluno a buscar valores que trazem a harmonia entre o meio ambiente e as outras espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à destruição irrestrita dos recursos naturais e de diversas espécies. Dado que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos naturais, suas reservas são limitadas e devem ser empregadas de forma racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como um processo vital.

Palavras-chave: Escola; Educação Ambiental; Ecopedagogia.

INTRODUÇÃO

Segundo (FREITAS e RIBEIRO, 2007). Os anos pré-escolares salientam como o período em que são lançadas as sementes para as habilidades sociais e a personalidade da criança, dos 2 aos 6 anos, este modelo inicial é revisado, consolidado e estabelecido mais firmemente.

Deve-se enfatizar que os problemas ambientais afetam a todos, no entanto, alguns são mais afetados do que os outros pela dinâmica da sala de aula. Os problemas sociais não desaparecem face à dinâmica. No entanto, a causa da destruição ambiental foram as próprias pessoas. A questão é que começa a perturbar o ambiente criado externamente.

Historicamente, este facto acompanha o nascimento da sociedade moderna, mudou o modo social de produção do rural para o urbano, portanto, a sociedade está dividida em socioeconômica, cultural, ignorando os fatores ecológicos, que são a base necessária para a vida.

O ecossistema está passando por grandes mudanças devido às ações humanas, impactando diretamente na vida das pessoas, na flora e na fauna do planeta. A relevância do ensino ambiental nas séries iniciais está na capacidade de aprendizado e assimilação das crianças.

Abordar assuntos tão relevantes desde cedo, como a preservação do meio ambiente, por meio de práticas individuais e coletivas que possam perdurar ao longo da vida e garantir um ambiente mais saudável. A importância de uma educação de excelência que promova cidadãos mais críticos, responsáveis e qualificados.

Incluindo também nesse contexto a Educação Ambiental como forma de sustentabilidade. Analisar os efeitos do consumo excessivo no desenvolvimento sustentável, assim como avaliar a estrutura das escolas e a atuação dos professores.

A ação educativa é uma medida fundamental, necessária e urgente, uma vez que é sabido que a maioria dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a comportamentos humanos inadequados impulsionados pelo consumismo, resultando em desperdício e uso desenfreado dos recursos naturais. Acredita-se que a escola desempenha um papel relevante na educação, sendo um ambiente social capaz de formar consciências, não devendo se limitar apenas à transmissão de conceitos biológicos.

Um meio de facilitar a compreensão das relações entre as pessoas e o meio ambiente. É essencial um trabalho consistente e contínuo para formar cidadãos mais conscientes. Ações mais sustentáveis podem diminuir a quantidade de resíduos despejados nos rios e, assim, reduzir os impactos ambientais.

Muitas vezes, os educadores se prendem às disciplinas já estabelecidas, que são extensas, e acabam não conseguindo incluir uma abordagem direta em relação ao meio ambiente. Alguns professores não veem como obrigatória a abordagem de um tema transversal, embora seja de grande importância.

O QUE ENTENDEMOS POR MEIO AMBIENTE?

Justificamos isso comparando as representações do meio ambiente foram tecidas ao longo dos anos, não pretendemos reduzir o âmbito da educação ambiental ao cuidado ao meio ambiente. Nosso objetivo é pensar sobre o papel das dimensões ambientes em espaços escolares e como eles podem fazer uma grande formação para a cidadania.

Como resultado, as formas como entendemos o nosso ambiente são muitas vezes mal compreendidas, limitado, incapaz de direcionar o olhar para outra pessoa sendo mais amplo do que realmente ele significa. Você pode ver que ele se concentra apenas na ecologia geográfica ou ciência/biologia que não seja humana neste contexto.

Relacionamento com a natureza. Existem diferentes tipos, por ex. existem inúmeras definições de meio ambiente, dependendo do seu entendimento, depende da diversidade sociocultural de grupos sociais individuais. O conceito de meio ambiente tem uma relação importante com o meio em que nos encontramos. Inclui todos os fatores físicos e químicos relevantes. A mudança nos ajuda a sobreviver nesse ambiente, interagindo harmoniosamente com todos os seres vivos, mas a sociedade vê o meio ambiente como um lugar para explorar sem dar importância à sustentabilidade.

De acordo com Sato (2002), a percepção ambiental é importante no processo de construção e de formação de valores e comportamentos no espaço da escola, pois na compreensão da percepção ambiental dos atores sociais é possível conhecer e/ou identificar aspectos pertinentes às relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

Portanto, a consciência do meio ambiente nos leva ao caminho da arquitetura. É uma metodologia compatível para trabalhar em ambientes escolares e é importante compreender as interações e hábitos de um indivíduo. Para criar um ambiente propício ao desenvolvimento do projeto política nacional de mobilização ambiental.

DEFINIÇÕES DE MEIO AMBIENTE

Segundo Kraemer (2004, p. 34), “o meio ambiente pode ser definido como um conjunto de elementos bióticos (organismos vivos) e abióticos (energia solar, solo, água e ar) que integram a camada da terra chamada biosfera, sustentáculo e lar dos seres vivos”.

O meio ambiente pode ser entendido como vários fatores, isto é possível graças a integração de elementos naturais, culturais e artificiais nas relações entre as pessoas. Desenvolvimento equilibrado de todas as formas de vida, o meio ambiente está conectado como resultado da relação entre sociedade e natureza. Sua origem são apenas elementos naturais e, como resultado do sistema, uma forma de pensar que não vê o ser humano como parte da natureza.

A Política Nacional do Meio Ambiente instituída pela Lei nº 6.938/81, tem como normas que estipulam a proteção do meio ambiente, lista vários documentos ambientais, incluindo: Padrões de qualidade ambiental, zoneamento ambiental, licenciamento ambiental, avaliação de impacto ambiental, estabelecimento de áreas de proteção ambiental, responsabilidade civil por danos ambientais, sanções administrativas e criminais, etc.

Ainda há muita discussão sobre o que exatamente é entendido como meio ambiente, o homem, especialmente as cidades, é visto como o verdadeiro flagelo dos impactos ambientais. Alguns conceitos e teorias foram criados para evidenciar ou comprovar as causas dos chamados problemas ambientais. Uma das diversas consequências que tem ocorrido são os problemas ambientais.

A crise ambiental vivida atualmente em todo o mundo assumiu diferentes graus a alarmante degradação dos recursos naturais, principalmente do solo e da água, assoreamento e poluição de rios, córregos, lagos e oceanos, afetando os ciclos naturais efeitos dos elementos na saúde animal e humana, problemas causados diminuição da

geração de energia, abastecimento de água e níveis de produção agricultura.

Tudo isso prejudica a economia global e a qualidade de vida das pessoas. O meio ambiente também pode ser objeto de compreensão e métodos muito diferentes. A partir da atribuição de significado à natureza, muitas pessoas insistem em estar separado do comportamento humano e distinguir estritamente entre fenômenos naturais e artificial, enquanto outros consideram a separação conceitual entre o homem e a natureza, contando com a origem natural do homem e o mundo criado pelos humanos alcançou domínio absoluto na superfície da Terra.

A degradação excessiva do meio ambiente e o consumo excessivo de recursos naturais têm atraído a atenção mundial. Posteriormente, o meio ambiente tem atraído cada vez mais atenção e interesse. Neste sentido, o impacto da destruição ambiental sobre os humanos contemporâneos e as suas consequências fizeram com que os problemas ambientais ultrapassassem as fronteiras nacionais e se globalizassem.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SEUS PERCURSOS

É possível compreender que a Educação Ambiental consiste em um caminho no qual o estudante começa a adquirir informações sobre temáticas relacionadas ao meio ambiente, adquirindo uma nova perspectiva sobre a natureza, tornando-se um agente de mudança no que diz respeito à preservação ambiental.

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no dia a dia da sociedade, porém, a Educação Ambiental é indispensável em todos os níveis do processo educacional e, sobretudo, nos primeiros anos de escolarização, uma vez que é mais simples conscientizar as crianças sobre essas questões do que os adultos. Percebe-se que a Educação Ambiental surgiu para

suprir necessidades que não estavam sendo plenamente atendidas pela educação formal.

Em outras palavras, a educação deve incorporar valores, habilidades, conhecimentos, responsabilidades e elementos que fomentem o avanço das relações éticas entre indivíduos, seres vivos e a vida no planeta. No entanto, a degradação ambiental é um dos desafios sociais que tem causado preocupação na humanidade, sendo talvez um dos temas mais relevantes a serem abordados nas escolas, uma vez que está diretamente ligado ao futuro da humanidade e à sustentabilidade do planeta.

Dessa forma, ao integrar a dimensão ambiental na escola, é possível preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, permitindo-lhe participar ativamente dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relacionados à conservação do planeta, que se encontram em uma situação crítica e necessitam de intervenção urgente.

O início do processo de conscientização, que o meio ambiente demanda, é a compreensão e a reflexão sobre uma condição fundamental para a convivência humana. Nesse sentido, a Educação Ambiental tem muito a agregar no sentido de promover relações e facilitar a interação entre as diversas disciplinas. Essa integração convida os educadores a participarem desse processo, envolvendo-os em uma colaboração com toda a comunidade escolar e extraescolar.

Segundo (SATO apud GUIMARÃES, 2015, p.13). A sociedade humana está intrinsecamente conectada ao ambiente, e pensar em uma dimensão é também pensar na outra. Humanidade e natureza estão conjugadas, ainda que o capital quisesse ser excludente, na tessitura do poder humano controlando tudo, e até a nomenclatura revela isso: "recursos naturais"; "capital natural"; "economia verde".

É imprescindível o engajamento da sociedade para possibilitar um desenvolvimento econômico que não impacte negativamente em suas condições de vida.

O atual modelo capitalista, focado apenas no lucro e na promessa de melhoria na qualidade de vida e aumento de empregos, mostra-se ilusório e falacioso, uma vez que gera o efeito oposto. Por isso, a urgente resolução dos problemas ambientais globais requer cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, já que foi o próprio ser humano quem os criou.

Portanto, somente ao tomar consciência de seu papel como cidadão planetário é que poderá resolver tais questões. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve abranger todos os âmbitos educacionais, sejam eles escolares ou não, e qualquer abordagem educacional que deixe de contemplar os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais não pode ser considerada como tal. Um exemplo disso é sua oposição à degradação ambiental. Destruição voluntária do meio ambiente para fins de educação crítica gratuita.

Segundo Sorrentino (2015 apud Guimarães, p. 14), a Educação Ambiental é: Crítica não livre e compromisso com a ação para a transformação do mundo- dois pré-requisitos para a formação de educadores ambientais que as políticas públicas não podem ignorar. Incorporar a dimensão ambiental na educação, para além de um conteúdo, é uma postura, na qual se ensina e se aprende dando testemunho.

Como resultado, a sociedade consome recursos, capital e bens, o que causa graves problemas sociais. Consequências sociais e ambientais globais quando os níveis de extinção são atingidos. Você é sua própria espécie neste planeta.

A sustentabilidade e capitalismo andam de mãos dadas incompatível com seus princípios. Falta de controle sobre a produção e uso inadequado. Os recursos naturais, ativando o padrão de destruição, neste confronto que temos.

Reconstruir um planeta que os próprios humanos estão destruindo é um enorme desafio eles foram removidos violentamente da maneira mais invasiva você mesmo.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Alves (1999) fala, “há crianças que nunca viram uma galinha de verdade, nunca sentiram o cheiro de um pinheiro, nunca ouviram o canto do pintassilgo e não tem prazer em brincar com a terra. Pensam que a terra é sujeira. Não sabem que terra é vida”.

Considerando as mudanças ambientais que ocorreram nas últimas décadas, como desastres naturais, desmatamento, uso descontrolado de recursos naturais, eliminação inadequada de resíduos etc., os cientistas da área estão muito preocupados. Portanto, esta questão deve ser abordada por todos os setores da sociedade.

Caso contrário, a natureza sofrerá danos irreparáveis. A educação ambiental é um processo que deve ser contínuo porque é o contexto em que os alunos adquirem conhecimento e informações relevantes e compreendem como suas ações podem ser prejudiciais ou benéficas.

À medida que a globalização avança, as cidades crescem ao mesmo ritmo que o crescimento populacional, muitas vezes sem planejamento, como resultado, o desmatamento e a degradação atingiram níveis elevados. Além disso, como o avanço da tecnologia, o meio ambiente está cada vez mais poluído, causando efeito estufa, poluição dos rios e formação de substâncias não decomponíveis.

O trabalho educacional é componente essencial, necessário e de caráter emergencial, pois sabem que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas (CARVALHO, 2006).

Segundo (SCHICK, 1986), somente desta maneira é que se torna possível acreditar na possibilidade de mudar condutas e valores

e, assim, formar pessoas que, através da disseminação de suas convicções, trabalharão por uma nova maneira de relacionar-se com o mundo e seus recursos Naturais e com as outras pessoas.

A educação ambiental é cada vez mais reconhecida a cada dia como questões que devem ser abordadas por toda a sociedade, especialmente pelas escolas. Isso ocorre porque as crianças que conhecem as questões ambientais se tornarão adultos mais interessados no meio ambiente. Determinará ainda o conhecimento adquirido na escola sobre questões ambientais no lar, na família e na vizinhança. Portanto, diante dos elementos naturais, a pessoa passa a tratar, portanto, diante dos elementos naturais, a pessoa passa a tratar corretamente o meio ambiente e a compreender sua função na preservação e existência da vida.

Além de agir para conservar a natureza, você aprenderá a respeitar e compreender a importância das questões ambientais para as gerações futuras e a refletir sobre o seu papel na sociedade ambiental. Portanto, as instituições de ensino desempenharam um papel fundamental na disseminação de informações e no processamento de conhecimento relacionados ao meio ambiente, ao mesmo tempo em que capacitarão os jovens para pensar de forma crítica e consciente, para que possam aplicar o que aprenderam em diferentes ambientes e ajudar no desenvolvimento sustentável e na diminuição dos danos causados ao meio ambiente.

Portanto, os professores devem tornar-se mediadores dessas propostas de ensino, desenvolvendo práticas que tenham como foco a reflexão e a compreensão. Como mencionado anteriormente, a aceleração do desenvolvimento e o elevado crescimento populacional estão a aumentar a taxa de consumo de recursos naturais e as emissões de poluentes, e a elevada concentração populacional nas grandes cidades está a causar problemas graves, como o aumento da habitação em áreas perigosas, a poluição

dos rios e o despejo de resíduos, muitos deles estão em locais inadequados.

Os danos ambientais e os desastres cada vez mais graves tornaram os cientistas conscientes da necessidade de abordar cada vez mais estes problemas e descobrir novos métodos e práticas eficazes para reduzir estes danos. Para tanto, a educação ambiental revela-se uma ferramenta necessária e modificável que visa melhorar a natureza, incentivando a reflexão sobre os problemas ambientais e mostrando que a qualidade de vida e das gerações futuras dependem do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, os espaços educativos tornam-se locais adequados para aprender e difundir conhecimentos, pois capacitam as pessoas para serem críticas, conscientes e colaborativas na conservação ambiental. MEDEIROS (et al, 2011) A criança passa a entender, desde cedo, que precisa cuidar e preservar que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Entendemos que a escola é um espaço social e um local onde os alunos dão continuidade ao seu processo social, onde estão presentes e são parte que traz valores funcionais para as sociedades. Portanto, é oportuno incluir a educação ambiental nas escolas, pois existem modelos de comportamento mais sustentáveis social e ecologicamente, aprender a ter sucesso prático no cotidiano escolar, formando cidadãos responsáveis pelo sucesso das gerações futuras.

A nossa reflexão confirma que o ambiente escolar é um dos primeiros passos para aumentar a consciência ecológica dos futuros cidadãos, portanto, a educação ambiental visa ser interdisciplinar em conteúdos conectando o homem com a natureza, incluir a educação ambiental na educação de crianças, jovens e adultos pode ser uma forma de conscientizar

os alunos para uma convivência mais saudável com a natureza.

Este assunto deveria ser tratado com muita frequência na escola, porque é para lá que vão, ou pelo menos deveriam ir, os futuros cidadãos, e é mais fácil aprender quando criança. Os problemas ambientais estão tão distantes das pessoas que é bom começar a observar mais de perto o ambiente circundante. Além disso, a escola foi um dos primeiros espaços a adotar esse processo na sociedade e cumpriu seu papel na melhoria da qualidade de vida da população por meio da informação e conscientização.

Existem questionamentos sobre a razão pela qual a educação ambiental não é incluída como uma disciplina separada no currículo escolar. Isso acontece porque a Educação Ambiental deve ser integrada de forma interdisciplinar no currículo, ou seja, as diversas matérias devem relacionar seus conteúdos com os temas ambientais para enriquecer o ensino.

A integração e interdisciplinaridade possibilita a conexão entre os conhecimentos, as disciplinas e as questões ambientais, resultando em um aprendizado mais completo e estimulando a participação da comunidade. Apesar dos desafios encontrados, inserir a Educação Ambiental de forma transversal no currículo escolar é essencial para promover a conscientização ambiental e superar obstáculos relacionados à estrutura escolar, funcionamento, currículo, práticas e formação dos educadores nesse campo.

Para Sato (2002, p.12), a percepção ambiental é importante no processo de construção e de formação de valores e comportamentos no espaço da escola, pois na compreensão da percepção ambiental dos atores sociais é possível conhecer e/ou identificar aspectos pertinentes às relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

Como dizem os autores, é mais fácil iniciar uma conversa quando há consciência do contexto esse contexto dentro da escola, os alunos podem reconhecer no seu dia a dia,

características da relação que mantém com o seu ambiente.

Este ponto de vista, nos guiará no desenvolvimento de métodos apropriados, o ambiente escolar e o conhecimento criam harmonia entre as pessoas e o meio ambiente onde ele mora. A educação ambiental deve mudar, inspirar os alunos e fazê-los ver situações insustentáveis podem causar danos sociais e ambientais significativos.

É necessário criar um ambiente escolar que estimule a consciência crítica dos alunos. O papel da educação ambiental nas escolas é muito importante porque é eficaz na formação de valores e na mudança de hábitos. O que os alunos aprendem na teoria deve ser colocado em prática. As escolas são agentes de mudanças na realidade da sociedade de consumo e, se a educação ambiental for implementada de forma eficaz e decisiva, poderá ajudar a superar muitos dos problemas que nossa sociedade atravessa atualmente.

A partir do momento em que um indivíduo toma consciência de sua existência de todas as coisas, deixe a existência singular e comece a perceber a existência por outro lado, a terra caminhará em direção ao equilíbrio natural. Já existem muitos professores que trabalham este tema de uma forma muito simples. Os alunos cuidam dos terrenos e jardins da escola, ensinam a proteger o ambiente. O objetivo do meio ambiente é proteger e proporcionar um mundo melhor para as pessoas. Dos erros do passado ao esboçar pessoas como personagens. Trata-se de pensar de forma inteligente e trabalhar com pessoas e natureza, permitindo que as pessoas vivam em harmonia e aprendam com elas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO CIDADÃ, E ECOPELAGÓGICA

A educação ambiental é um processo que pode mudar hábitos e aumentar a conscientização, não só constrói valores, mas também educa a consciência para a conservação e a cidadania. Isto é necessário em todos os níveis de ensino, especialmente nos primeiros anos. Porque nesta fase do desenvolvimento as crianças estão em processo formativo.

Sua inteligência é necessária para se tornar um adulto ambientalmente responsável. As instituições educacionais estão tentando resolver os problemas ambientais, que servem como tema transversal no currículo escolar por meio de atividades práticas.

Para Loureiro (2005), a Educação Ambiental deve ser percebida como uma prática educativa e social, fundamentada na construção de saberes e valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem aos estudantes a compreensão da realidade do mundo em que vivem como resultado da atuação dos diversos atores sociais no ambiente. Se pensarmos a educação ambiental desta forma, é superar o atual modelo civilizacional e contribuir para a sua implementação, mais um modelo movido por uma nova ética entre a sociedade e a natureza.

Segundo Guimarães (2004), há um campo de disputa entre os educadores ambientais que se consideram interlocutores do conhecimento científico e produtores dos conhecimentos necessários a uma prática crítica de Educação Ambiental e os que defendem uma prática mais conservadora.

Concordamos então com Gutiérrez e Cruz Prado (2002) que afirmam que afirmam que o ecologismo teve seus méritos no emprego do tema planetaridade, e foi também pioneiro na extensão do conceito de cidadania. Contudo, considera-se que a cidadania da planetária vai além do conceito de ecologia, que é simplesmente um conceito de meio ambiente, e se insere no contexto político educacional a formação de professores que

devem se dedicar à educação ambiental, a partir da suposição de que esse contexto é permanentemente construído.

Educação ambiental que se opõe corajosamente aos movimentos hegemônicos critica o paradigma moderno e ainda está em construção. Educador que consegue compreender a dimensão política da educação para além da educação no reducionismo moderno.

No que diz respeito à educação ambiental, é necessário uma relação diferente e nova entre a sociedade e a natureza, uma forma de cidadania que abraça e reorienta o antigo.

Segundo Loureiro (2005) e Morin (2002), a Educação Ambiental exige também a formação de um novo educador que atue a partir desses pressupostos. Neste contexto, a construção da cidadania de um sujeito está ligado ao meio ambiente. Uma pedagogia política com autonomia para uma prática sustentável, a cultura de sustentabilidade aprendida na escola corresponde a isso: Qual é o nosso contexto ambiental? "Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta?" (GADOTTI, 2000, p.10).

A educação o desenvolvimento da cidadania envolvem mais do que isso, a declaração de filosofia e princípios educacionais que revise o currículo e redefina a visão global. Para Gadotti (2009), a ecopedagogia tem contribuído cada vez mais com a educação para a cidadania planetária.

Além disso, o conceito de cidadania planetária está ligado à consciência que cada indivíduo possui, é cada vez mais necessário que nos tornemos habitantes de uma casa, de um lar, um endereço de país.

Temos uma identidade terrena e devemos supor que este planeta seja um organismo vivo com história própria e fazemos parte dele, assim como fazemos parte do planeta, nosso destino comum.

Todos esses conceitos podem ser encontrados nos desenvolvimentos mais recentes da educação ambiental. Deve ser visto como um método de ensino adaptado processo da carta da terra, precisamos de pedagogia ambiental e a atual formação ambiental se deve justamente à falta desses métodos pedagógicos de reeducação.

As pessoas, especialmente os ocidentais, são prisioneiros de uma cultura predatória, não podemos mais considerar a terra como nosso lar, sem uma educação sustentável, a terra continuará a ser vista como um lugar para a nossa subsistência.

A pedagogia ecológica tornou-se um movimento, abordagem pedagógica ou curricular, como ecologia e educação ecológica, isso também pode ser entendido como um movimento social e político. Novos movimentos, processos contínuos e em evolução podem ser complexos e levar tempo. A ecopedagogia também envolve uma mudança de direção, é um currículo que aplica certos princípios e valores.

A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da Ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos (GADOTTI, 2000, p.7).

E, considerando estas circunstâncias críticas em que vive o nosso planeta, podemos constatar que a cidadania planetária é essencial para a nossa sobrevivência e, se implementada adequadamente. Quando criança, seu filho continuará a fazê-lo quando adulto. A nacionalidade do planeta é um

conjunto de princípios e valores que unificam a saúde e a equidade do nosso planeta. As pessoas são encorajadas a ver a terra como uma comunidade, que integra questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Reconhecemos os muitos desafios inerentes a integração de tais práticas, de vez em quando em relação à educação e educação ambiental, flexibilidades curriculares, educação continuada e outros fatores. Devemos agir no terreno para enfrentar esta enorme crise global, cabe a nós encontrarmos uma solução para reparar os danos existentes.

Através desses estudos da educação ambiental para o futuro da terra é um ponto de inflexão. Uma base para a construção de um mundo mais sustentável do qual somos capazes, mudar atitudes e criar comunidades comprometidas com a conservação ambiental.

A pesquisa foi realizada por meio de conversas com diversos autores que abordam esse assunto. Este tema nos dá nova dimensão na educação ambiental, história e trajetória global, potenciais danos ambientais e sociais alternativamente, a biologia em curso deve ser vista como um desafio a ser superado. Ousamos ser pioneiros no caminho persistentemente, ao explorar e criar pesquisas sobre educação ambiental, esperam que novas interpretações da situação atual surjam a partir desta perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do atual problema ambiental mundial, que justifica a necessidade de uma educação ambiental que esteja atenta, foi possível perceber a importância e as possibilidades do seu aumento nas escolas e na sociedade.

Um reflexo do fato de que a educação ambiental projeto bem estruturado e por sua vez, é provável que quando as crianças usam bem a cidadania na infância, usam-na mesmo quando tem adultos dadas as más condições em que encontramos completamente submersos, sobre a complexidade das questões no cenário atual e perspectiva futura incerta, o que aponta cada vez mais para o agravamento das perturbações globais.

A educação ambiental desempenha um papel muito importante neste contexto histórico causando grandes desafios sociais e ambientais simultâneos. A enorme crise ambiental que vivemos desde o modelo econômico, uma situação insustentável que nos domina e causa injustiça social se não for tratada a urgência leva a destruição de quem não entende alguns cuja sobrevivência depende de um ambiente saudável. É claro que a sociedade sustentável com a qual sonhamos simplesmente existe horizonte e que possamos aprender todo o caminho da educação ambiental entender que esse assunto nunca foi tão discutido quanto destruído, leis e teorias conflitantes.

A educação ambiental pode promover mudanças significativas nas relações sociais e o meio ambiente diante deste cenário destrutivo em grande escala. Os cidadãos não devem apenas participar, mas também intervir de forma crítica e questionadora.

A educação ambiental abrangendo todas as disciplinas deve ser levada em consideração a partir de diferentes perspectivas da escola, incluindo o meio ambiente como assunto comum e duradouro, enfatizando esta relação entre homem e a natureza diálogo integrado e proposital entre todos os departamentos encontrar alternativas e soluções para os problemas ambientais.

É essencial o aluno participar como cidadão priorizando e envolvendo-o no seu dia a dia responsabilidade como cidadão do planeta em assuntos vastos. A educação ambiental foi uma exigência muito importante no espaço educação em todo mundo, chamando a atenção para todos os focos. Ao reformar os processos educativos, vemos esperança em soluções para problemas ambientais e, portanto, um mundo com condições favoráveis.

Como a educação ambiental é um campo em construção, precisamos descobrir toda essa história em busca de soluções para nossos problemas em relação ao meio ambiente. Os princípios e práticas da educação ambiental geram discussão e popularidade maneiras de proteger o meio ambiente.

É por isso que a escola é um lugar favorável, podemos criar atividades educativas ecológicas, mecanismo para interessar e envolver os alunos e promover um mundo melhor onde todas as formas de vida sejam respeitadas. O planeta terra está pedindo ajuda, a natureza está chorando e o homem ainda não desistiu, atacando o meio ambiente ele se matará, isto deve ser considerado embora as principais causas dos ataques ambientais já sejam conhecidas e ignorando as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação ambiental e EJA: percepção dos alunos sobre o ambiente**. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1402>>.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. BRASIL. Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981.

CARVALHO, I. C. de M. **Meio Ambiente e Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, R. E; RIBEIRO, K. C. C. **Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus** - uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra. São Paulo**. Peirópolis, 2001. _____. Pedagogia da Terra: ideias centrais para um debate, I Fórum Internacional sobre ecopedagogia, Portugal, 2000. _____. Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a cidadania planetária, 2009

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 1995.

KRAEMER, M.E.P. **Indicadores ambientais como sistema de informação**. Apresentado no XXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Florianópolis, 03 a 05 de Novembro de 2004.

MEDEIROS, B. A., et al. **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set. 2011.

MORIN, E. Terra-Pátria. **Tradução de Paulo Neves da Silva**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. **Apassionadamente Pesquisadora em Educação Ambiental**. In: **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001. (bibliografia revista em fevereiro/2003).

SILVA, D. G. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2013/10/Danise-Guimaraes-da-Silva.pdf>>.

SITES:

[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SECAD/ARQUIVOS/PDF/EDUCACAOAMBIENTAL/LEI9795.PDF](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf).

[HTTPS://WWW2.SENADO.LEG.BR/BDSF/BITSTREAM/HANDLE/ID/509141/EDUCACAO_AMBIENTAL_1ED.PDF?SEQUENCE=](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509141/educacao_ambiental_1ed.pdf?sequence=) .

[HTTPS://EDUCACAOPUBLICA.CECIERJ.EDU.BR/ARTIGOS/6/39/O-QUE-EACUTEECOPEDAGOGIA](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/39/o-que-e-acuteecopedagogia).

[HTTP://ACERVO.PAULOFREIRE.ORG:8080/XMLUI/HANDLE/7891/3397](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3397).

[HTTPS://WWW.PAULOFREIRE.ORG/IMAGES/PDFS/EDUCACAO-PARA-A-CIDADANIAPLANETARIA-CURRICULO-INTERDISCIPLINAR-EMOSASCO.PDF](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/educacao-para-a-cidadaniaplanetaria-curriculo-interdisciplinar-emosasco.pdf) <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/509141>.

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.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM PIKLER



RESUMO: A abordagem Pikler na educação infantil tem se destacado como um método inovador e eficaz para o desenvolvimento saudável das crianças nos primeiros anos de vida. Em um mundo ao qual a pressa e a superestimulação são comuns, a abordagem Pikler valoriza a calma, a observação atenta e o respeito ao ritmo de cada criança. Esta abordagem baseia-se no trabalho da pediatra húngara Emmi Pikler, que acreditava na importância de um ambiente seguro e acolhedor para promover a autonomia e a autoconfiança das crianças desde tenra idade. Ao adotar os princípios da abordagem Pikler, os educadores infantis são encorajados a criar espaços que permitam às crianças explorar e descobrir o mundo de forma independente, respeitando suas individualidades e necessidades. A liberdade de movimento, a atenção individualizada e a interação afetuosa são pilares fundamentais dessa abordagem.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; Educação Infantil; Individualidades.

INTRODUÇÃO

A instrução para os pequenos é o alicerce do progresso pleno das crianças, influenciando não somente suas habilidades mentais, mas também suas competências afetivas, interpessoais e físicas.

A abordagem Pikler, ao salientar a relevância do cuidado cortês e da conexão sináptica entre adultos e crianças, contribui não apenas para o ensino, mas também para a formação de laços saudáveis e para a promoção de uma autoestima otimista.

Ao reconhecer e enaltecer a singularidade de cada criança, a abordagem Pikler fomenta um ambiente educativo caloroso e instigante, onde a estima, a fé e a independência são cultivadas desde a mais tenra idade. Investir na instrução infantil com base nos fundamentos da abordagem Pikler é investir no amanhã, moldando crianças seguras, confiantes e prontas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em 1902, Emmi Pikler veio ao mundo em Viena, como filha de uma educadora e de um artífice. Nessa época, a Hungria integrava o Império Austro-húngaro, conferindo-lhe a nacionalidade húngara.

Aos 6 anos, mudou-se para Budapeste, e aos 12 anos, sua mãe veio a falecer. Posteriormente, retornou à Áustria para cursar medicina, especializando-se em Ortopedia e Pediatria, conquistando sua habilitação como médica pediatra em 1922.

Ao atingir 20 anos, deu início à sua trajetória no Hospital Universitário de Viena, colaborando com o médico Pirquet. Foi com ele que Pikler aprendeu a apreciar os infantes, reconhecendo sua sensibilidade e receptividade, e como essas características poderiam influenciar as condutas dos adultos que lhes prestavam assistência.

Ela valorizou a autonomia de movimento das crianças e percebeu que os acidentes ocorridos no hospital, em sua maioria, envolviam crianças de famílias mais abastadas, devido ao excesso de zelo no cuidado, enquanto aquelas criadas de maneira mais independente tinham menor probabilidade de se ferir. Além de desempenhar como pediatra familiar, cuidando de mais de 100 crianças por mais de uma década, Pikler elaborou seu próprio método educativo.

Em 1931, Emmi Pikler começou a implementar suas teorias com sua filha desde o seu nascimento, enfatizando a importância da liberdade motora e do brincar a partir da iniciativa própria da criança.

Ela era uma defensora das ideias da Escola Nova e também incorporava conceitos da psicanálise em seus estudos. Após uma década trabalhando como médica de família nessa abordagem, ela escreveu seu primeiro livro, "As Habilidades do Seu Bebê", que se tornou o guia de sua carreira. De acordo com Falk, citado por Dalledone e Coutinho (2020):

Emmi Pikler acreditava que crianças com liberdade de movimento e sem restrições desenvolviam maior prudência, pois aprendiam a cair de forma segura, enquanto aquelas superprotegidas e limitadas em seus movimentos corriam mais riscos de acidentes por falta de experiência e conhecimento de suas capacidades e limites (FALK apud DALLEDONE; COUTINHO, 2020, p. 50).

Em 1946, na Hungria pós-Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler assumiu a direção do Instituto Lóczy, um orfanato que cuidava de bebês e crianças pequenas. Baseada em suas observações anteriores, ela desenvolveu um novo sistema educacional, enfrentando críticas e sendo obrigada a formar uma equipe que adotasse sua abordagem de trabalho.

Apesar da descrença das autoridades da época e da suspensão dos recursos financeiros para a instituição, Pikler persistiu com determinação, mantendo o instituto ativo e demonstrando a eficácia de sua metodologia.

Em 1970, o Instituto Lóczy se transformou no Instituto Nacional de Metodologia para Cuidados e Educação Infantil e, após o falecimento de Emmi Pikler, passou a ser conhecido como Instituto Emmi Pikler.

EMMI PIKLER E SUAS IDEIAS

Emmi Pikler, uma médica infantil da Hungria, explorou o papel dos adultos e sua influência no progresso físico das crianças. Em 1946, ela liderou o renomado Centro Lóczy em Budapeste, um local destinado a crianças que estavam fora dos cuidados familiares, e escreveu seu livro "Moving in Freedom: Universal Motor Development".

Embora sua abordagem se concentre nos estágios vitais iniciais do desenvolvimento de 0 a 3 anos, os conceitos fundamentais podem ser aplicados a todas as fases da infância, conforme descrito em sua obra.

Todos os aspectos devem ser meticulosamente planejados, executados e analisados com o propósito exclusivo de estabelecer um ambiente propício ao crescimento equilibrado das crianças dentro do grupo, contrastando com a abordagem comum em muitas creches e instituições que cuidam de crianças de zero a seis anos, onde elas não são consideradas sujeitos ativos do processo educacional, mas sim objetos de intervenção dos adultos (MELLO; SINGULANI, 2014. p.9).

Emmi Pikler desenvolveu um sistema educativo fundamentado no respeito pela criança e em uma postura não intrusiva por parte dos adultos, favorecendo a autonomia infantil.

Ela defendia a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança e de garantir oportunidades para iniciativas autônomas, liberdade de movimento e brincadeiras independentes.

Além disso, ela priorizava a saúde física e mental das crianças, considerando elementos como movimento, ar fresco e alimentação adequada. Esse modelo é adotado atualmente no Centro Lóczy em Budapeste e é promovido por diversas organizações ao redor do mundo.

Conejo, conforme citado por Dalledone e Coutinho (2020, p. 59), ressalta que: "Nos primeiros anos de vida, a aprendizagem se dá

por meio de uma interação constante e mútua com o corpo.

O bebê explora o mundo por meio dos sentidos, integrando experiências à sua formação física e compreendendo o mundo a partir de sua própria percepção"

É fundamental que o adulto construa um vínculo forte com a criança, ao mesmo tempo em que permite espaço para que o bebê tenha contato consigo mesmo e com o ambiente. Esse equilíbrio é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, que gradualmente se constitui como sujeito a partir da relação com o adulto de referência.

A segurança proporcionada pelo adulto fortalece a confiança do bebê no olhar, no toque e nos cuidados recebidos, inclusive durante atividades cotidianas como trocas de fraldas, alimentação e hora de dormir.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação pré-escolar de qualidade, entre outros fatores, requer profissionais competentes, cujas oportunidades de preparação e aprendizagem estejam alinhadas com os papéis e responsabilidades que devem cumprir no seu desempenho profissional.

Evidências internacionais mostraram que adultos com melhor educação são capazes de projetar e implementar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e demonstrar interações mais desafiadoras, sensíveis e intencionais com as crianças.

Com os avanços nas pesquisas em psicologia e neurociência, sabemos hoje que as crianças, mesmo antes do nascimento, são capazes de explorar seu ambiente e aprender.

Os dois primeiros anos de vida são um período crítico para o desenvolvimento do cérebro, e a falta de experiências estimulantes causa déficits na saúde física, cognitiva e principalmente emocional dos bebês.

Por isso, é fundamental gerar instâncias pedagógicas intencionais que atendam e satisfaçam as necessidades e exigências emocionais e de aprendizagem das crianças de 0 a 2 anos, por meio do trabalho conjunto da equipe do jardim de infância, da família e da comunidade.

Hoje reconhece-se que educar as crianças em nível de creche (0 a 2 anos) é uma tarefa altamente complexa, que requer formação especializada dos adultos responsáveis para impactar positivamente seu desenvolvimento (UNESCO, 2016).

No entanto, as propostas oferecidas na maior parte do mundo enfocam a satisfação das necessidades básicas de higiene, nutrição e sono, relegando a um lugar de pouca importância as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral (FUJIMOTO, 2002; SAUMA, 2010; RAMÍREZ-ABRAHAMS et al., 2014).

Além disso, os adultos responsáveis pelos níveis de creche, especialmente técnicos ou auxiliares, têm menos oportunidades de formação profissional do que seus pares em outros níveis e desfrutam de piores condições de trabalho.

O nível do berçário é caracterizado por uma acentuada dependência da criança em relação ao adulto, por quem desenvolve um forte apego, que serve de base para sua subsistência e lhe permite conquistar gradativamente sua autonomia, graças ao surgimento de habilidades cruciais como linguagem e locomoção.

Nesse contexto, os adultos responsáveis devem ser capazes de criar as condições para que as crianças possam exercer seu protagonismo e agência, dando espaço à iniciativa, mas, ao mesmo tempo, projetando situações desafiadoras que incluam interações sociais de qualidade.

O berçário, então, requer adultos com grandes expectativas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, que sejam capazes de estabelecer

vínculos sólidos e seguros, que usem a linguagem para acompanhá-las no processo de significação da realidade e que façam uma leitura abrangente das razões de suas ações.

Sabe-se que bebês e crianças muito pequenas requerem cuidados e atenção constantes às suas necessidades pessoais: precisam ser movidos, alimentados e adormecidos em rotinas mais ou menos fixas, que diferem de criança para criança.

Além disso, para crianças pequenas, a aprendizagem é constituída em relacionamentos com os outros, a capacidade de resposta e a interatividade das relações que os adultos-chave estabelecem com os bebês aumentam sua disposição para aprender e se desenvolver.

Emmi Pikler propõe que bebês e crianças pequenas precisam de um ambiente no qual sejam respeitados e "nutridos" em todos os sentidos da palavra, a fim de se tornarem indivíduos emocional e socialmente maduros.

Para ela, as relações afetivas, a saúde física, mas sobretudo a liberdade de movimento, estão na base da cognição e da aprendizagem complexa (PIKLER, 1940).

Por esses motivos, quando nos referimos ao nível do berçário, devemos pensar a educação e a aprendizagem em um sentido amplo, o que inclui o afeto, escuta ativa e movimento (PIKLER, 1940), além de salvaguardar a segurança e o cuidado.

Isso implica que o berçário deve ser de liberdade e busca pessoal, no qual cada criança escolhe o que fazer diante de uma diversidade de experiências desafiadoras propostas pelos adultos, que projetam os espaços e depois interagem com afeto e sensibilidade por meio de gestos e palavras.

Por outro lado, ao nível da creche, as relações recíprocas que se estabelecem entre os profissionais e as famílias das crianças são cruciais. Essas relações, no entanto, têm um efeito positivo no desenvolvimento das crianças, além de recíprocas, devem

ser respeitadas, cooperativas, regulares e equitativas.

O movimento é uma necessidade vital da criança, a vida nos leva a experimentar constantemente. Para a criança o primeiro a conhecer é o seu corpo e a partir do movimento descobrirá as suas partes e as possibilidades de encontrar diferentes posturas e depois conseguir mover-se.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem (FALK. 2011, p 48).

Quando respeitamos seu ritmo, sem antecipar, sem pressa, sem esperar o próximo passo, mas curtindo cada um, a criança faz seus movimentos evoluírem.

A genética permite que as crianças façam esse processo sozinhas. São passos que todas as crianças realizam, independentemente do país de origem, a menos que tenham um problema de saúde, quando confiamos nelas e damos-lhes o espaço e o tempo necessários.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura (BARBOSA. RICHTER. 2009, p.26).

Se interferirmos, faremos com que pule etapas, que podem perder no decorrer de seu crescimento.

Poucos estudos têm mostrado, de forma tão próxima e real, a forma como as crianças têm de se relacionar e compreender o mundo como os contribuídos por Emmi Pikler e o Instituto Lóczy de Budapeste.

O progresso da criança e a Educação Infantil não devem ser vistos como um

segmento isolado da vida, desconectado do ciclo total de existência. Cada ação ou falta de ação nos primeiros anos de vida ecoa ao longo de toda a trajetória.

O crescimento abrangente da criança é concebido como um processo interativo de amadurecimento que surge de um avanço organizado das capacidades perceptivas, motoras, cognitivas, linguísticas, socioemocionais e de autorregulação.

Esse avanço é moldado pelos pesos históricos, sociais e culturais em que o indivíduo está inserido e que ajudam a definir a sua essência.

O desenvolvimento completo da criança é atingido ou reforçado por meio de uma conexão social que fomenta o fortalecimento das aptidões e habilidades cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais que habilitam o indivíduo a progredir em sua jornada. Assim, uma intervenção inicial e adequada colabora para fomentar o crescimento integral do ser humano.

Diversas pesquisas científicas evidenciam a relevância do crescimento integral na primeira infância na vida humana. Uma intervenção bem direcionada nos primeiros anos condiciona o escopo das capacidades, habilidades, competências, aprendizados, níveis de bem-estar, adaptação, entre outros, ao longo do percurso.

A ciência nos informa que a fase inicial da vida é um período de vastas possibilidades e consideráveis riscos, cuja influência pode ecoar por todo o caminho.

A estimulação precoce e certa nos primeiros anos pode resultar em avanços notáveis na redução das disparidades entre crianças de origens diversas.

Essa igualdade de oportunidades e contextos depende do ambiente em que a criança se desenvolve. Logo, a alimentação, o cuidado, a estimulação adequada (mas não prematura) e a amamentação, entre outros fatores, impactam diretamente o desenvolvimento global da criança.

A relevância dos primeiros anos está sendo cada vez mais reconhecida em todas as esferas políticas, e há uma crescente percepção de que as famílias, as comunidades, os locais de trabalho e o Estado têm um interesse coletivo, desempenhando papéis distintos e não substituíveis na garantia de um desenvolvimento saudável.

É vital fortalecer a política pública voltada para o desenvolvimento infantil e a educação inicial, ampliando a gama de serviços oferecidos para que um número maior de crianças tenha acesso a eles.

Isso se deve ao impacto positivo das intervenções precoces, tanto em configurações presenciais quanto em visitas domiciliares.

Além disso, existem evidências suficientes que respaldam a ideia de que crianças que frequentam serviços de desenvolvimento infantil têm maiores chances de adquirir as competências e habilidades necessárias para a escola e a vida.

As intervenções precoces têm impactos significativos no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, bem como em sua saúde.

Um dos principais objetivos da educação infantil é garantir que crianças com menos de seis anos recebam uma aprendizagem contínua, sistemática e organizada em ambientes propícios, permitindo que adquiram e desenvolvam todas as habilidades necessárias para enfrentar sua educação escolar futura.

Todas as mensagens e estímulos recebidos durante esse período são estruturados para moldar as respostas às diversas situações que a pessoa irá encontrar.

O processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança como indivíduo dependem das conexões intelectuais e emocionais dessas mensagens. Portanto, é crucial oferecer uma educação saudável às crianças.

A educação não se resume a oferecer respostas prontas ou soluções certas. Trata-se de orientá-los para que, com o que aprenderam, se tornem protagonistas de suas próprias decisões e erros.

Dessa forma, eles constroem e ampliam sua personalidade, assim como suas habilidades físicas e intelectuais. Isso contribui para o seu crescimento pessoal e promove a integração social e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das pessoas, pois é nesse estágio que os fundamentos para o desenvolvimento futuro são estabelecidos.

Quando se fala em educação, não se trata apenas da aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também da formação não cognitiva, que diz respeito à construção de valores na criança.

Todas as informações absorvidas nos primeiros anos de vida nos ajudam a nos adaptar ao mundo e a nos desenvolver plenamente como indivíduos. Por isso, a educação infantil é tão crucial.

Durante os primeiros seis anos de vida, as condições ideais estão presentes para que possamos adquirir as ferramentas necessárias para nos desenvolver e funcionar em diversas situações ao longo da vida. É por isso que a educação nos primeiros anos é tão relevante.

Diversos estudos destacam que a primeira infância é um período biológico que molda a criança para o resto da vida. É nesse momento que o cérebro estabelece as bases para seu funcionamento complexo.

Observando uma criança, é evidente o alcance da sua curiosidade em relação ao mundo ao seu redor. Esse potencial extraordinário favorece a absorção de conhecimento nessa fase.

Pikler, por exemplo, percebeu como os adultos se concentram em fazer com que as crianças andem o mais cedo possível. No entanto, suas observações sobre o desenvolvimento infantil revelaram que os bebês, desde o nascimento, realizam exercícios e posturas naturais em preparação para o movimento ereto, como andar.

Esses movimentos, que podem passar despercebidos aos olhos dos adultos, são fundamentais para o desenvolvimento motor da criança. Pikler dedicou-se a estudar e integrar essas posturas e movimentos em suas avaliações de desenvolvimento, reconhecendo a importância desses estágios preparatórios para o desenvolvimento físico e intelectual futuro das crianças.

Respeitar essas posturas iniciais é o primeiro passo para valorizar todo o processo de aprendizado que virá a seguir: seja aprender matemática, ler, fazer amigos ou andar de bicicleta.

O cuidado e o respeito pelos estágios iniciais de desenvolvimento motor e cognitivo são essenciais para o crescimento saudável e equilibrado das crianças em todas as fases da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. M. C. S. RICHTER. S. R. S. **Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos - qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? Salto para o futuro.** Apresentação da série Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 – Secretaria de Educação a Distância.

DALLEDONE, Giovanna Castro; COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores.** Florianópolis, Zero-a-Seis, p. 47-72, abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa-seis/article/view/1980-4512.2020v22n41p47>>. Acesso em: 10 nov.2024. (ISSN 1980-4512)

FALK.J. **Educar nos três primeiros anos. A experiência de Lóczy**, Araraquara, SP – Editora Junqueira & Marin, 2011.

MELLO. S. A. SINGULANI. R. A. D. **A abordagem Pikler-Lóczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações.** Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.

PIKLER, E. **O que seu bebê já pode fazer?** Hungria. Tradução para o inglês, boletim da Sensory Awareness Foundation. 1940.

UNESCO. **Estado da arte e critérios orientadores para o desenvolvimento de políticas de formação e desenvolvimento profissional para professores da primeira infância na América Latina.** UNESCO. 2016.

TATIANE DA SILVA MARQUES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (ano de conclusão 2016); Especialista em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Faculdade Sumaré (2017); Professora de Educação Infantil no Cei Ceu Perus .

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E MULTICULTURALISMO



RESUMO: Uma revisão bibliográfica exploratória, realizada com produções entre 2000 e 2023 em bases de dados como SciELO, Google Scholar e CAPES, foram analisados aspectos centrais como a integração das dimensões culturais na formação inicial e continuada de professores, os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e as oportunidades para transformar a educação por meio de uma abordagem colaborativa e crítica. As reflexões destacam a necessidade de repensar a formação docente como um processo contínuo e comprometido com a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa das diversidades, apontando para a importância de políticas educacionais que apoiem essa formação. O estudo conclui que a formação de professores deve ser um investimento que contribua para a construção de cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade plural.

Palavras-chave: Formação Docente; Multiculturalismo; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

A formação docente, ao longo das últimas décadas, tem se tornado um dos temas centrais nas discussões educacionais, especialmente no contexto das profundas transformações sociais, culturais e políticas que marcam a contemporaneidade.

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, em que a interconexão entre diferentes culturas, valores e tradições se intensifica, criando um ambiente de convivência marcado pela pluralidade e pela diversidade.

Essa multiplicidade de experiências, realidades e identidades culturais impõe novos desafios para os educadores, que precisam estar preparados para lidar com um cenário escolar profundamente heterogêneo.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel essencial, uma vez que são os professores os principais agentes de mediação entre o conhecimento formal, historicamente constituído, e as diversas culturas que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

A formação adequada de educadores, portanto, não pode se limitar a aspectos técnicos ou à simples transmissão de conteúdos. Ela deve, antes de tudo, possibilitar que o docente compreenda as dinâmicas culturais que permeiam o espaço escolar, para que ele possa atuar de maneira inclusiva e crítica, valorizando a diversidade presente entre os estudantes.

O multiculturalismo, nesse sentido, surge como uma abordagem teórica e prática fundamental para a formação de professores no mundo contemporâneo. Inicialmente, o multiculturalismo se apresenta como uma resposta às necessidades e desafios de sociedades cada vez mais diversas, nas quais as identidades culturais, étnicas, religiosas e de gênero coexistem e se entrelaçam.

No campo educacional, o multiculturalismo propõe uma reformulação das práticas pedagógicas e do currículo escolar, de modo a incorporar as vozes e as experiências de grupos historicamente marginalizados.

O objetivo é construir um ambiente escolar que não apenas reconheça, mas também valorize essas diferentes experiências culturais, rompendo com a lógica tradicional de ensino que, muitas vezes, se fundamenta em uma perspectiva eurocêntrica e homogênea.

Ao integrar o multiculturalismo na formação docente, os cursos de pedagogia e licenciatura buscam preparar educadores para uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora, reconhecendo a diversidade como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a implementação efetiva de uma formação docente multicultural enfrenta inúmeros desafios. Em muitos sistemas educacionais, ainda prevalece uma visão homogênea da cultura escolar, na qual os currículos e as práticas pedagógicas são construídos com base em uma ideia de neutralidade cultural que, na verdade, acaba por marginalizar as experiências e saberes de grupos minoritários.

Esse tipo de abordagem não só inviabiliza as contribuições culturais desses grupos, como também reforça as desigualdades sociais e educacionais. Desse modo, os professores, ao serem formados dentro dessa perspectiva, tendem a reproduzir, muitas vezes de forma inconsciente, essas dinâmicas excludentes em suas práticas cotidianas.

Para romper com esse ciclo de exclusão, é fundamental que os programas de formação docente passem por uma profunda reformulação, de modo a incorporar de maneira crítica e reflexiva os princípios do multiculturalismo.

Nesse cenário, uma das grandes questões que surge é: como formar professores capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade cultural, respeitando e promovendo a inclusão de todas as identidades presentes nas salas de aula?

Esta questão não se refere apenas à necessidade de incluir conteúdos sobre culturas diferentes nos currículos escolares, mas também à preparação dos professores para lidar com as complexas dinâmicas de poder, identidade e diferença que emergem nas interações cotidianas entre alunos, professores e a comunidade escolar como um todo.

A formação docente, portanto, deve ir além da simples capacitação técnica, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar.

Para isso, os futuros educadores precisam desenvolver habilidades que lhes permitam identificar e questionar as estruturas de poder que mantêm certas culturas e identidades marginalizadas, ao mesmo tempo em que promovem uma educação mais equitativa e democrática.

No Brasil, essa discussão sobre multiculturalismo e formação docente ganha especial relevância, considerando a própria constituição plural da sociedade brasileira, marcada pela presença de diferentes grupos étnicos, culturais e sociais.

Desde o processo de colonização, o Brasil foi palco de intensas trocas culturais, envolvendo povos indígenas, africanos, europeus e, mais recentemente, imigrantes de diversas partes do mundo. Essa riqueza cultural, contudo, nem sempre foi valorizada no âmbito educacional, onde predominou, por muito tempo, uma visão eurocêntrica e elitista de ensino.

Nas últimas décadas, no entanto, têm ocorrido importantes avanços no sentido de promover uma educação mais inclusiva e multicultural, com a implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos marginalizados.

Essas políticas, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, representam passos importantes na construção de uma educação mais democrática e inclusiva. No entanto, sua efetiva implementação ainda depende, em grande medida, da formação de professores que estejam capacitados para lidar com a diversidade cultural de maneira crítica e reflexiva.

Outro ponto importante a ser considerado na formação docente para o multiculturalismo é o desenvolvimento de uma pedagogia que promova o diálogo intercultural. Isso significa que o professor não deve apenas transmitir informações sobre diferentes culturas, mas também criar espaços de diálogo e interação entre os alunos, de modo que eles possam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros.

A pedagogia do diálogo, proposta por Paulo Freire, é uma das principais referências nesse sentido, ao enfatizar a importância da troca de saberes e da valorização das experiências individuais no processo educativo. Para Freire, a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual as vozes e as experiências de todos os participantes são igualmente valorizadas.

No contexto do multiculturalismo, essa pedagogia dialógica ganha uma relevância ainda maior, pois permite que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que promovem o respeito e a valorização das diferenças.

Diante de todos esses aspectos, este artigo propõe a realizar uma reflexão teórica sobre as interseções entre a formação docente e o multiculturalismo, explorando as implicações pedagógicas, culturais e sociais dessa relação.

A partir de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório, buscaremos identificar os principais desafios e oportunidades na formação de professores para atuar em contextos multiculturais, bem como analisar as contribuições teóricas que têm sido desenvolvidas sobre o tema.

FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPLEXIDADE DO MULTICULTURALISMO

A formação docente no contexto do multiculturalismo envolve desafios substanciais e complexos, especialmente quando consideramos a diversidade cultural, étnica, linguística e religiosa que compõem as sociedades contemporâneas.

Compreender a pluralidade de experiências presentes em uma sala de aula é uma tarefa que exige dos professores uma preparação contínua, não apenas no aspecto técnico do ensino, mas também na aquisição de competências interculturais que os capacitem a mediar conflitos, promover a inclusão e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de alunos com realidades culturais distintas.

Para tanto, a formação precisa ser compreendida como um processo multifacetado, que demanda a construção de conhecimentos teóricos robustos, uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e uma prática pedagógica capaz de valorizar as especificidades culturais dos estudantes (Cabral, 2017; Canen, 2015).

A diversidade cultural nas escolas contemporâneas não pode ser vista como uma questão marginal ou acessória, mas como um elemento constitutivo da realidade educacional. Assim, as instituições formadoras de professores têm o papel fundamental de preparar os futuros docentes para uma prática pedagógica que reconheça, respeite e valorize a diversidade.

No entanto, a complexidade do multiculturalismo implica em ir além da simples adição de conteúdos sobre diferentes culturas no currículo. Trata-se de uma mudança paradigmática, na qual a diversidade não é apenas reconhecida, mas é também utilizada como uma ferramenta pedagógica que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente de intercâmbio cultural e respeito mútuo (Canen; Xavier, 2005; Fortunato, 2019).

Muitos sistemas educacionais ainda estão presos a modelos de ensino que promovem uma homogeneização do saber, onde o conhecimento transmitido é frequentemente eurocêntrico e desconsidera as contribuições culturais de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos minoritários. Essa abordagem limita a capacidade dos professores de trabalhar a diversidade de maneira crítica, levando-os a reproduzir, em sala de aula, relações de poder desiguais e excludentes (Canassa, 2021; Pansini; Neneve, 2008).

Um aspecto central dessa formação é o desenvolvimento de competências interculturais, que permitem ao professor navegar por contextos culturais diversos com sensibilidade e empatia.

Essas competências envolvem tanto o conhecimento teórico sobre as diferentes culturas representadas no ambiente escolar quanto a habilidade prática de adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades de cada grupo.

Isso inclui, por exemplo, o uso de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural, a implementação de metodologias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos e a criação de espaços de diálogo intercultural, onde as experiências e saberes de cada aluno possam ser compartilhados e valorizados (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2013; IWENICKI, 2018).

Ademais, a formação docente para o multiculturalismo também exige uma mudança no papel do professor, que deve atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de culturas.

O educador precisa ser capaz de criar um ambiente de ensino inclusivo, no qual todos os alunos se sintam representados e respeitados em suas diferenças culturais.

Isso implica em reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais que afetam os alunos de grupos minoritários, muitas vezes vítimas de discriminação e preconceito

tanto na sociedade quanto dentro da própria escola. Assim, os professores devem ser capacitados para identificar essas situações de exclusão e trabalhar ativamente para promover uma educação mais equitativa, que ofereça oportunidades reais de sucesso a todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural (CAPRINI, 2019; LISBÔA; PIRES, 2013).

Por outro lado, a construção de uma formação docente multicultural não pode ser vista como uma tarefa isolada, limitada às iniciativas dos professores individuais. Ela depende de um esforço institucional e político para criar políticas educacionais que promovam a inclusão e valorização da diversidade.

Isso requer a formulação de currículos que abordem de maneira crítica as questões de identidade, poder e cultura, além de investimentos em programas de formação continuada que proporcionem aos docentes oportunidades de atualização e reflexão sobre suas práticas pedagógicas em relação à diversidade cultural (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019; CANEN, 2015).

O multiculturalismo na formação docente, portanto, não deve ser entendido como uma abordagem estática, mas como um processo dinâmico que acompanha as transformações culturais e sociais da sociedade. As identidades culturais estão em constante movimento, influenciadas por fatores globais como a migração, as tecnologias digitais e os novos movimentos sociais.

Assim, a formação docente precisa ser flexível e adaptável, fornecendo aos educadores ferramentas para compreender e responder às novas demandas que surgem em uma sociedade cada vez mais diversa. Isso implica em uma abordagem de formação que seja capaz de integrar, de maneira crítica, as teorias e práticas pedagógicas voltadas para o multiculturalismo, e que seja capaz de preparar os professores para lidar com as complexidades e desafios dessa realidade.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A educação multicultural é um campo que busca reconhecer e valorizar as diversidades culturais dentro do espaço escolar, promovendo um ambiente onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Essa abordagem se torna especialmente relevante em sociedades que são cada vez mais diversificadas, com a presença de diferentes etnias, religiões, gêneros e classes sociais.

Ao contrário de um modelo educacional tradicional, que frequentemente se baseia em um currículo homogêneo e eurocêntrico, a educação multicultural propõe uma reestruturação das práticas pedagógicas, de modo a incluir conteúdos e metodologias que refletem a pluralidade cultural dos alunos. Esse processo requer um compromisso com a inclusão, que vai além do mero reconhecimento da diversidade, buscando realmente incorporar as experiências e perspectivas de todos os alunos nas práticas educacionais (Canen; Arbache; Franco, 2013; Fortunato, 2019).

Para que a educação multicultural se efetive, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e que os professores sejam capacitados a atuar em contextos diversificados.

As práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que não apenas aceitam, mas promovem ativamente a participação de todos os alunos, levando em consideração suas particularidades e necessidades. Isso implica em criar um currículo que não somente inclua diferentes culturas, mas que também desafie os alunos a refletir sobre as desigualdades e injustiças sociais que permeiam suas realidades. A educação inclusiva demanda que os educadores utilizem abordagens que respeitem a diversidade, promovendo um diálogo entre diferentes culturas e saberes (IWENICKI, 2018; CABRAL, 2017).

Um dos principais objetivos da educação multicultural é fomentar o respeito e a valorização das diferenças, criando um ambiente escolar que reconheça a riqueza que cada cultura traz.

Essa proposta requer uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, onde o professor deve se tornar um facilitador do aprendizado, ajudando os alunos a conectarem suas próprias experiências culturais com o conteúdo acadêmico. Para isso, é crucial que os educadores implementem metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos, como o trabalho em grupo, a pesquisa colaborativa e o uso de projetos que explorem temas de relevância cultural. Além disso, a educação multicultural deve envolver a família e a comunidade, reconhecendo que a aprendizagem acontece não apenas dentro da sala de aula, mas também nas interações sociais que os alunos vivenciam fora dela (CANEN, 2015; PANSINI; NENEVE, 2008).

As práticas pedagógicas inclusivas na educação multicultural devem ser orientadas por um conjunto de princípios que garantam a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica em adaptar as estratégias de ensino às diferentes formas de aprendizagem e estilos dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educativo. A personalização do ensino é um aspecto crucial, onde o professor deve considerar as singularidades de cada aluno, incluindo suas experiências culturais, seus interesses e suas necessidades específicas (CAPRINI, 2019; HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019).

Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a resistência por parte de alguns educadores em adotar uma abordagem multicultural em suas salas de aula, muitas vezes devido a uma falta de compreensão sobre a importância da diversidade ou a falta de formação adequada.

Para superar essas barreiras, é essencial que haja um esforço conjunto entre instituições educacionais, formuladores de políticas e organizações comunitárias para promover

a formação continuada dos professores, abordando as questões de diversidade e inclusão de maneira crítica e reflexiva. Além disso, é importante que as escolas desenvolvam uma cultura organizacional que valorize a diversidade e promova um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, criando assim um espaço propício para o aprendizado (CANASSA, 2021; LISBÔA; PIRES, 2013).

O papel da liderança escolar também é crucial na promoção de uma educação multicultural inclusiva. Diretores e coordenadores pedagógicos devem ser proativos em criar políticas e práticas que incentivem a inclusão e a diversidade dentro da escola. Isso inclui a seleção de materiais didáticos que representem adequadamente a diversidade cultural dos alunos, a promoção de atividades que celebrem diferentes culturas e a organização de espaços de diálogo e reflexão sobre temas relacionados à identidade, cultura e inclusão (FORTUNATO, 2019; IWENICKI, 2018).

É fundamental que a avaliação das práticas pedagógicas em ambientes multiculturais seja realizada de maneira a refletir a diversidade dos alunos. Os sistemas de avaliação tradicionais, que muitas vezes se baseiam em métodos padronizados, podem não capturar adequadamente as competências e o conhecimento dos alunos de diferentes contextos culturais. Assim, é necessário repensar as formas de avaliação, utilizando métodos alternativos que considerem as experiências e saberes dos alunos como parte do processo educativo. Permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de mostrar suas habilidades e conhecimentos de maneiras que sejam significativas para eles (CANEN; XAVIER, 2005; CABRAL, 2017).

Por fim, a educação multicultural e as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para a construção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade cultural. A formação de professores deve contemplar a importância da inclusão e fornecer as ferramentas necessárias para que eles possam atuar de maneira efetiva em contextos diversos.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS MULTICULTURAIS

A crescente diversidade cultural nas salas de aula exige que os educadores não apenas possuam um conhecimento teórico sobre diferentes culturas, mas que também desenvolvam habilidades práticas para lidar com a pluralidade de vozes e experiências que seus alunos trazem consigo.

Nesse sentido, os desafios são múltiplos e complexos, envolvendo desde a necessidade de uma formação inicial que contemple a diversidade cultural até a oferta de formação continuada que capacite os docentes a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas em ambientes multiculturais. Por outro lado, essa realidade também apresenta oportunidades valiosas, que podem enriquecer o processo educativo e transformar as práticas docentes em experiências mais inclusivas e significativas (CABRAL, 2017; CANEN, 2015).

Um dos principais desafios enfrentados na formação de professores para contextos multiculturais é a resistência à mudança de paradigmas educacionais. Muitos educadores ainda estão inseridos em um sistema tradicional que valoriza a homogeneidade e a uniformidade, onde o conhecimento é transmitido de forma linear e sem considerar as diversidades presentes entre os alunos. Essa perspectiva limitante não apenas prejudica a inclusão de alunos de diferentes origens culturais, mas também impede que os professores reconheçam o potencial pedagógico da diversidade (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2013; CAPRINI, 2019).

A falta de formação específica em educação multicultural durante a formação inicial dos docentes é um fator que contribui para essa resistência. Muitas instituições de ensino superior ainda carecem de disciplinas ou módulos que abordam diretamente a diversidade cultural e suas implicações pedagógicas. Isso resulta em professores que, ao ingressar no mercado de trabalho, se sentem despreparados para lidar com

a realidade multicultural das salas de aula. Para que a formação inicial seja efetiva, é fundamental que os currículos das instituições de formação de professores incluam conteúdos que explorem as dimensões sociais, culturais e históricas que moldam as identidades dos alunos, além de metodologias que incentivem uma abordagem crítica e reflexiva sobre a diversidade (FORTUNATO, 2019; IWENICKI, 2018).

No entanto, a formação contínua emerge como uma oportunidade valiosa para superar esses desafios. Os programas de formação continuada podem proporcionar aos educadores a chance de se atualizar em relação às novas práticas pedagógicas, bem como de refletir sobre suas experiências em sala de aula. Esses programas devem ser elaborados de maneira a incluir discussões sobre a diversidade cultural, a gestão de conflitos e a promoção de um ambiente de respeito e inclusão (LISBOA; PIRES, 2013; CANASSA, 2021).

Um dos aspectos que pode contribuir para uma formação mais eficaz em contextos multiculturais é a promoção de práticas colaborativas entre professores e comunidades. A parceria entre escolas e comunidades diversas pode proporcionar uma troca enriquecedora, onde os educadores têm a oportunidade de aprender com as experiências e saberes dos pais e membros da comunidade. Essa colaboração é essencial para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e que envolva todos os stakeholders no processo educativo. Além disso, a participação ativa das comunidades na formação de professores pode contribuir para a construção de currículos que reflitam as realidades e as necessidades específicas de cada grupo cultural presente na escola (PANSINI; NENEVE, 2008; HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019).

Os educadores devem ser capacitados para desenvolver competências interculturais que lhes permitam mediar diálogos entre diferentes culturas e promover um clima escolar de respeito e inclusão. Essa habilidade é fundamental para lidar com situações de conflito que podem surgir em ambientes multiculturais, onde diferenças de opiniões e valores são comuns. Para isso, a formação de professores deve incluir treinamentos que enfatizem a empatia, a escuta ativa e o diálogo construtivo, elementos essenciais para uma convivência harmoniosa entre alunos de diferentes origens culturais (IWENICKI, 2018; CANEN; XAVIER, 2005).

É necessário destacar que a promoção de uma formação docente eficaz para contextos multiculturais não depende apenas da ação individual dos educadores, mas também de um compromisso institucional e político. As políticas educacionais precisam priorizar a diversidade cultural e a inclusão como valores centrais da educação. Isso envolve não apenas a criação de diretrizes que incentivem a formação de professores em educação multicultural, mas também a alocação de recursos e a implementação de programas que promovam práticas inclusivas nas escolas (CAPRINI, 2019; CANEN, 2015).

A formação de professores para contextos multiculturais enfrenta desafios significativos, que vão desde a resistência a mudanças até a falta de uma formação inicial adequada. No entanto, essas dificuldades também se transformam em oportunidades para enriquecer a prática pedagógica e promover uma educação mais inclusiva. A formação contínua, as parcerias com comunidades e o desenvolvimento de competências interculturais são elementos essenciais para preparar os educadores a lidar com a diversidade cultural nas salas de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem de revisão bibliográfica com caráter exploratório, buscando mapear as produções acadêmicas sobre a formação docente em contextos multiculturais no período de 2000 a 2023. A escolha por uma revisão exploratória se justifica pela necessidade de compreender as diretrizes, desafios e práticas pedagógicas que têm emergido nesse campo, permitindo identificar lacunas e oportunidades para futuras pesquisas.

As bases de dados selecionadas para a pesquisa foram SciELO, Google Scholar e CAPES. A utilização dessas fontes se deu pela sua relevância e abrangência no contexto acadêmico brasileiro, além da diversidade de publicações disponíveis, que incluem artigos de periódicos, teses, dissertações e livros.

Os critérios de inclusão foram estabelecidos de forma a garantir que as produções selecionadas fossem relevantes para os objetivos do estudo. As obras deveriam abordar diretamente aspectos relacionados à formação docente e ao multiculturalismo, incluindo discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, desafios enfrentados pelos educadores e estratégias de formação continuada.

Além disso, foram priorizadas publicações que apresentassem uma análise crítica das experiências e práticas educacionais em contextos multiculturais, permitindo uma reflexão sobre a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

A busca inicial nas bases de dados foi realizada utilizando palavras-chave específicas, como "formação docente multicultural", "educação inclusiva", "práticas pedagógicas multiculturais" e "desafios na educação multicultural". Essas palavras-chave foram escolhidas para abranger tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, além de explorar as diversas dimensões que envolvem a educação multicultural. A busca foi refinada a partir de filtros que restringiram os resultados do período de 2000 a 2023, garantindo que apenas as produções mais recentes fossem consideradas.

Após a coleta inicial de artigos, foi realizado um processo de leitura e seleção das obras que se mostraram mais pertinentes ao tema do estudo. As leituras foram feitas de forma a extrair os principais conceitos, metodologias e resultados apresentados pelos autores, além de identificar as tendências e lacunas na pesquisa sobre formação docente em contextos multiculturais. Esse processo de análise foi guiado por um quadro de categorização que organizou as informações de acordo com os seguintes eixos: formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas e desafios enfrentados na implementação de uma educação multicultural.

Para garantir a rigorosidade da pesquisa, foram consideradas as diretrizes éticas envolvidas na utilização de obras acadêmicas. O respeito à propriedade intelectual dos autores foi mantido, com a utilização das referências de forma adequada nas análises e discussões subsequentes. Além disso, buscou-se refletir criticamente sobre as contribuições e limitações das obras revisadas, estabelecendo um diálogo entre as diferentes abordagens e perspectivas presentes na literatura.

A análise dos dados coletados foi realizada de forma qualitativa, com o objetivo de identificar padrões e temas recorrentes que emergem das produções acadêmicas sobre a formação docente e o multiculturalismo. A partir dessa análise, foram extraídos os principais desafios enfrentados pelos educadores e as oportunidades que se apresentam para a formação em contextos multiculturais.

Desta forma, a elaboração do texto final do estudo foi realizada com base nas análises e discussões geradas a partir da revisão bibliográfica. O intuito foi criar um documento coeso que refletisse as principais conclusões e implicações da pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre a formação de professores em ambientes multiculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar as nuances dessa temática, evidencia-se a necessidade urgente de repensar a formação inicial e continuada de professores. O reconhecimento da diversidade cultural como um elemento fundamental na educação não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. As reflexões apresentadas ao longo deste estudo destacam a importância de uma formação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e que considere a pluralidade de identidades e experiências que compõem o contexto educacional.

A formação docente deve, portanto, integrar uma compreensão profunda das culturas dos alunos, promovendo um ensino que valorize as particularidades de cada indivíduo. Ao fazer isso, os educadores são capacitados a desenvolver práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e aprendizado mútuo.

As oportunidades identificadas para a formação continuada revelam a necessidade de um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os educadores possam compartilhar experiências e desafios. Essa troca de saberes não apenas fortalece a prática pedagógica, mas também cria uma comunidade de aprendizagem que é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes. O apoio institucional e político, portanto, se torna crucial para garantir que os educadores tenham acesso a recursos e formações que atendam às exigências de um mundo cada vez mais multicultural.

A identificação desse fenômeno de resistência, permite que as instituições de ensino e os formuladores de políticas desenvolvam estratégias para apoiar os educadores na superação de barreiras que limitam a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Reconhecer que a mudança não é um processo linear, mas sim uma jornada cheia de desafios e descobertas, é essencial para fomentar um ambiente educacional que esteja preparado para lidar com a complexidade da diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Leonardo Santos Amancio ; SILVA, Aline Maria da. **Desafios Para a Formação de Professores em Educação Especial e a Contribuição do Ensino Colaborativo.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330>>. Acesso em: 12 Set. 2024.

CANEN, A. **Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55391>. Acesso em: 2 Set. 2024.

CANEN, Ana ; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 13, n. 48, p. 333–344, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NHJRqqffwHbJ4GCCyZLKTJ/#>>. Acesso em: 2 Set. 2024.

_____. ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41321>. Acesso em: 2 Set 2024.

CANASSA, Júlia Maria Bertin . **Multiculturalismo na Educação: Evidências na Formação Docente.** Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, Brasil, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ebf38ebc-45d0-4dd9-830c-10f7837bdafa4/content>>. Acesso em: 9 Set. 2024.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim . **A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM HISTÓRIA NA VERTENTE DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO: desafios e perspectivas curriculares.** Revista Espaço do Currículo, v. 12, n. 1, p. 99–118, 2019. Disponível em: <<https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4392759009/html/>>. Acesso em: 15 Set. 2024.

FORTUNATO, Ivan. **Multiculturalismo e formação docente: experiências em um Instituto Federal.** Aurora Revista de Arte Mídia e Política, v. 12, n. 34, p. 129–143, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/38956>>. Acesso em: 10 Set. 2024.

HARACEMIV, Sonia Maria; SOEK, Ana Maria; MILEK, Emanuelle. **Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos.** Dialogia, [S. l.], n. 31, p. 155–164, 2019. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/8675>. Acesso em: 18 Set. 2024.

IWENICKI, Ana. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 26, n. 100, p. 1151–1167, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3J8sWsprqTf9WQp3JJqkP6F/#>>. Acesso em: 15 Set. 2024

LISBÔA, Mariana Mendonça ; PIRES, Giovani de Lorenzi. **TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,** Atos de Pesquisa em Educação, v. 8, n. 1, p. 60-81, 2013. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/72966896/3660-1-12131-1-10-20130419-libre.pdf?1634513765=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTecnologias_e_a_Formacao_Inicial_Do_Prof.pdf&Expires=1727875654&Signature=QEFZTyOIfNqf7FiAvY~gLSYhWz0QDyu0oBUItu0R1xI9Id9axa~SvpjHdOLsVtId~hBS4c1BMG8-55Jbs1bNCGdfUT-5FF8DiAyEzJ27ggZaD7RYIL5CWJtrHdAzwr3roFtTFYoUGJMVkJLIHFauCil67eCAxqFKul4B35sHWGV3kfhuw9kO8XyOwwJ~-ESmH1aPNJkFbQ4pljHsammEZ9b0KfLRoItFO6M1NoIG2X6jt7OU1PEbFoINfV1Dy7GMVbWo5JGzV3crYUZ~m7o0dq~vRFsDoR4AQvifOv3S1csEK6~OATXgORJ12K2uHyQfa6Ayuun5x-TLYHK~c4I3sg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 12 Set. 2024.

PANSINI, Flávia ; NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação Docente.** Currículo sem Fronteira, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89626144/pansini_neneve-libre.pdf?1660477518=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacao_Multicultural_e_Formacao_Docent.pdf&Expires=1727875618&Signature=HbhDu37YDJfjeQ1Od99DeZEaXyf4thbe80XTg-UbREB9VERMWOkaA8G-d2yE9xQRiA0k4T4NpEieiRKRWIPOYtSIQ1mgN95m6dmaNO-c1RdjZRUEVcCPzSPf3oXR5xsF9riaAZm5zV5OKG3gD7sd8BbXFBKKLCFE9qGAielm8XuNmXhk3jluru47Ba5VAbeah8xWoWuZqG0R-PSSdA4vO0ybpoctB8y5ean5y1NkKnyl7wmdu8-tksEn8JdAaeOIDim~dRAV9LNImlw~6CXehbvQuZi-TFPcjCI7r6XAC8ltYI7bqcihZ3Du4mJ3TvGhfluTrvWAL0y2lgsFZ2QTFw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 12 Set. 2024.

TELMA LIMA SANTOS DE COCA

Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Faculdade UCSAL -1991- Professora de Ensino Fundamental II Arte na EMEFM Darcy Ribeiro.

CASA GRANDE E SENZALA: FORMAÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA SOB O REGIME DA ECONOMIA PATRIARCAL



RESUMO: O presente artigo tem como objetivo a análise antropológica crítica de parte do livro Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal do sociólogo Gilberto Freyre. Traçando a formação da identidade do homem brasileiro: com suas marcas históricas e culturais das gerações, dos que contribuíram étnica e culturalmente para que o Brasil tivesse seu próprio povo com todas suas peculiaridades. Enfatiza o enfoque que Freyre deu aos excluídos da sociedade colonial no intuito de esclarecer as nossas origens. Desconstruindo mitos através da obra de Gilberto Freyre. Os capítulos iniciais do livro são dedicados aos primeiros habitantes do Brasil, os índios, a chegada dos portugueses e posteriormente dos africanos. Estes dois primeiros capítulos procuraram mostrar a influência que os indígenas, os negros e os portugueses exerceram sobre nossa cultura. Analisa a relação que se estabeleceu entre eles, os estereótipos criados em relação à cor da pele negra, o mito do índio preguiçoso e o negro forte e habituado ao trabalho, a união de portugueses com as índias e as negras, a predisposição dos portugueses a adaptar-se ao trópico, a “civilização” dos índios, a evangelização da Igreja e a soma do sistema escravocrata com o sistema missionário. Os três povos em questão caracterizam hoje o povo brasileiro e todos de alguma forma contribuíram para a diversidade cultural, étnica e religiosa brasileira. Gilberto Freyre buscou mostrar, por meio da riqueza de detalhes, como se deu a relação entre esses povos, desmistificando a ideia cultivada em muitos livros de que foi uma convivência harmoniosa, quando na verdade foi marcada por conflitos e exploração. O objetivo deste trabalho é justamente desconstruir mitos e identificar as contribuições desses povos na construção da identidade do brasileiro e o autor corroborou conosco apresentando uma realidade pouco conhecida sob a ótica dos diversos sujeitos desse contexto.

Palavras-chave: Casa-Grande; Senzala; Indígenas; Negros; Portugueses; Povo Brasileiro.

INTRODUÇÃO

Procuraremos destacar o enfoque que Freyre deu para os mais excluídos dessa sociedade colonial que foram as mulheres, tanto as senhoras de engenho quanto as negras e indígenas, e os índios. Mostrando a importância das três culturas, pois convivemos e presenciamos diariamente diversas situações de preconceito, uma sociedade predominantemente patriarcal, machista e preconceituosa, por isso é importante tudo que venha esclarecer sobre as nossas origens, os hábitos e costumes de nossos primeiros ancestrais, até mesmo para compreender como surgiram e evitar que se propaguem atitudes discriminatórias e se cultive somente aquilo que for para o bem comum.

Nosso objetivo com este trabalho é desconstruir mitos, identificando a influência desses povos na construção da identidade do brasileiro e as consequências que se deram a partir desse processo marcado por antagonismos e pelo hibridismo.

A relevância deste trabalho está justamente em Compreender como se deu a formação da identidade do Homem brasileiro, partindo da análise de uma das obras mais importantes de Gilberto Freyre, análise crítica realizada permitiu a compreensão de como relacionavam-se três etnias totalmente diferenciadas colocadas em um mesmo espaço físico, convivendo e formando boa parte do que trazemos de herança genética e cultural, não podemos deixar de nos conhecer como povo, e de continuar a transmitir aos que aqui estão e aqueles que ainda virão para que não nos percamos no meio globalizado e homogêneo em que nos encontramos. A metodologia baseou-se em uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu as bases teóricas necessárias à análise da referida obra.

O LIVRO E O AUTOR

Na conhecida obra *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre analisa a forma como a América foi colonizada. Falar sobre a origem do povo brasileiro, sua cultura, sua formação social, étnica e econômica faz-se necessário voltar ao passado, compreender como se deram a mistura de três raças branca, negra e índia, como conviviam e de que forma houve essa miscigenação.

Foi desejando conhecer e estudar nossas origens e saber quem é o povo brasileiro que Gilberto Freyre, escreveu seu livro intitulado *Casa-grande e Senzala*, não por se tratar de um espaço físico no qual tínhamos a presença do homem branco como senhor, mas sim por ser um espaço, um território no qual tivemos a presença do homem branco, do negro e do índio traçando relações sociais e culturais, essas três etnias formaram nossa sociedade, misturando-se e deixando bem fortes as marcas de miscigenação em nosso País.

Publicado em 1933, o livro *Casa-grande e Senzala* com o seu conteúdo literário e social trouxe um ar de revolução para a época, devido ao fato de buscar nos diários dos senhores de engenho e nos nossos antepassados quem somos, e procurar responder quem é o povo brasileiro hoje, que marcas trazemos, e se realmente nos conhecemos.

Através do exílio sofrido Freyre, este teve uma oportunidade mais ampla para descobrir as origens de sua nação, passou pela Bahia, Portugal, África e Estados Unidos da América onde no Sul dos Estados Unidos da América foi professor visitante na universidade de Stanford, pode constatar a similaridade do mesmo regime patriarcal que tínhamos no Brasil, já na Bahia teve um contato mais direto com nossas origens.

O autor trabalha de forma diferenciada o que é raça e cultura, graças a Franz Boas que ajuda a Freyre a fazer esta distinção, e é nesse critério que desenrolará o seu livro, aquilo que é herdado geneticamente e o que é vindo das influências sociais, sendo ambos fatores de diferenciação, temos também o

fator econômico, tendo o homem branco o poder econômico através da monocultura latifundiária com a produção de café e açúcar sendo predominantes na economia nacional, dando ao senhor de engenho poder sobre as outras etnias, por serem advindos de portugueses consideravam-se raça superior, de início tinha o índio como escravo, porém este sofreu o choque do imperialismo português com o comunismo indígena, o índio não se adaptou aos moldes escravista, levando a inúmeras fugas e conflitos, daí termos hoje a cultura de muitos considerarem o índio preguiçoso. Para suprir tal necessidade de mão de obra buscou-se na África o negro que a partir de então, terá um papel de suma importância para nossa formação brasileira.

Ao explorar as formas que o colonizador utiliza para se apropriar da terra, o autor cria algumas polêmicas. Por exemplo: "Alguns críticos acusavam Freyre de não ter retratado com fidelidade a relação entre negros e brancos, entre dominadores e dominados". Por causa disso, o escritor não teria registrado de forma fiel a escravidão que existiu durante o Brasil Colônia. Entretanto, mesmo sendo às vezes mal interpretado por falar do olhar do colonizador e por ser romântico, outrora fala também do olhar dos colonizados daí o título *Casa Grande e Senzala*.

Deve-se pontuar também o fato de que ele queria mostrar que tudo isso contribuiu para a formação do que hoje se conhece por povo brasileiro. Para complementar Ricardo Araújo analisa a forma como Gilberto desenhou seu texto para demonstrar as relações sociais daquele momento, e que elas influenciam diretamente no hoje.

Gilberto, como se pode perceber, arma o cenário de uma verdadeira história de conversão: temos uma primeira posição, absolutamente pecaminosa, um neófito, um mestre, a possibilidade de transformação pelo estudo e finalmente a aquisição de uma nova e superior forma de verdade, "o critério de diferenciação fundamental entre raça e cultural [, no qual] assenta todo o plano deste ensaio" (ARAÚJO, 1994, p.28)

Para Araújo a primeira posição era racista, para demonstrar como outras obras que falavam da colonização eram. Mas rompendo com esta posição o autor caracteriza-se como aquele que tenta “recuperar positivamente as contribuições oferecidas pelas diversas culturas negras para a formação da nossa nacionalidade” (ARAÚJO, 1994, p.28).

Mas nem por isso devemos deixar de lado as heranças negativas deixadas pelo colonizador, mas antropologicamente o que Gilberto faz são traduções da realidade. A tradução do dominador e do dominado, porém diferente de outros autores, valoriza os africanos e nativos, bem como suas contribuições ao país.

Em Casa grande e senzala fala-se que a formação da sociedade brasileira se deu depois de um século de contato dos portugueses com a África e a Índia. Sendo que este era um povo que já era formado por outras etnias, então o que chega à “terra desconhecida” não é um povo “puro” etnicamente, ou que nunca teve contato com outros povos. Para os nativos, tudo aquilo era novidade, porém não devemos pensar no povo que aqui se encontrava como uma unidade, contrário do que se diz na narração da nação.

E é de toda essa mistura, somada aos africanos, que surge a identidade do povo brasileiro. Os Portugueses Contribuíram para uma sociedade com base social de agricultura inserida em uma estrutura escravocrata e híbrida de índios e negros. Contribuirão para que na nova sociedade fosse improvável encontrar alguém com um tipo físico unificado, isto no panorama da época, que era marcado por contradições culturais, religiosas e étnicas.

O texto pondera também sobre a predisposição do colonizador português a adaptar-se ao trópico, outra característica favorável aos portugueses concerne à questão da mobilidade, haja vista que estes se deslocavam pelo mundo conforme as conveniências de momento ou da religião, lembrando a grande influência da Igreja sobre as práticas em geral dos portugueses. “A mobilidade foi um dos segredos da vitória

portuguesa; sem ela não se explicaria ter um Portugal quase sem gente [...] conseguindo salpicar virilmente do seu resto de sangue e de culturas populações tão diversas e tão grandes em distância uma das outras” (FREYRE, 2005,

p. 70).

A miscibilidade foi outro fator preponderante e vantajoso aos portugueses, pois, segundo as informações do encontradas no texto de Gilberto, ninguém como os portugueses se misturou tanto com as mulheres de cor e multiplicou tantos filhos mestiços.

Essa violência instintiva compensou assim, a carência de indivíduos para a colonização de vastas áreas. Sobre essa temática é interessante colocar que foi criado por eles a idealização da mulher morena de olhos pretos em um chamado misticismo sexual, primeiramente com as índias e posteriormente com as negras.

Isso repercutiu na inveja da mulher loira contra a de cor, e ainda no ódio religioso contra os denominados infiéis de pele escura. A partir disso, a cor da pele foi ligada à feiura, ao mesmo tempo em que eram as preferidas dos portugueses ao âmbito sexual. A glorificação da beleza da mulata está ainda hoje presente nos ditados brasileiros como o citado no texto de Freyre: “branca para casar, mulata para fuder, negra para trabalhar” (FREYRE, 2005. p.72).

No que diz respeito ao contexto histórico segundo o Freyre a população vivia uma dualidade indecisa no que diz respeito ao monoteísmo religioso de Maomé e Cristo, havia, portanto, um conflito interno por parte dos indivíduos da época não somente no que tange aspectos étnico-religiosos, mas também culturais. Apesar da forma como Gilberto coloca os colonizadores no texto, com as belezas de um herói, na visão da Casa Grande, sua vinda a esta terra trouxe algumas consequências.

HIBRIDISMO: AS RELAÇÕES DURANTE A COLONIZAÇÃO

Entre as várias questões que integravam a realidade da época Casa Grande e Senzala aponta a grande influência africana sob a europeia, ou seja, a Europa reinava, mas não governava, haja vista que os mais diversos âmbitos como a alimentação, a vida sexual, a religião e a vida doméstica foram amplamente atingidos.

Apesar do estado de guerra vivido pela Europa e a África, isso não restringiu a atração sexual entre ambos, e muito menos o intercâmbio de culturas. Saliento ainda que a vitória de um diante do outro lhes daria como recompensa a escravização do rival. Desta forma tem-se o hibridismo como resultado, nem o português constitui-se em sua forma pura no Brasil, nem o africano.

Em concordância com esta ideia Gilberto Freyre fala da questão da miscigenação “quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços [...]” (FREYRE, 2005, p. 70). Desta forma vai se formando no continente a questão da raça. E sobre isso Sérgio Paulo Adolfo fala:

A mestiçagem, o hibridismo esconde as contradições do sistema colonial e suas mazelas, assim como o híbrido, o mulato, o mameluco, é sempre mais branco do que negro, mas branco do que índio. A aproximação se dá com a raça superior, e estou pensando novamente em Freyre, nunca com as inferiores? Ser mulato é mais negro ou mais branco, assim como a herança cultural do mameluco está mais para o índio ou o português? (ADOLFO, 2002. p. 31).

Essa questão do racismo faz parte de nosso presente, a supremacia da raça branca desde aquela época tenta impor-se, num jogo de identidades, na narração da nação e às vezes até em um fortalecimento da identidade local, como nos fala Stuart Hall

“o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 2006, p. 50).

Mas nesta discussão não podemos deixar de levar em conta que graças a esse hibridismo é que há as raças próprias do Brasil. O “jeitinho brasileiro” vem das modificações dos três povos em questão, da junção de suas culturas. Não se pode esquecer da grande contribuição do negro para a dança e a musicalidade, sem contar com as comidas. E nisto ninguém como o nativo foi tão importante, a alimentação de hoje tem muitos ingredientes indígenas. E português vem também com sua literatura e arquitetura. As religiões nem se discute! Todos juntos desenhando o povo brasileiro. Todos fundaram a nação Brasil, segundo Stuart Hall “nação é uma comunidade simbólica [...] a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais” (HALL, 2006. p. 30). Mas é claro que com tantas junções não poderia se formar uma unidade de identidade, nem de cultura. Daí tanta variedade, que faz nosso Brasil mais rico e cheio de cores.

DE DESCONHECIDO A BRASIL

Segundo o Romance de Gilberto Freyre, é impossível negar a relevância do clima para a formação e desenvolvimento das sociedades, já que tem efeitos instantâneos sobre os homens, em geral, devido à produtividade da terra, as fontes de nutrição e as suas fontes de exploração econômica. As condições básicas de sobrevivência é fator indispensável para a sua capacidade de trabalho, sendo estas comprometidas durante a navegação a vapor e ainda os processos de preservação e refrigeração dos alimentos, condições desfavoráveis também à prática de lavoura do português, fator este vantajoso ao colonizador inglês dos Estados Unidos.

Em consonância com estas questões colocadas, o ambiente era propício a formas perniciosas de vida animal e vegetal, o que dificultou, assim, o trabalho dos portugueses em sua tentativa civilizadora. Dentro destas circunstâncias, os portugueses tiveram que se deslocar a base da colonização da extração de riqueza mineral para o uso da riqueza local, ou seja, utilização e o desenvolvimento de riqueza vegetal, a agricultura, Sesmaria, lavoura escravocrata e o aproveitamento da gente nativa, principalmente a mulher para a mão de obra e para a formação da família.

Os portugueses venderam tudo que tinham em seu país de origem para irem para os trópicos, tendo como finalidade defender o território e povoar, sendo utilizados como mão de obra primeiramente os índios e posteriormente os negros, já que os índios não estavam habituados a tanto trabalho, pois só tirava da natureza o essencial à vida e não para obter lucro.

A colonização portuguesa se firmou sobre uma base rural, embora quisessem comercializar especiarias e pedras preciosas, mas as circunstâncias americanas conduziram os colonizadores ao meio rural que não era muito sua tendência. Eles pensavam que haveria ouro e prata a ser explorado, o que não havia para a frustração deles. Freyre aborda bem as circunstâncias territoriais e características do povo que aqui estavam quando os colonizadores chegaram.

Terra e homem estavam em estado bruto. Suas condições de cultura não permitiam aos portugueses vantajoso um intercuro comercial que reforçasse ou prolongasse o mantido por eles com o Oriente. Os reis de Cananor não encontraram os descobridores do Brasil com que tratar ou negociar, apenas morubixabas, Bugres, gente quase nua é à toa, dormindo em rede ou no chão, alimentando-se de farinha de mandioca, de fruta do mato, de caça ou peixe comido cru ou depois de assado no boralho. Nas suas mãos não cintilavam pérolas de Cipango nem rubis de Pegu; nem ouro de Sumatra, nem sedas de catar lhes

abrilhantaram os corpos cor de cobre, quando muito enfeitados de penas; os pés em vez de tapetes da Pérsia pisavam a areia pura. Animal doméstico ao seu serviço não possuíam nenhum. Agricultura, umas roças plantações de mandioca ou mindubi, de um ou outro fruto (FREYRE, 2005, p. 86).

Hoje o Brasil, com sua tropicalidade tem lembranças da época em que foi constituído, através da exploração, foi perdendo o motivo do seu nome, bem como outras espécies de suas florestas. Os Portugueses trouxeram riquezas e outras coisas:

Costuma dizer-se que a civilização e a sifilização andam juntas. O Brasil, entretanto, parece ter-se sifilizado antes de se haver civilizado. A contaminação da sífilis em massa ocorreria nas senzalas, mas não que o negro já viesse contaminado. Foram os senhores das casas-grandes que contaminaram as negras das senzalas. Por muito tempo dominou no Brasil a crença de que para um sífilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem (FREYRE, 2005, p. 110).

Do hibridismo do início, o resultado foram os antagonismos que se foram na nação “a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste

ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura” (FREYRE, 2005, p.116). Cada região com sua marca própria, dentro de uma só nação vários povos. Isso é o povo brasileiro, variado e cheio de marcas do passado.

Segundo Gilberto Freyre, temos uma tradição revolucionária, liberal, demagógica, mas que é aparente e limitada à profilaxia política. Isto porque na verdade o povo ainda está sob pressão de um governo, que ele compara com o patriotismo dos colonizadores. Esta é uma das marcas que a sociedade carrega, e assim como o racismo nascido naquele tempo deve ser mais uma superação

da Senzala. É preciso vencer os preceitos impostos pela Casa Grande.

No capítulo II Gilberto Freyre aborda o título: O indígena na formação da família brasileira, no qual ressalta que a chegada dos europeus à América arruinou toda a estrutura social e econômica antes aqui predominante, desarticulando as bases da sociedade indígena e desfazendo o equilíbrio nas relações do homem com o meio físico. Essa degradação ao contato com os brancos, segundo Gilberto Freyre, é o resultado natural do encontro de uma sociedade de cultura mais avançada com uma de cultura menos avançada.

Gilberto Freyre para analisar a formação da família brasileira, enumera por menor a mente certas influências dos vários povos que contribuíram para a sua formação, destacando a miscigenação racial. Democracia racial, considerou Freyre que predominou no Brasil, para a formação étnica e cultural da sociedade. De forma praticamente harmoniosa para a organização de costumes e hábitos da sociedade patriarcal brasileira, os povos nativos, os portugueses e os negros africanos tiveram grande contribuição. Freyre considera a casa-grande como lugar de excelência da manifestação do caráter brasileiro.

A casa-grande era residência, concebida como modelo feudal de sede administrativa, um lugar de poder. Freyre tenta resgatar as tradições brasileiras, com o intuito de buscar o “tempo perdido”, ele nos atenta para os domínios desse poder. De forma profunda ele aborda e analisa os ritos religiosos, culinária, higiene e outros aspectos da história do cotidiano. As influências deixadas pelos povos indígenas à cultura dos caboclos do norte e do nordeste brasileiro.

Ao dissertar sobre os indígenas, Gilberto Freyre é extremamente etnocêntrico e os apresenta como povos atrasados, sem desenvolvimento técnico ou militar, chegando ao ponto de compará-los a crianças sem maturidade como se pode observar: “De modo que não é o encontro de uma cultura exuberante de maturidade com outra já adolescente, que aqui se verifica; a colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento nem a resistência das grandes semi-civilizações americanas” (FREYRE, 2005, p. 158).

Para Freyre, “[...] não houve da parte dele [o indígena brasileiro] capacidade técnica ou política de reação que excitasse no branco a política do extermínio seguida pelos espanhóis no México e no Peru [...]”. (FREYRE, 2005, p. 158). Pelo contrário, o processo de colonização das novas terras se deu, a princípio, com recorrente união entre europeus e indígenas. Essas uniões podem ser interpretadas desde os conhecidos acordos econômicos onde trocavam bugigangas por produtos de origem tropical, principalmente o pau-brasil, até casamentos, lícitos ou não, entre esses indivíduos. Sobre essa tendência à mistura, o autor afirma:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais *harmoniosamente* quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase *reciprocidade* cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone (FREYRE, 2005, p. 160).

Esse trecho explicita a ideia de democracia racial comentada anteriormente. Mas, ao mesmo tempo em que reconhece a influência da cultura indígena, o faz sob a visão do colonizador. A cultura nativa foi absorvida pela dominante, preservando alguns traços domésticos de suas manifestações. E é sobre essas manifestações cotidianas e principalmente caseiras onde Freyre aponta tais influências. Destaca, assim, o papel da mulher na preservação desses hábitos.

O PAPEL DA ÍNDIA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A mulher servia para a geração e formação de família. Através da mulher, enriqueceu-se a vida no Brasil, série de alimentos ainda hoje em uso, drogas e remédios caseiros, tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, utensílios de cozinha, de higiene, banho frequente, rede, etc.

A índia era vista como a Moura Encantada dos sonhos dos portugueses, foi objeto do desejo português. Andavam sempre nuas e se ofereciam aos portugueses recém-chegados, pois em muitas tribos os portugueses eram vistos quase como deuses, e essa seria a natural obrigação das índias. Segundo Freyre, as índias suprimam o grande problema da colonização: a falta de mulheres brancas. Assim, a mulher índia será à base da família brasileira: “A mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira” (FREYRE, 2005, p.162).

Da união do colonizador com a mulher índia foi que surgiu o caboclo, o primeiro ser com características que viriam a ser uma representação do brasileiro nortista. Por conta de seu papel, Gilberto Freyre afirma que: “Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O passeio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro

de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós” (FREYRE, 2005, p. 163).

O PAPEL DO ÍNDIO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O trabalho agrícola em uma aldeia indígena era, geralmente, realizado por mulheres, enquanto os homens eram responsáveis pela caça. Os índios viviam de forma sedentária. O invasor pouco numeroso foi desde logo contemporizando o elemento nativo, servindo-se do homem para as necessidades de trabalho e principalmente de guerra.

Os índios foram muito importantes nas bandeiras e na defesa do território nacional de embarcações piratas, por exemplo. Conheciam o território como ninguém, viabilizando assim a exploração nacional. Enquanto a contribuição do índio para a agricultura foi insignificante, pois possuía inaptidão ao trabalho agrícola, por serem nômades. Causando assim a sua substituição pelo africano.

O autor também busca identificar nos hábitos das populações caboclas do norte e do nordeste do Brasil as reminiscências das antigas tradições indígenas. Ele minimiza a influência do homem indígena na formação da sociedade brasileira. Para ele, sua contribuição “[...] foi formidável: mas só na obra de devastação e de conquista dos sertões, de que ele o guia, o canoieiro, o guerreiro, o caçador e pescador [...]” (FREYRE, 2005, p. 163).

ALGUNS TRAÇOS DA CULTURA INDÍGENA

Entre outras características apresentadas de influência indígena no povo brasileiro está o totemismo e possíveis superstições como o uso de amuletos da sorte. Como exemplo de tal afirmação, Freyre destaca o uso predominante da cor vermelha entre os povos do norte do Brasil. Na cultura indígena, pintar o corpo de vermelho protegia contra os maus espíritos.

Chegava-se inclusive a pintar os recém-nascidos com fins profiláticos, uma vez que se acreditava que as doenças eram causadas por espíritos maus. Pode-se citar também o uso de plantas medicinais como herança dos costumes indígenas para o tratamento de doenças. Limitou a influência, talvez, desse conhecimento profilático à relação estabelecida pelos padres e os curandeiros e pajés, adotando os primeiros uma política de intenso combate às figuras destes últimos.

Ainda quanto ao aspecto da miscigenação, o indígena é apresentado como um ser propenso a uniões exogâmicas, devido ser, de modo geral, também poligâmico. Por um lado, essa característica ajudou na difusão da colonização, uma vez que muitos colonos se uniram às índias. Para tanto, considera-se que, na maioria das vezes, era essa a única opção aos europeus. Por outro lado, a poligamia foi uma das características culturais mais combatidas pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil.

A SEXUALIDADE DOS ÍNDIOS

A poligamia era comum entre os índios, que achavam natural essas relações, pelas quais os conquistadores portugueses não estavam acostumados, e se viram vislumbrados. Sob o aspecto da influência dos jesuítas no processo de integração/absorção/destruição da cultura indígena, podemos citar o esforço tremendo que os padres da Companhia fizeram para acabar com essa prática, também com a predominância de relações incestuosas, como retro citado, a insistência ao uso de roupas, e principalmente, o fim das práticas totêmicas e fetichistas. Os jesuítas tentaram, pois, inculcar hábitos e vestimentas europeus aos indígenas:

O vestuário imposto aos indígenas pelos missionários europeus vem afetar neles noções tradicionais de moral e higiene, difíceis de substituírem por novas. É assim que se observa a tendência, e muitos dos indivíduos de tribos acostumadas à nudez, para só se desfazerem da roupa europeia quando está só falta largar de podre ou de suja. Entretanto, são povos de um asseio corporal e até de uma moral sexual às vezes superior à daqueles que o pudor cristão faz cobrirem-se de pesadas vestes (FREYRE, 2005, p. 180-181).

Mas para os hábitos serem adquiridos surge um novo protagonista para vigiar se os novos hábitos estavam sendo executados.

A IMPORTÂNCIA DOS CURUMINS

Para essa transformação se tornar realidade, fez-se necessária uma prática efetiva de controle e vigilância. Para tanto, utilizou-se a figura dos pequenos índios, os curumins, para levar os costumes ensinados pelos padres para dentro das habitações indígenas. Assim, além da mulher, o pequeno índio também teve papel preponderante no processo de “civilização” do gentio.

Desses curumins, Freyre destaca a reminiscência dos jogos, das brincadeiras e das lendas. Dos medos de espíritos e bichos da floresta. Dessas lendas, destacam-se

algumas como o curupira ou a caipora, bicho papão, etc., como se pode observar:

Outros traços de vida elementar, primitiva, subsistem na cultura brasileira. Além do medo, que já mencionamos, de bicho e de monstro, outros pavores, igualmente elementares, comum ao brasileiro, principalmente à criança, indicam estarmos próximos da floresta tropical como, talvez, nenhum povo moderno civilizado. (...) O brasileiro é por excelência o povo da crença no sobrenatural: em tudo o que nos rodeia sentimos o toque de influências estranhas; de vez em quando os jornais revelam casos de aparições, mal-assombrados, encantamentos. Daí o sucesso em nosso meio do alto e baixo espiritismo (FREYRE, 2005, p. 212).

IMPERIALISMO PORTUGUÊS X COMUNISMO INDÍGENA

A relação dos portugueses com os índios no Brasil foi o que podemos chamar de mais branda do que o ocorrido nas colônias espanholas. Isso mais pela necessidade portuguesa de povoar o país e utilizá-los como escravos em plantações, onde a exploração do trabalho se diferenciava da exploração para o extrativismo preferido na colonização espanhol.

O extermínio dos índios não se deu de forma tão brutal quanto o extermínio à espanhola. Ficou escondido na reviravolta cultural que sofreram os índios no Brasil. Seja pelas mãos dos senhores de engenho, ou pelos jesuítas, seus costumes foram sendo reduzidos, batiam de frente com os costumes europeus que tentavam se implantar aqui, acarretando no extermínio da população e da cultura indígena. Era o choque do imperialismo português com o comunismo indígena.

OS JESUÍTAS

Os jesuítas foram os que melhor conseguiram estabelecer relações com os índios nessa época. Essas relações eram dificultadas pelo enorme número de tribos, costumes e idiomas presentes no Brasil naquela época. Para facilitar a comunicação o tupi-guarani foi o artifício utilizado para a unificação da identidade indígena pelos jesuítas.

A cultura indígena era muito rica. A parte religiosa dessa cultura era cheia de magia e ritos, que muitas vezes os padres não aceitavam e proibiam-nos. Mesmo quando catequizados, os índios não perderam alguns de seus traços fundamentais.

É o caso da relação de íntima religiosidade entre as pessoas e os santos. No folclore, muitas lendas indígenas persistem. A humanização de animais, os cruzamentos entre estes, geram seres dotados de poderes extras que povoam as lendas animalistas indígenas. Entre os ritos, podemos incluir a passagem para a vida adulta, realizada no início da puberdade.

Com os portugueses vieram também as doenças. A mortalidade infantil cresceu vertiginosamente. A sífilis também. A higiene do índio também foi drasticamente reduzida, ou pelo menos convertida a padrões ultramarinos.

Persiste até hoje o conhecimento médico indígena, dos chazinhos e das ervas milagrosas, chegando a ser considerado superior ao dos médicos lusos e dominadores da ciência. Foram várias as contribuições indígenas na cultura e colonização brasileira. Dentre elas podemos destacar a higiene e a dieta indígena, com peixes e frutas, que persistem até hoje.

Foram identificados vários críticos da obra de Freire entre eles Alfredo César Melo que em seu artigo “Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia” diz que fazer uma revisão pragmática de Casa grande e Senzala é essencial para reformular termos polêmicos como “democracia racial”, de modo que eles possam ter um novo entendimento, portanto:

Entender a democracia racial como uma representação do estado atual das relações sociais e raciais do Brasil seria encobrir todos os problemas que o racismo traz. No entanto, pensar a democracia racial como uma meta a ser alcançada poderia ter um efeito benéfico no combate ao racismo. A questão temporal aqui faz toda a diferença entre ideologia e utopia. Dizer que nossa sociedade não é racista *hoje* seria falsear uma realidade. Desejar que num *futuro próximo* a etnia não seja levada em conta é uma maneira de se engajar na luta contra uma realidade abjeta. A ideologia desmobiliza a crítica, enquanto a utopia fornece um foco para o combate ao racismo (FREYRE; MELO).

Guillermo Giucci, em seu artigo “Especial Gilberto Freyre 110 anos - dando o que falar” diz que a primeira impressão sobre *Casa-Grande & Senzala* é a transgressão e que o movimento do autor em assuntos inteiramente novos, com documentação prodigiosa, seria apenas parte dessa ruptura. Giucci apresenta alguns críticos da obra Casa grande e senzala como o crítico carioca Agripino Grieco que assinalou a resenha, em 1934, que se tratava de História do Brasil.

Agripino Grieco comenta que o livro dá a impressão de ter sido escrito às pressas, com repetições, pequenas incoerências, as erratas, a falta de índice de nomes e de assuntos. Mas destaca a excelente formação intelectual de Freyre e o lugar da experiência pessoal dele na construção do livro.

Guillermo apresenta ainda o crítico Miguel Reale dizendo que as menções à linguagem de Casa-Grande & Senzala chamam particularmente a atenção, pois nas resenhas, admite-se que a linguagem “oral” e “vulgar” pode ser usada em obras de ficção, mas não em obras científicas.

Diz ainda que os reparos à crueza de alguns termos, ao caráter pouco técnico, têm a ver com a superação de um sistema que distingue radicalmente ciência de ficção e que curiosamente, é no híbrido de literatura e sociologia, no humor e no prazer da leitura, que se encontra parte da riqueza da obra.

Assim, conclui que a obra Freyre apresenta pontos superados sobre o aspecto da miscigenação, merece ainda total respeito dos leitores leigos e críticos, uma vez que inova ao abordar o cotidiano numa análise histórico-antropológica e ao observar, pela primeira vez no Brasil, a miscigenação como um aspecto positivo da sociedade brasileira, embora se deva resguardar sob quais condições necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história de nossos antepassados é algo de extrema importância devido o fato de atualmente muitos não saberem quais são suas origens, Casa-grande e Senzala foi publicada em um momento oportuno, pois, aguçou o desejo de muitos na época conhecerem a história de nosso País, o negro, o branco, o índio conviveram tão próximos, que foi impossível não se misturar, originando nos diferentes de qualquer outra nação.

Apesar de ser bem claro que infelizmente esses três povos não puderam conviver de forma igualitária, tivemos conflitos, disputas, resistências e até muitas mortes, os escravos negros oriundos da África que tanto contribuíram em nossa cultura, religião e vida social, segundo Freyre essa miscigenação foi de grande importância para nossa formação como nação.

Gilberto Freyre, ao se fazer a pergunta quem é o povo brasileiro, conclui que seria impossível responder olhando somente para o presente, voltou ao ponto principal, à origem, onde tudo começou, pode perceber as particularidades de cada etnia, como viviam, como se socializaram, as relações sociais existentes.

Contou nossa história de uma forma não heroica, visando não engrandecer feitos heroicos de poucos, mas, através de acontecimentos diários, do cotidiano do branco, negro e índio, fortalece a visão já conhecida pela maioria da população, de uma escala de poder existente na época, que até hoje trazemos as marcas de uma dominação oriunda não somente da casa grande, mais que vem sendo fortalecida há séculos por pessoas que detém o poder, realmente no nosso ponto de vista muita coisa não mudou, foram repaginadas no Brasil, com processo de dominação, trazemos conosco hoje as marcas históricas e culturais de um povo forte, que ainda luta por direitos iguais, que acredita que poderemos conviver respeitosamente independente de sermos descendentes de negro, índio ou branco.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Existe o mundo que o português criou?** In: **Terra roxa e outras terras**. Revista de Estudos Literários. 1, 2002, p. 24-31. ISSN 1678-2054 Disponível em: <http://www.uel.br/cch/pos/www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 27 de Jun de 2015.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. **Guerra e paz : Casa-Grande & Senzala e a obra Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

GIUCCI, Guillermo. **Especial Gilberto Freyre 110 anos- Dando o que falar**. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br>. Acesso em: 27 de Junho de 2015.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MELO, Alfredo César. **Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia**. v. 23, n. 67. São Paulo: vozes do nordeste, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 27 de junho de 2015.

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA

Graduado em Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: VIOLAÇÃO E SUPERLOTAÇÃO



RESUMO: O presente estudo teve como finalidade examinar o sistema carcerário brasileiro, enfocando a superlotação, a ofensa ao princípio da dignidade humana e a falta de reintegração dos condenados. Foi apresentada uma breve revisão histórica do sistema prisional no país, os diferentes modelos penitenciários em operação e os tipos de penas privativas de liberdade; as razões para a superlotação e a alta quantidade de detentos em regime fechado e provisório; a violação direta aos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988; e, por último, como a ausência de ressocialização impacta o apenado, sua família e a sociedade como um todo. A metodologia utilizada foi o método dedutivo, com o intuito de investigar e analisar o tema por meio de pesquisa bibliográfica, incluindo artigos científicos, monografias e doutrinas. O objetivo é evidenciar a falência, precariedade e superlotação do sistema, assim como a violação direta do princípio da dignidade humana, além de destacar a ineficiência do Estado em garantir a ressocialização, uma obrigação que lhe compete.

Palavras-chave: Sistema Carcerário; Família; Precariedade; Superlotação.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como proposta analisar o sistema penitenciário do Brasil e suas falhas, incluindo a superlotação, a transgressão do princípio da dignidade humana e a falta de ressocialização dos detentos.

Além disso, busca evidenciar os efeitos que essas circunstâncias provocam na vida dos apenados e na sociedade como um todo.

Nos dias de hoje, verifica-se que o sistema carcerário no Brasil continua a enfrentar problemas de superlotação, comprometendo o respeito à dignidade humana, o que prejudica o processo de reintegração dos indivíduos condenados.

Atualmente, existe um sistema que, em vez de atuar de forma preventiva, acaba punindo, tendo a manutenção da ordem pública como base para estabelecer e prolongar a detenção.

A superlotação representa o principal desafio que contribui para a violação da dignidade humana e a falência da ressocialização no Brasil. Isso se deve às condições inaceitáveis e degradantes que os detentos enfrentam no sistema prisional, e é evidente que o número de prisioneiros continua a aumentar diariamente.

A questão é de significativa importância, pois envolve elementos legais, sociais e políticos relacionados à responsabilidade do Estado Democrático de Direito. O desrespeito ao princípio fundamental da Constituição Federal de 1988 destaca a necessidade de uma análise aprofundada do tema.

O propósito deste trabalho é examinar as repercussões que a transgressão do princípio da dignidade humana acarreta tanto para o condenado quanto para a própria sociedade.

Além disso, pretende-se evidenciar que a superlotação das unidades prisionais é a principal responsável por essa violação, a qual, por sua vez, obstrui o processo de ressocialização do indivíduo.

Realiza-se uma análise sucinta da trajetória do sistema carcerário, dos diversos modelos disponíveis e do que é implementado no Brasil. Por último, discute-se os diferentes regimes de cumprimento das penas privativas de liberdade: fechado, semiaberto e aberto.

A abordagem escolhida será a dedutiva, cujo objetivo é explorar e examinar o tema por meio de levantamentos bibliográficos, utilizando artigos acadêmicos, monografias e teorias, para identificar as causas e os elementos que levam à atual crise do sistema penitenciário no Brasil.

SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: VIOLAÇÃO E SUPERLOTAÇÃO

Antes de abordar o objetivo central deste estudo, que é discutir a superlotação, a transgressão do princípio da dignidade humana e a falha na ressocialização, é fundamental compreender o contexto histórico das penitenciárias no Brasil.

A gênese das penitenciárias remonta ao período colonial brasileiro, passando pelas eras dos Afonsinos, Manuelinos e Filipinos, além de abranger o Brasil Imperial e a República.

A trajetória do sistema penitenciário no Brasil é marcada por eventos que evidenciam o descaso em relação às políticas públicas na área penal, além da criação de modelos que se mostraram insustentáveis em sua implementação. A prisão, que representa o direito de punição por parte do Estado, teve diversas funções desde sua introdução no Brasil: foi espaço para a hospedagem de escravizados e ex-escravizados, atuou como abrigo para menores e crianças em situação de rua, muitas vezes foi confundida com um manicômio ou local para doentes mentais, e, por fim, transformou-se em uma fortaleza para aprisionar opositores políticos (PEDROSO, 1997).

Constata-se que, desde o surgimento das primeiras penitenciárias, é evidente a falta de atuação do Estado em oferecer um sistema apropriado.

Parece que a era do Brasil Colonial foi dividida em três períodos: as Ordenações Afonsinas, e Manuelinas e, por último, as Filipinas.

As Ordenações Afonsinas, estabelecidas em 1446 por D. Afonso V, representaram o primeiro conjunto completo de leis a ser introduzido na Europa após a Idade Média. Esse corpo legal esteve em vigor durante cerca de 70 anos, até ser sucedido por uma nova codificação promovida por D. Manuel, O Venturoso. Ele almejava adicionar ao seu nome o título de legislador e, aproveitando a crescente disseminação da imprensa

em Portugal, apresentar um código ainda mais aprimorado (BATISTELA, AMARAL, 2008).

As Ordenações Afonsinas incorporaram conceitos do Direito Romano e do Direito Canônico. Neste contexto, as punições eram severas e não havia garantias de legalidade ou de um amplo direito de defesa para os acusados. A detenção era entendida como uma medida preventiva, mantendo o infrator encarcerado para impedir sua fuga até o momento do julgamento.

Por volta de 1514, ao término das Ordenações Afonsinas, foram criadas as Ordenações Manuelinas, que só foram publicadas em 1521. Essa legislação passou a ser a base legal do início do regime colonial no Brasil, sendo organizada pelos juristas Rui Boto, Rui da Grã e João Cotrim (BATISTELA; AMARAL, 2008).

Nas Ordenações Manuelinas, o foco estava na descrição do donatário, caracterizada por um sistema de direitos informal e individualista, visando preservar a estrutura social e legal (BATISTELA; AMARAL, 2008).

Finalizadas as Manuelinas, tem início as Ordenações Filipinas, que se destacam como uma das mais significativas e duradouras do período colonial.

As Ordenações Filipinas, estabelecidas em 1603 por iniciativa do Rei Felipe II, perduraram até 1890. Essas normas mantiveram muitos aspectos das legislações anteriores, incluindo penas severas e desproporcionais, a liberdade arbitrária dos juízes, a ausência do princípio da legalidade e a falta de garantias de defesa. O princípio da individualização da pena não era respeitado, permitindo que os juízes decidissem a sanção a ser aplicada, sem que o acusado tivesse o direito de se defender. Além disso, havia uma clara desigualdade de tratamento punitivo entre diferentes classes sociais, como nobres, cavaleiros e escravizados (MASSON, 2017, p.86).

É possível notar que as Ordenações Filipinas representam uma combinação das ordenações Afonsinas e Manuelinas, incorporando a punição pública com sanções extremamente cruéis.

As punições se destacam pela disparidade severa entre os criminosos, misturando questões de legislação, moralidade e crenças religiosas, além de serem baseadas em situações de pouca relevância. Além da pena capital, havia castigos brutais e humilhantes, como o açoite, a remoção de membros, a apreensão de bens e a condenação às galés, com restrição nos pés e correntes de ferro (BATISTELA; AMARAL, 2008; MASSON, 2017).

Assim, a primeira detenção no Brasil foi estabelecida pelo Livro V das Ordenações Filipinas, um conjunto de leis portuguesas que foi adotado durante o período colonial (PEDROSO, 1997).

No dia 7 de setembro de 1822, o Brasil alcançou sua autonomia em relação a Portugal. No entanto, como não existia uma legislação apropriada nem tempo hábil para a criação de um novo código penal, uma lei publicada em 20 de outubro de 1823 estabeleceu que as Ordenações Filipinas deveriam ser mantidas até que um novo código fosse redigido, o que ocorreu apenas em 1830 (TEIXEIRA, 2008).

Tem-se o encerramento do Brasil Colônia e o começo do Brasil Império, um período avaliado por muitos como de significativa relevância, marcado por importantes eventos como a Proclamação da Independência e a Constituição de 1824. Após a independência e a promulgação da Constituição de 1824, surgiu a necessidade de revisar as leis do Reino. A essência do Código Penal do Império já estava presente na Constituição de 1824. Esse código regulamenta as interações dentro da sociedade, abordando as questões relacionadas aos proprietários de escravos, à classe popular e aos escravizados.

Observa-se que essa Constituição teve a função de estabelecer o primeiro código penal, fundamentado em princípios liberais.

No artigo 179, inciso XVIII, reconheceu-se a importância e a necessidade de desenvolver um código que fosse alicerçado nos princípios da justiça e da equidade (BATISTELA; AMARAL, 2008; MASSON, 2017).

A primeira Constituição Federal do Brasil é um marco na história do país, pois propiciou a elaboração do primeiro código penal, que foi aprovado em 1830. Com essa mudança, deixou-se de lado as Ordenações Filipinas.

Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos submeteu sua proposta, que foi aprovada em 1830 pelo imperador Dom Pedro I, tornando-se o primeiro código penal independente da América Latina. A criação desses dois instrumentos legais, a Constituição e o Código Penal do Império, evidenciou uma clara evolução do Direito Penal em direção à humanização. A Constituição de 1824, em seu artigo 179, inciso XIX, estabelecia: “Estão abolidos, desde já, os açoites, a tortura, a marca a ferro quente e todas as outras penas cruéis” (MASSON, 2017).

No Código do Império, as punições incluíam a prisão simples, a prisão com trabalhos forçados, banimento, degredo, desterro, multas, suspensão de direitos e a pena capital por enforcamento. A pena de morte era vista como a mais brutal e irracional daquela época, sendo posteriormente abolida por Dom Pedro II, após a execução do fazendeiro Manoel da Motta Coqueiro, que foi uma vítima de erro judicial (TEIXEIRA, 2008).

A característica distintiva das penitenciárias brasileiras foi estabelecida de maneira inegável durante a época imperial. Nesse período, a responsabilidade pelas instituições carcerárias recai sobre os governos provinciais, resultando em uma oscilação, devido à pressão dos interesses das elites regionais, entre os métodos punitivos tradicionais e os apelos modernizados que buscavam adotar.

De uma certa maneira, estava se iniciando a civilização, entretanto, o rei e sua corte ainda recorriam ao Direito Penal para

exercer controle e subjugação, com a intenção de obter vantagens pessoais (GARATTI; OLIVEIRA, 2012).

Conclui-se a era do Brasil Imperial e inicia-se a fase do Brasil República, que se distingue pela vitória da Proclamação da República.

Após a declaração da República em 1889, aumentou a urgência de implementar mudanças na legislação penal, pois já se passaram 60 anos desde a promulgação do Código do Império, cujas normas se tornaram obsoletas ao não refletirem mais a nova realidade (GARATTI; OLIVEIRA, 2012).

Antes da Proclamação da República, a escravatura foi abolida em 1888, e esse acontecimento histórico gerou a necessidade de uma reforma na legislação penal, resultando na criação de um novo código penal (TEXEIRA, 2008; GARUTTI; OLIVEIRA, 2012).

A responsabilidade pela criação deste novo código penal foi atribuída a João Batista Pereira pelo Ministro da Justiça da época, Campos Sales. Em um curto período, o projeto foi estruturado e apresentado ao governo, onde foi avaliado por uma comissão sob a supervisão do ministro. Por fim, no dia 11 de outubro de 1890, um decreto oficializou sua aprovação, convertendo-o em lei e estabelecendo o novo Código Penal do Brasil (BATISTELLA; AMARAL, 2008).

Tecnicamente complicado, seus problemas foram rapidamente apontados por especialistas e foi considerado pelo jurista João Monteiro como o mais falho de todos os códigos existentes. O Código foi profundamente afetado pela denominada Escola Clássica do Direito Penal, enquanto, no período de sua publicação, as teorias mais progressistas eram as promovidas pela Escola Positiva, que veio a ser tanto sua sucessora quanto sua antagonista.

No entanto, o que João Batista Pereira não percebeu foi que o positivismo criminológico havia se consolidado no país, resultando em uma regressão do direito

positivo ao estabelecer o novo código. De fato, foram incorporados conceitos e bases que eram vistos como limitados (TEIXEIRA, 2008; GARUTTI; OLIVEIRA, 2012).

Para resolver a questão, o Poder Executivo elaborou um projeto para um novo código penal. Após diversas tentativas, em 1940 o projeto final foi apresentado e promulgado em 7 de dezembro daquele ano, entrando em vigor em 1 de janeiro de 1942. Vicente Piragibe compilou toda a legislação penal que surgirá após o Código de 1890 e criou uma "Consolidação das Leis Penais", uma obra de grande relevância, pois permitia que todos que precisavam consultar qual era o direito penal em vigor pudessem fazê-lo com facilidade. Na elaboração do Código de 1940, o legislador brasileiro se inspirou no Código Italiano de 1930, conhecido como Código Rocco, e também se baseou no Código Suíço de 1937 para muitas das soluções implementadas.

Embora tenha sido criado em um período de ditadura, o código integra fundamentalmente os princípios de um sistema penal democrático e liberal. O Código Penal se organiza em duas seções: uma geral e outra específica (BATISTELLA; AMARAL, 2008).

Na seção geral do Código, fundamentamo-nos no princípio da reserva legal, no modelo de duplo binário, na diversidade de penas privativas de liberdade, na necessidade do início da execução para caracterizar a tentativa, no regime progressivo de cumprimento da pena privativa de liberdade, na suspensão condicional da pena e no livramento condicional. Na parte especial, que é composta por onze títulos, os temas começam com os crimes contra a pessoa e terminam com os delitos relacionados à administração pública (BATISTELLA; AMARAL, 2008).

Nota-se que a República do Brasil busca eliminar e banir todos os aspectos desumanos e cruéis das épocas anteriores, resultando na extinção da pena capital e da prisão perpétua.

Entretanto, em 1961, o governo decidiu implementar uma reforma na legislação penal, delegando essa tarefa a Nelson Hungria. Com essa mudança, o modelo de duplo binário foi abandonado, sendo substituído pelo sistema vicariante para aqueles considerados semi-imputáveis. Além disso, foi aprovada a Lei de Execuções Penais (BATISTELA; AMARAL, 2008).

Existem três tipos distintos de sistemas prisionais: o de Filadélfia, o Auburn e o Progressivo. O Sistema Filadélfia é também referido como Pensilvânico ou Celular, e, conforme a afirmação de Sérgio Roberto Machado Souza (2008, p. 28):

O modelo penitenciário conhecido como sistema pensilvânico ou celular é fruto de uma nova abordagem na administração das prisões que os Estados americanos, após conquistarem a independência, buscavam implementar. Esse sistema nasceu na Filadélfia em 1790 e foi visto como um progresso na forma de lidar com a punição na época, uma vez que ajudou a eliminar a prática de trabalhos forçados, espancamentos e mutilações (SOUZA, 2008).

No início, a execução da pena ocorria com o total isolamento, impedindo o prisioneiro de exercer qualquer atividade laboral e barrendo-o de receber visitas. Com o tempo, passou-se a permitir que ele realizasse exercícios físicos e tivesse acesso à leitura da bíblia, mas sempre de forma separada em pátios diferentes (SOUZA, 2008).

Esse sistema teve como referência o Direito Canônico, mas é importante destacar também a contribuição de Benjamin Franklin, que propagou os conceitos de Howard e Beccaria nesse contexto (SOUZA, 2008; FARIA, 2020).

Uma das motivações para a criação do sistema auburniano foi a busca por soluções para as dificuldades e restrições apresentadas pelo regime pensilvânico. No ano de 1796, o governador John Jay, de Nova Iorque, designou uma comissão para examinar o sistema celular na Pensilvânia, mas foi

apenas em 1816 que se deu a permissão para a edificação da prisão de Auburn (FARIA, 2020).

Esse modelo falhou, pois, semelhante ao sistema da Filadélfia, os prisioneiros não tinham a possibilidade de trabalhar, e as celas eram apertadas e sombrias. A abordagem era fundamentada na prática do completo isolamento, o que levou à morte e à insanidade de muitos detentos. Devido a esses resultados desastrosos, em 1824, uma comissão legislativa analisou a situação e decidiu pela cessação do uso do sistema de confinamento solitário.

A partir desse momento, foi instituída a política que permitia aos prisioneiros trabalharem juntos, mantendo um rigoroso silêncio e isolamento à noite. Assim, o sistema de Auburn, também conhecido como sistema silencioso, incorpora não apenas o trabalho em grupo, mas também a imposição do silêncio total. Os presos eram proibidos de conversar entre si, podendo falar apenas com os guardas, e isso com autorização prévia e em tom baixo. O silêncio não apenas favorece a reflexão e a disciplina, mas também é uma ferramenta poderosa de controle. Ademais, esse sistema busca, assim como o filadélfico, funcionar como um exemplo para a sociedade, onde os indivíduos permanecem isolados em sua conduta ética, mas organizados dentro de uma rígida hierarquia, com o objetivo de promover a produtividade (FARIA, 2020).

Nota-se que o sistema auburniano, em sua fase inicial, não alcançou sua meta primordial de superar o modelo da filadélfia, uma vez que em ambos os sistemas havia a proibição do trabalho e a imposição do isolamento e do silêncio entre os presos. Contudo, a distinção entre os dois surgiu com a introdução de uma comissão legislativa que autorizou o trabalho e a comunicação apenas com os guardas, enquanto o silêncio e o isolamento continuaram a ser aplicados durante a noite.

Finalmente, existe o sistema progressivo, que é o terceiro e último entre os sistemas penitenciários existentes no planeta.

Este modelo fundamenta-se no conceito de que a pessoa detida deve cumprir sua punição de maneira progressiva. Em outras palavras, o indivíduo em reclusão deve ser orientado a se reintegrar à vida social novamente (SOUZA, 2008).

Os sistemas anteriores focaram em impor uma disciplina severa para tentar reformar os detentos. Em contraste, o modelo progressivo busca atender ao natural anseio de liberdade dos reclusos, incentivando-os a lutar pela sua liberação. Dessa forma, levando em conta o comportamento na prisão e a predisposição para a reintegração, o preso tem a possibilidade de progredir de um regime mais severo para um menos rigoroso, até que consiga alcançar a liberdade condicional (SOUZA, 2008).

A meta é abrangente e busca a reintegração contínua do condenado, visando à reabilitação desse indivíduo encarcerado (SOUZA, 2008).

O Brasil utiliza um sistema de penas progressivas, inspirado no modelo irlandês, que possibilita diferentes maneiras de cumprimento das sanções.

Na primeira etapa, o detento deveria permanecer em uma cela tanto durante o dia quanto à noite, semelhante ao método inglês. Na fase seguinte, ele ainda estava confinado à cela durante a noite, mas podia trabalhar durante o dia junto com outros prisioneiros, assim como no modelo inglês. Posteriormente, o preso avançava para uma etapa intermediária de liberdade condicional, que acontecia em prisões especiais onde o trabalho, geralmente em atividades rurais, era feito ao ar livre, fora da instituição. A disciplina se tornava mais branda, a ponto de algumas instituições serem comparadas a asilos. Na fase final, o preso conseguiu a liberdade condicional, assim como no sistema inglês (FARIA, 2020).

Antes de explorar os diferentes tipos de regimes, é importante esclarecer o conceito de pena privativa de liberdade. De acordo com Cleber Masson, "a pena privativa de liberdade é uma forma de sanção penal que priva o condenado de seu direito de se locomover, resultando na detenção por um período específico" (2017, p. 635).

Existem três tipos de regimes para a execução de penas privativas de liberdade: o regime fechado, onde a pena é cumprida em uma instituição de segurança máxima ou média; o regime semi-aberto, que se realiza em colônias agrícolas, industriais ou em lugares similares; e o regime aberto, em que a pena é cumprida em casas de albergado ou em estabelecimentos apropriados, conforme estipulado no artigo 33, parágrafo 1º do Código Penal (SILVA, 2009).

No sistema prisional de regime fechado, o cumprimento da sentença ocorre com o apenado exercendo atividades laborais durante o dia e sendo mantido em reclusão em uma cela individual à noite (SILVA, 2009).

As condenações no sistema semiaberto serão cumpridas em colônias agrícolas, industriais ou similares, permitindo que o condenado seja colocado em celas coletivas, ao contrário do que ocorre no regime fechado, onde a permanência é em celas individuais. Esse formato traz benefícios, já que os detentos podem realizar suas atividades laborais ao ar livre.

Noregime de liberdade assistida, baseado na autodisciplina e na responsabilidade do apenado, este deverá, fora do estabelecimento e sem supervisão, desempenhar uma atividade laboral, participar de treinamentos ou realizar outra ação permitida. Durante o período noturno e nos dias de descanso, ele deve permanecer em sua residência ou em locais designados para cursos, palestras e orientações referentes ao cumprimento de pena, conforme estabelece o artigo 95 da Lei de Execuções Penais.

Uma das principais características benéficas desse modelo é a exigência de trabalho por parte do condenado, o que facilita sua reintegração na sociedade. Segundo Souza (2009, p. 64), "o regime aberto é executado na residência do albergado ou em instituição apropriada". Na ausência dessas opções, o condenado cumpre o regime domiciliar, conforme a interpretação consolidada na jurisprudência."

Observa-se que essa abordagem gradual beneficia o infrator, pois, ao ser encarcerado, ele sente que sua esperança se desvanece e pode se revoltar. Com o tempo, de maneira progressiva, ele começa a entender que há a possibilidade de recuperar sua liberdade. As atividades realizadas dentro dos presídios são fundamentais, pois preparam o detento para a reintegração à vida fora das grades e contribuem para sua reabilitação.

De acordo com Eduardo Bohn Gass e Carol Elisa Becker, "desde o seu início, o sistema carcerário no Brasil lida com questões estruturais" (2021, online).

O sistema carcerário tem enfrentado, ao longo dos anos, diversos desafios devido à escassez de investimentos estaduais em pessoal e na infraestrutura das prisões. Para que uma unidade prisional funcione de maneira eficaz e alcance seus objetivos, é fundamental que haja planejamento, organização, orientação e monitoramento dos detentos (BOHN GASS; BECKER, 2021).

No Brasil, há celas que possuem apenas 6 metros quadrados, abrigando mais de seis detentos, seja sentados ou em pé, o que é uma condição completamente inadequada e que não está em conformidade com o artigo mencionado anteriormente. Muitos detentos acabam passando a noite no chão e, em algumas situações em que não há espaço disponível, são forçados a dormir amarrados às grades ou em redes.

Nesse contexto, o sistema enfrenta problemas de superlotação, o que resulta em condições inadequadas, intensificando o comportamento agressivo do detento (LIMA, 2008).

A superlotação de celas com detentos de diferentes níveis de periculosidade é uma questão alarmante, uma vez que essa convivência pode impactar negativamente a reabilitação dos prisioneiros de diversas maneiras. É evidente que essa interação tende a contribuir mais para a disseminação de comportamentos criminosos do que para a melhora do indivíduo.

Nota-se que a questão da superlotação está ligada a diversas razões, incluindo o elevado número de detenções efetuadas, a lentidão do sistema judicial na análise dos casos e a falta de iniciativas que auxiliem na reintegração do infrator (ANASTÁCIO, 2019).

A quantidade de detentos temporários no Brasil evidencia a lentidão do Judiciário, influenciando diretamente a superlotação no sistema carcerário do país. Aqueles que estão sob prisão preventiva poderiam estar aguardando seu julgamento em liberdade, mas continuam ocupando vagas nas penitenciárias (ANASTÁCIO, 2019).

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), nos anos de 2017 a 2019, a quantidade de detentos em regime fechado esteve quase igual à dos que estão em prisão provisória, o que é muito alarmante.

A ausência de apoio legal, ou seja, a escassez de juízes, impede o progresso dos processos judiciais e provoca lentidão nas solicitações de benefícios, prejudicando assim os detentos e sobrecarregando o sistema. Além disso, a quantidade limitada de colônias agrícolas, industriais e estabelecimentos semelhantes, bem como casas de albergado e cadeias públicas, contribui para essa superlotação (ANASTÁCIO, 2019).

As dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pela sociedade têm levado muitos indivíduos a procurarem renda através da venda de produtos ilegais. Essa prática não apenas eleva os índices de criminalidade no país, mas também contribui para o crescimento da população nas prisões.

É evidente que, devido às dificuldades econômicas e sociais, muitos adultos e até jovens estão recorrendo ao crime como um meio de sustentar a si mesmos e suas famílias. Isso ocorre em um contexto de crise política e financeira que tem deixado diversos brasileiros sem emprego e sem fontes de renda (BOHN GASS; BECKER, 2021).

Assim, muitos indivíduos veem no crime uma alternativa, já que se sentem negligenciados e sem apoio, tanto por parte da sociedade quanto do governo. Como consequência, observa-se um crescimento no número de criminosos e na população das prisões, o que agrava ainda mais a lotação do sistema prisional.

Diante disso, é claro que a preocupação exagerada não diminui a criminalidade e é fundamental ter cuidado ao examinar as causas dessa questão. De fato, se essa situação persistir, o objetivo da pena, que é a reabilitação e reintegração do infrator, jamais será atingido (ANASTÁCIO, 2019).

Com o aumento da criminalidade e da violência no Brasil, houve um significativo crescimento da população prisional, que continua a receber um grande número de condenados. Isso se deve ao fato de que o sistema penitenciário atual ainda carece de uma organização apropriada para acomodar essa quantidade de pessoas, conforme já foi apontado por LIMA (2008).

O Conselho Nacional do Ministério Público realizou uma análise sobre a ocupação das prisões e revelou que a taxa de superlotação nas 1.456 unidades prisionais do Brasil é de 175,82%. A pesquisa também aponta que o acompanhamento dos detentos ocorre em apenas cerca de metade das unidades (44,64%), apesar de estar estipulado na Lei de Execução Penal.

O DEPEN, entidade encarregada de coletar informações sobre os detentos nas instituições penitenciárias do Brasil, divulgou estatísticas referentes ao intervalo de julho a dezembro dos anos de 2017, 2018 e o mais recente levantamento realizado em 2019.

No período de julho a dezembro de 2017, o sistema penitenciário do Brasil abrigava aproximadamente 704.576 detentos. Dentre eles, 309.813 estavam em regime fechado, 117.804 em regime semiaberto, 36.136 em regime aberto, 231.760 em prisão provisória, 499 recebendo tratamento ambulatorial e 2.564 cumprindo medidas de segurança (DEPEN, 2017).

Em 2018, o número total de detentos nas prisões do Brasil era cerca de 725.332, sendo que 326.911 estavam em regime fechado, 126.060 em regime semiaberto, 27.206 em regime aberto, 242.133 em prisão provisória, 589 em tratamento ambulatorial e 2.433 sob medida de segurança (DEPEN, 2018).

A pesquisa mais recente, realizada em 2019, revelou que, entre julho e dezembro, o Brasil tinha um total de 748.009 detentos nas instituições prisionais. Desses, 362.547 estavam em regime fechado, 133.408 em semiaberto, 25.137 em liberdade condicional e 222.558 eram presos provisórios. Além disso, 250 estavam em tratamento ambulatorial e 4.109 em regime de medida de segurança (DEPEN, 2019).

Observa-se um crescimento considerável ao longo do período analisado pela instituição encarregada. Ademais, ao investigar os dados coletados, torna-se evidente que a quantidade de detentos em regime fechado e aqueles sob custódia provisória é alta e bastante similar.

Além disso, a superlotação diz respeito não apenas ao número de detentos, mas também às condições inadequadas nas prisões (RODRIGUES; CARDOZO, 2019).

[...] a ausência de infraestrutura, as condições de higiene inadequadas e o desrespeito à dignidade humana resultam em enfermidades como tuberculose, hipertensão e HIV. Dessa maneira, a qualidade de vida nos estabelecimentos prisionais é bastante insatisfatória. (RODRIGUES; CARDOZO, 2019).

É evidente que a carência de infraestrutura e de condições sanitárias,

aliada à superpopulação, impacta de forma significativa o estado atual do sistema penitenciário no Brasil.

Atualmente, o local está em situação de superlotação e em condições bastante precárias, o que infringe o Princípio da Dignidade Humana, um fundamento essencial da Constituição Federal de 1988.

A dignidade da pessoa humana, em sua interpretação moderna, tem raízes religiosas e bíblicas: o ser humano é criado à imagem e semelhança de Deus. Com o advento do Iluminismo, que colocou o homem como centro, essa noção passa a ser assimilada pela filosofia, fundamentando-se na razão, na habilidade de avaliar moralmente e na autodeterminação do ser individual. No decorrer do século XX, essa ideia se transforma em um objetivo político, representando um ideal a ser almejado tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de dignidade humana começa a se estabelecer no âmbito jurídico por meio de dois movimentos principais. O primeiro é o surgimento de uma cultura pós-positivista, que aproxima o Direito da filosofia moral e política, suavizando a divisão severa que o positivismo normativista havia criado. O segundo movimento envolve a incorporação da dignidade da pessoa humana em diversos documentos internacionais e nas Constituições de nações democráticas. Com a transformação desse conceito em uma categoria jurídica, o grande desafio é atribuir a ele um significado mínimo que o torne operacional e útil, tanto nas práticas internas de cada nação quanto nos debates internacionais (BARROSO, 2010).

A partir das últimas décadas do século XX, a dignidade começa a se relacionar com o campo jurídico, transformando-se em um conceito deontológico – que reflete um dever normativo, e que vai além do simples âmbito moral ou político.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica como citada acima, foi realizada com base em material bibliográfico referente ao assunto abordado, analisado em escritos sob a visão de vários autores, assim como em suas obras.

Na busca por obter respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a presença de uma crise persistente no sistema carcerário do Brasil, marcada por várias falhas, especialmente em relação à superlotação, que gera a violação do princípio da dignidade humana e compromete a reintegração dos detentos à sociedade.

Desde que foi criado, o sistema tem perpetuado a ideia de que a prisão é um espaço para aqueles considerados marginais e inferiores. A realidade dos presídios é um reflexo claro desse abandono e das condições precárias; as celas estão superlotadas, a higiene é péssima, e frequentemente ocorrem motins, rebeliões e até mortes.

De início, a sociedade demonstra uma intolerância extrema diante de indivíduos que já foram condenados, mesmo após terem cumprido suas penas. Essa situação evidencia o preconceito que permeia a sociedade. Frequentemente, em resposta a essa pressão social, o Judiciário acaba por impor e sustentar detenções com o objetivo de preservar a ordem pública.

Além disso, a condição falha e degradante do sistema impede a ressocialização; na verdade, o detento acaba se tornando um criminoso ainda mais perigoso. As experiências enfrentadas na prisão dificultam que o condenado encontre novas oportunidades e reintegração à sociedade.

Foi abordada a questão da superlotação e as suas causas, evidenciando que o sistema já enfrenta há anos problemas relacionados à lotação e à sua estrutura.

As penitenciárias brasileiras são compostas por celas reduzidas que abrigam um número de detentos superior ao permitido por lei. Além disso, a população carcerária no Brasil cresce anualmente, tornando evidente a alta quantidade de presos em regime provisório.

Por último, evidenciou-se que a pandemia trouxe à tona preocupações, uma vez que o sistema enfrenta problemas devido à falta de condições adequadas e higiene fundamental.

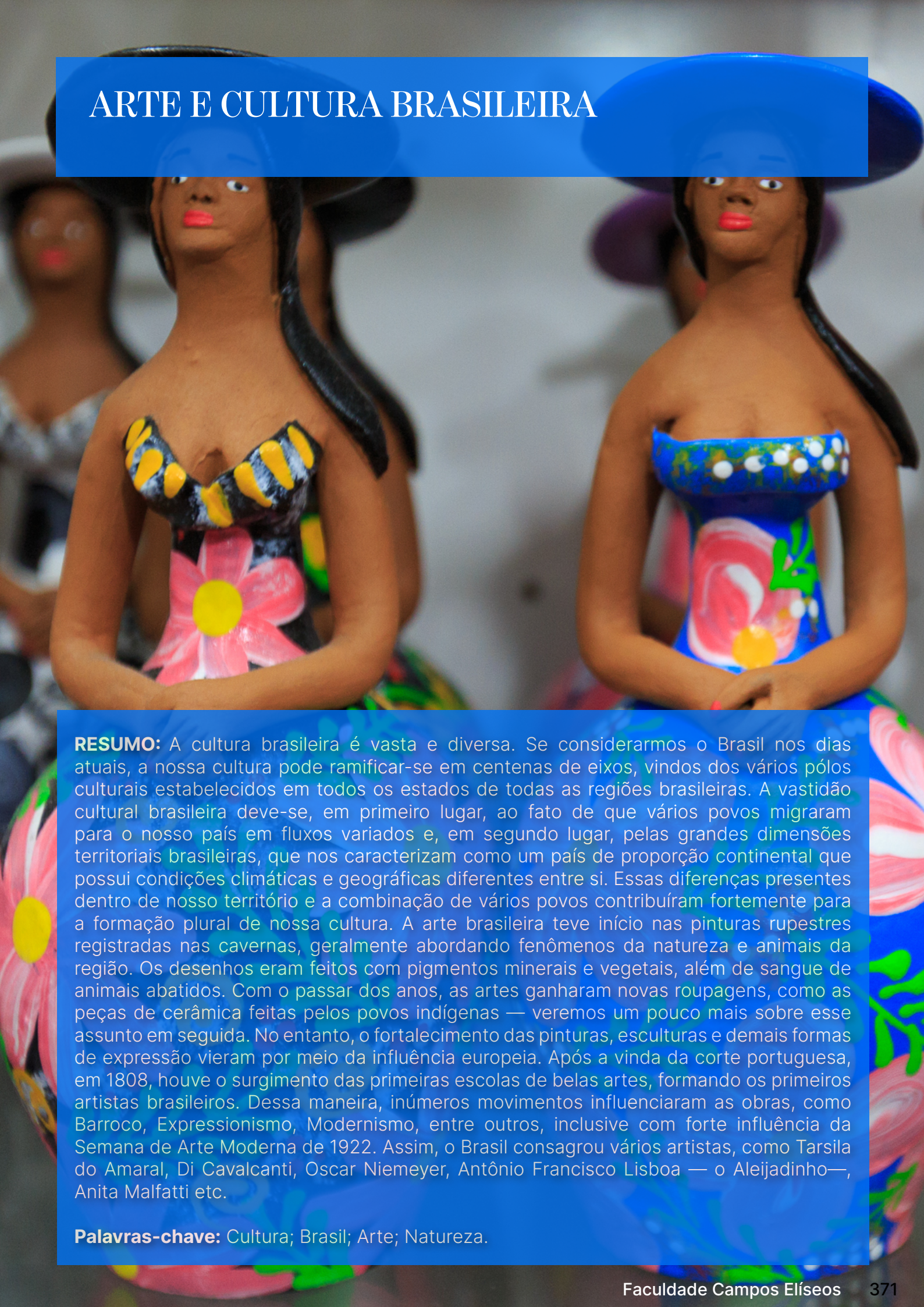
REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Maria Eduarda Pedrozo. **Sistema prisional brasileiro e os efeitos da superlotação**. 55 f. TCC – CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO. Araçatuba. 2019.
- BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação**. Visão provisória para debate público. p. 04, 2010. Disponível em: [II \(professora ana fração.com.br\)](http://www.professora.ana.frazão.com.br)
- BATISTELA, Jamila Eliza; AMARAL, Marilda Ruiz Andrade. **Breve histórico do sistema prisional**. ETC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 4, n. 4, 2008.
- BOHN GASS, Eduardo; BECKER, Carol Elisa. **Desafios da gestão prisional**. RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar o Saber-ISSN 2675-9128 DOI 10.51473, v.4, n.4, p. 01-08, abril de 2020.
- DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen**. Disponível em: [Infopen — Departamento Penitenciário Nacional \(depen.gov.br\)](http://www.infopen.gov.br). Acesso em: 10 Dezembro 2024.
- FARIA, Rodrigo Martins. **Sistemas penitenciários: evolução histórica no contexto mundial**. Biblioteca Digital. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Artigo Jurídico. ed. 148^a. 31 de agosto. 2020.
- LIMA, Francisco José Cavalcanti de. **A superlotação como uma das causas da crise do sistema penitenciário brasileiro**. 52 f. Monografia – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Sousa/ Paraíba. 2008.
- MASSON, Cleber. **Direito penal esquematizado: parte geral** – vol. 1. 11^o. ed. ver., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2017.
- PEDROSO, Regina Célia. **Utopias penitenciárias, projetos jurídicos e realidade carcerária no Brasil**. Revista de História, São Paulo, n. 136, p. 121-137, 1997.
- SOUZA, Sérgio Roberto Machado. **O sistema progressivo de cumprimento de pena e sua aplicação no Brasil**. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito. Universidade Federal de Rondônia, Cacoal, 2008.
- TEIXEIRA, Sérgio William Domingues. **Estudo sobre a evolução da pena, dos sistemas prisionais e da realidade brasileira em execução penal** – Propostas para melhoria do desempenho de uma Vara de Execução Penal. 2008. 216 f. 35.

VANESSA VIGIANE DE MENEZES

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

ARTE E CULTURA BRASILEIRA



RESUMO: A cultura brasileira é vasta e diversa. Se considerarmos o Brasil nos dias atuais, a nossa cultura pode ramificar-se em centenas de eixos, vindos dos vários pólos culturais estabelecidos em todos os estados de todas as regiões brasileiras. A vastidão cultural brasileira deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que vários povos migraram para o nosso país em fluxos variados e, em segundo lugar, pelas grandes dimensões territoriais brasileiras, que nos caracterizam como um país de proporção continental que possui condições climáticas e geográficas diferentes entre si. Essas diferenças presentes dentro de nosso território e a combinação de vários povos contribuíram fortemente para a formação plural de nossa cultura. A arte brasileira teve início nas pinturas rupestres registradas nas cavernas, geralmente abordando fenômenos da natureza e animais da região. Os desenhos eram feitos com pigmentos minerais e vegetais, além de sangue de animais abatidos. Com o passar dos anos, as artes ganharam novas roupagens, como as peças de cerâmica feitas pelos povos indígenas — veremos um pouco mais sobre esse assunto em seguida. No entanto, o fortalecimento das pinturas, esculturas e demais formas de expressão vieram por meio da influência europeia. Após a vinda da corte portuguesa, em 1808, houve o surgimento das primeiras escolas de belas artes, formando os primeiros artistas brasileiros. Dessa maneira, inúmeros movimentos influenciaram as obras, como Barroco, Expressionismo, Modernismo, entre outros, inclusive com forte influência da Semana de Arte Moderna de 1922. Assim, o Brasil consagrou vários artistas, como Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Oscar Niemeyer, Antônio Francisco Lisboa — o Aleijadinho—, Anita Malfatti etc.

Palavras-chave: Cultura; Brasil; Arte; Natureza.

INTRODUÇÃO

Como a cultura e a arte brasileira nasceu? Podemos dizer que os elementos mais antigos da cultura genuinamente brasileira remontam aos povos indígenas que já habitavam o território de nosso país antes da chegada dos portugueses em 1500.

Donos de uma cultura extensa, os povos nativos mantinham as suas crenças e praticavam seus elementos culturais aliados a um modo de vida simples e em contato com a natureza.

Com a chegada dos portugueses e o início da colonização, a cultura europeia foi introduzida, à força, dos povos indígenas, e as missões da Companhia de Jesus (formadas por padres jesuítas) vieram para o Brasil com o intuito de catequizar os índios.

No século XVII, devido ao grande número de engenhos de cana-de-açúcar, os europeus começaram a capturar e trazer os negros africanos, à força, para o Brasil, como escravos.

Esses, tiranicamente escravizados, trouxeram consigo elementos da sua cultura e de seus hábitos, como as religiões de matriz africana, a sua culinária e seus instrumentos musicais.

No século XIX, o Brasil vivenciou mais um processo migratório composto por trabalhadores italianos que vieram trabalhar nas lavouras de café, quando os primeiros indícios da abolição da escravatura já apontavam no governo brasileiro.

Outros grandes fluxos migratórios significativos aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial, quando japoneses, alemães e judeus buscaram refúgio em terras brasileiras."

Toda essa vastidão de povos provocou a formação de uma cultura plural e de culturas diferentes. As diferenças geográficas também contribuíram para que o processo cultural brasileiro se tornasse plural e diversificado.

Se considerarmos como exemplo a música sertaneja de raiz, encontramos nela elementos que remetem à vida no campo. Já o funk carioca fala da vida nas favelas, de onde ele surgiu.

A literatura de cordel, por sua vez, trata de temas recorrentes ao sertanejo nordestino, enquanto os elementos da vida gaúcha tratam da vida dos povos que se estabeleceram no Sul do país, sob influência de alemães e argentinos."

A arte rupestre brasileira é uma herança da pré-história que até hoje mantém resquícios em diversas cavernas, principalmente no Pará, na Serra da Capivara — no Piauí — e na região Nordeste. São desenhos de animais, fenômenos da natureza e visões dos primeiros habitantes.

Eles expressavam a arte por meio do sangue de animais, pigmentos vegetais e minerais. As pinturas são datadas de 13.000 a.C. As obras são preservadas por estudiosos e institutos arqueológicos que realizam pesquisas nos locais e também evitam depredações.

Dentro da arte brasileira, essa é a primeira manifestação propriamente artística do homem, principalmente em grandes áreas geográficas, com desenhos em pedras e ossos.

Dessa maneira, os registros são fontes inesgotáveis de estudos e análises tanto do aspecto etnológico quanto estatístico e cronológico. Inclusive, as gravuras surgiram em regiões onde a natureza é hostil à ocupação humana, com figuras ricas e expressivas.

Um fato curioso: o Brasil detém os maiores sítios arqueológicos do mundo, sendo amplamente visitado por pesquisadores que estudam as figuras conhecidas como geométricas, astronômicas, simbolistas etc.

HÁBITOS E COSTUMES

Os costumes brasileiros são variados. Tratando de termos morais, a nossa influência toma como base, principalmente, a moral judaico-cristã. O cristianismo constitui a maior influência para a formação de nosso povo, principalmente pela vertente católica, que compõe o maior grupo religioso brasileiro. Também sofremos influências morais de outros povos que vieram para o Brasil por meio dos fluxos migratórios, como os africanos.

A diversidade de hábitos e costumes morais também se deu por conta dos regionalismos que foram surgindo ao longo do tempo. Por possuir um território de proporções continentais, o Brasil viu, ao longo de sua história, o desenvolvimento de diferentes vertentes culturais, devido às diferenças geográficas que separam o território.

Pensando em termos culinários (a culinária é um valioso elemento cultural de um povo), temos pratos típicos e ingredientes que provêm da cultura indígena, dos estados nordestinos e do Centro-Oeste brasileiro, por exemplo. Enquanto vatapá e acarajé são pratos típicos baianos de origem africana, os habitantes do Cerrado consomem pequi, e a culinária tradicional paulista é fortemente influenciada pela culinária portuguesa e italiana.

MODERNISMO NO BRASIL

Tendo como influência as mudanças ocorridas na sociedade no final do século XIX e começo do XX, surgiu um movimento intitulado Modernismo, que traduzia os anseios da humanidade na época.

No Brasil, o marco foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que trouxe novos olhares tanto para a literatura quanto para as artes plásticas. Ela aconteceu em São Paulo, reunindo artistas e intelectuais brasileiros que iniciaram uma revolução no setor.

Houve exposições, apresentações de livros, poesias e de música, como de Heitor Villa

Lobos e Guiomar Novaes. Entre as propostas do movimento, podemos destacar: Combate ao tradicionalismo; antiacademismo; humor, irreverência; liberdade de criação e expressão; incorporação do coloquialismo; absorção das vanguardas europeias; uso do verso livre etc.

INFLUÊNCIA EUROPÉIA, INDÍGENA E AFRICANA

A cultura europeia é uma das principais fornecedoras de elementos culturais para o Brasil. Foram os europeus que mais migraram para o país. Culinária, festas, músicas e literatura foram trazidas para o território brasileiro, fundindo-se com outros elementos de outros povos.

Além da cultura popular dos países europeus, foi trazida também a cultura erudita, marca essencial das elites intelectuais e financeiras europeias." Hoje nós consumimos pratos típicos indígenas, além de incorporarmos em nosso vocabulário palavras oriundas da família linguística tupi-guarani.

Palavras como caju, acerola, guaraná, mandioca e açaí têm origem indígena, além do hábito alimentar que desenvolvemos comendo esses frutos e da mandioca ter nascido na cultura indígena antes da chegada dos portugueses.

Os africanos trouxeram para o Brasil as suas práticas religiosas expressas hoje, principalmente, pelo candomblé e pela umbanda, que mistura elementos do candomblé com o espiritismo kardecista.

Também trouxeram pratos típicos de suas regiões e desenvolveram aqui pratos com inspiração naquilo que compunha a culinária africana dos locais de onde vieram. Outra marca cultural que herdamos dos africanos é a capoeira, praticada até os dias atuais."

CULTURA BRASILEIRA ATUAL

Atualmente, a cultura brasileira sofre diversas influências além daquelas raízes apontadas no tópico anterior. A cultura brasileira atual é influenciada fortemente pelos elementos da indústria cultural.

Além desses fatores, existem outros oriundos da cultura produzida nas periferias, que não necessariamente são frutos da indústria cultural". Hoje, podemos elencar o hip hop e o funk como elementos que impulsionam a cultura brasileira atual, para além da cultura de massa produzida pela indústria cultural.

Nesses casos, podemos relacionar esses elementos a uma cultura autêntica, produzida pela periferia e para a periferia, sendo muitas vezes confundidos com os elementos da indústria cultural ou incorporado por eles.

Alguns elementos culturais do século XX também resistem e colocam-se como fatores que ainda influenciam a cultura brasileira atual, como o carnaval, que movimenta grande parte da população brasileira entre os meses de fevereiro e março de cada ano. Exemplos :Cultura popular, Cultura sertaneja, Cultura do Centro-Oeste, Cultura sulista, Cultura nordestina, Cultura nortista, Folclore brasileiro, Samba, Literatura de cordel.

EXPRESSIONISMO

O Expressionismo surgiu na Alemanha no início do século XX e foi um movimento artístico e cultural com forte influência na pintura.

As obras expressavam os sentimentos humanos e tinham grande apelo à subjetividade, sendo considerado um movimento de vanguarda, uma reação ao Positivismo.

As obras tinham como características cores fortes e vibrantes, com olhares que revelavam uma deformação da realidade. Na arte brasileira, destacam-se Lasar Segall, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

BARROCO BRASILEIRO

A história do Barroco brasileiro começa no século XVII em circunstância da influência dos colonizadores, em especial dos missionários católicos.

Assim, o estilo tem como forte característica a arquitetura das igrejas e as obras sacras, principalmente em cidades de Minas Gerais e do Nordeste. É possível observar até hoje a beleza das edificações, como em Ouro Preto, Sabará e Congonhas, algumas cidades de Minas.

O Barroco também está presente na literatura, como nas obras de Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira. No entanto, o principal nome desse estilo de arte brasileira é Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

ARTE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Motivada pelas modificações ocorridas na sociedade, em especial como forma de crítica social, a arte contemporânea brasileira ganhou força na década de 60, período em que o Regime Militar ditava as regras, inclusive por meio da censura.

Com o movimento Neoconcretista, muitos artistas começaram a criar obras mais intuitivas e que valorizavam a proximidade com o público, aumentando a interação.

Dessa maneira, o tradicionalismo foi deixado de lado, abrindo espaço para criações que utilizavam técnicas diferenciadas, em especial com recursos da fotografia, arte digital, arte urbana, pop art, entre outros.

Inclusive, o grafite ganhou espaço nos centros urbanos, ocupando muros e fachadas de prédios em várias cidades brasileiras. Hoje, ele é imensamente valorizado enquanto expressão artística urbana e periférica. Muitos artistas brasileiros dessa tendência são destaque no exterior, como os irmãos gêmeos, Crânio, Cobra, entre muitos outros.

PRINCIPAIS ARTISTAS BRASILEIROS

Diante da grandiosidade da arte brasileira, fica difícil elencar todos os nomes que se destacaram ou que ainda fazem sucesso nesse segmento. No entanto, alguns artistas estão marcados na história e referências às suas obras podem surgir em questões do Enem, tais como: Tarsila do Amaral; Di Cavalcanti; Cândido Portinari; Anita Malfatti; Vicente do Rego Monteiro; Aleijadinho; John Graz; Oswaldo Goeldi; Ismael Nery; Romero Britto etc.

OBRAS BRASILEIRAS FAMOSAS

Seja em galerias, museus, igrejas ou na parede de casas e espaços de cultura, várias obras famosas brasileiras se alinham à decoração. Baile Popular, de Di Cavalcanti; Ciganos, de Di Cavalcanti; Criança Morta, de Cândido Portinari; Operários, de Tarsila do Amaral; Painel Antropofagia, de Tarsila do Amaral; La rentrée, de Anita Malfatti; entre outras.

A ESCULTURA: UMA NOVA EXPRESSÃO.

Na escultura, destacam-se artistas como Victor Brecheret, Hildegardo Leão Velloso e Wilhelm Haarberg, que tinham interesse em realizar experimentos estéticos que ligavam a escultura vernacular indígena brasileira com as experiências desenvolvidas na Europa.

Victor Brecheret, amigo do pintor Di Cavalcanti e dos escritores Oswald de Andrade e Mário de Andrade, participou da Semana de Arte Moderna expondo 12 esculturas nos corredores do Teatro Municipal de São Paulo, embora não estivesse presente. Suas esculturas eram estilizadas e de tensão dramática, dialogando com informações do cubismo, sendo inquestionável a sua qualidade estética e formal.

OBRAS: Dentre suas obras, destacam-se:

a) Monumento às Bandeiras, considerada escultoricamente uma das maiores que se tem notícia. Está ali, no Parque Ibirapuera – SP.

b) O Monumento a Duque de Caxias, considerada a maior escultura equestre do mundo, com 14m de altura, 7m de largura e 11,5m de comprimento. Brecheret venceu um concurso internacional para esse monumento.

c) O artista realiza, também, esculturas para locais públicos, funerários e decorativos de fachadas. Brecheret retrata as figuras e costumes da cultura indígena brasileira em terracota e bronze.

UMA NOVA FORMA PINTAR, UMA NOVA FORMA DE SE EXPRESSAR

O Brasil teve seu primeiro contato com o cubismo através de Anita Malfatti, que havia chegado da Europa influenciada por ideias modernistas, a partir de sua primeira exposição à sociedade paulista teve seu primeiro contato com a pintura modernista, alguns jornais notaram nas telas um aspecto bizarro, moderno e afastado dos métodos clássicos.

Malfatti encontrou bilhetinhos desaforados pendurados em suas pinturas, porém a artista divertiu-se com a atitude do público, feliz que sua exposição causou impacto na sociedade.

A crítica negativa sobre o cubismo também ocorreu na França e nos Estados Unidos, alegando o estilo como insanidade, não contendo sinceridade, lógica, sendo mistificação pura, possuindo uma perturbação mental.

Na época Lobato escreveu um artigo contendo crítica pesada sobre o estilo e sobre as telas: “Em Paris se fez uma curiosa experiência: ataram uma brocha à cauda de um burro e puseram-no de traseiro voltado para uma tela. Com os movimentos da cauda o animal a brocha ia rodando a tela.

A coisa fantasmagórica resultante foi exposta como um supremo arrojo da escola cubista e proclamada pelos mistificadores como verdadeira obra-prima que só um ou outro raríssimo espírito de eleição poderia compreender. Resultado: o público afluiu, embasbacou-se, os iniciadores e já havia pretendentes à tela quando o truque foi desmascarado”

Eles acreditavam que a verdadeira pintura devia seguir as medidas de proporção, buscando o equilíbrio na forma e na cor. Os defensores do estilo alegaram que há definição para o belo, e a pintura significava libertar-se principalmente da realidade, sendo a natureza o tema principal dos artistas da época.

ARTE E CIÊNCIA

Na contemporaneidade, os estudos entre arte e ciência vêm obtendo cada vez mais relevância e visibilidade no que tange à produção de pesquisas acadêmicas e publicações de artigos em periódicos de ciências humanas e de artes visuais.

E, em diversos livros, ressaltando não somente a possibilidade de integração, mas também a importante contribuição entre estes dois campos que, a princípio, podem parecer distintos, mas utilizam de seus recursos teóricos de uma para outra e vice-versa no desenvolvimento de seus temas.

Um exemplo são os estudos entre as artes visuais e as ciências sociais, principalmente em relação à antropologia, sociologia e a filosofia, enriquecendo o campo das ideias, da crítica e/ou dando embasamento às pesquisas em diversos campos temáticos.

Artistas, críticos, curadores, antropólogos, filósofos, sociólogos se aproximam, criam e compartilham suas bases no sentido de mostrar que o diálogo e práticas só tendem a enriquecer com esta interface.

O nascimento de um novo tempo, de um novo século (XX), gerou transformações não somente no cenário político e social mundial, mas também na dimensão estética.

No período moderno (1350 – 1850), a arte era exclusivamente a pintura acadêmica, religiosa, legitimada pelo Estado e pela Igreja, com base no modelo historicista e iconográfico.

Na contemporaneidade, buscou-se um novo estilo e experiência não mais com base no visível, mas nas sensações, emoções e funcionalidade.

No século XX, os movimentos artísticos intensificam-se, e a partir das primeiras décadas, novas linguagens, movimentos e técnicas são criados como instalações, performances, objetos, entre outras.

As questões culturais, políticas e sociais são inseridas e questionadas, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, rompendo assim com a proposta de outros períodos da arte, ultrapassando os limites da moldura e dos costumes e hábitos.

Na década de 60, a arte contemporânea, seus movimentos, manifestos, e linguagens fixam-se definitivamente nos cenários artístico, cultural e político. A arte figurativa é superada pela conceitual que considera a ideia, o conceito anterior à concepção da obra.

Além deste aspecto, prioriza a participação do espectador incluindo espaços públicos para exposições e apresentações. Essa nova concepção de arte também tem sua expressão no Brasil.

No final dos anos 50, artistas e críticos paulistas e cariocas começaram a criar suas produções tendo como referencial o concretismo. No Rio de Janeiro, Lygia Pape, Lygia Clark, Ferreira Gullar, Mário Pedrosa, Hélio Oiticica, entre outros, criam o Grupo Frente e, em São Paulo Augusto e Haroldo de Campos, Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros e outros criam o Grupo Ruptura.

Todos estes artistas citados marcaram a arte contemporânea brasileira e, dentre eles, Hélio Oiticica é até os dias de hoje considerado um dos mais revolucionários de seu tempo e, sua obra experimental e inovadora reconhecida internacionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não devemos nos esquecer de nossa cultura popular e de toda a arte que ela produz, seja na literatura, com histórias e contos folclóricos de origem indígena e africana seja nas artes plásticas com trabalhos em cerâmica ou seja na música e na dança criando ritmos e festivais únicos como a bossa nova o samba e o carnaval.

De um modo geral, a arte proporciona às pessoas a possibilidade de desenvolver habilidades interculturais em todas as idades, combatendo, principalmente, os “pré-conceitos” que vivem na sociedade. Além disso, ela muda a forma como as pessoas interagem com o mundo, solucionam seus dilemas e enxergam outras culturas.

A diversidade cultural é muito rica no nosso país em suas mais diversas manifestações na religiosidade, linguagem, gastronomia, costumes e manifestações artísticas com festas típicas e outras elaborações culturais representativas.

A diversidade cultural determina uma cultura heterogênea, vinda da mescla dos elementos nativos aos que foram chegando junto com o processo de colonização.

Em um território continental como o brasileiro a cultura se expressa também de forma distinta em cada região, visto os aspectos de culturas locais, somadas a colonização diferenciada conforme o tempo, assim como as características de clima, biomas naturais e o povoamento de cada região

Quando a diversidade cultural não é vista pelo aspecto rico da pluriculturalidade, e muitas vezes é abordado pelo viés da desigualdade, do preconceito, que acompanha as relações desiguais e hierarquizadas, acaba por desencadear processos de violência cultural.

Que não conseguem transpor as injustiças sociais contra os povos considerados inferiores pelo senso comum, principalmente os negros e indígenas.

O reconhecimento das riquezas da diversidade cultural brasileira é fundamental no reconhecimento de nossa identidade. São as manifestações culturais que ajudam a contar a história do nosso país, por isso é tão importante preservar.

Para tanto devemos cobrar a criação de políticas públicas de valorização e reconhecimento das tradições, assim como esses temas devam ser incluídos nos currículos e vivências escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Fernando de. **O Brasil e os Desafios do Patrimônio**. Portal do Ministério da Cultura, 13 de Janeiro de 2007.

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: EDUSP, 1982.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRANT, Leonardo. **Diversidade Cultural: globalização e culturas locais, dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Pensarte, 2005

MOTOOKA, D. et al. **História – Ensino médio**. Coleção Ser Protagonista, vol. único, parte II. São Paulo: SM, 2014.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e Universo Cultural na Colônia**. Minas Gerais: UFMG, 2001.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil**. Colonial (1.500- 1.808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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.

O USO EXCESSIVO DAS TELAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



RESUMO: O sono desempenha um papel crucial na saúde e no desenvolvimento dos seres humanos, influenciando a memória e o crescimento. Devido à crescente exposição excessiva das crianças às telas, seu sono tem sido afetado negativamente, prejudicando seu desenvolvimento. Os impactos na saúde e no desempenho escolar infantil fazem com que uma relação entre o uso de telas e o sono necessite de uma investigação mais aprofundada, especialmente na terceira infância, fase em que se situa o começo do ensino fundamental. O objetivo com o artigo é: Investigar o impacto do uso excessivo de telas em crianças na terceira infância, analisando suas implicações no sono e posteriormente no desenvolvimento.

Palavras-chave: Terceira Infância; Exposição; Telas; Sono.

INTRODUÇÃO

O sono é um componente essencial da saúde e do desenvolvimento em todas as faixas etárias, desempenhando papéis variados e cruciais, desde a restauração física à consolidação da memória (Neves et al., 2013).

A sua importância não se limita à perspectiva clínica, uma vez que, sob o ponto de vista fisiológico, o sono constitui um período de atividade metabólica intensa, onde ocorrem processos vitais, como a reparação tecidual e o crescimento somático (Davis et al., 2004).

Contudo, a privação de sono, a curto e longo prazo, pode resultar em consequências prejudiciais, afetando a saúde e o bem-estar do ser humano, bem como o seu desempenho social, físico, psicológico e cognitivo (Neves et al., 2013).

Na infância, ocorrem diversas modificações nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores do indivíduo. Durante esse período, processos cruciais de consolidação da memória, crescimento, regulação hormonal e fortalecimento do sistema imunológico desempenham um papel fundamental (Davis et al., 2004; Madigan et al., 2019).

Portanto, é evidente que um sono saudável desempenha um papel central no desenvolvimento infantil (Davis et al., 2004). Levando em consideração a importância do sono na infância, surge uma crescente preocupação em relação à exposição excessiva das crianças às telas, devido ao impacto negativo que isso pode ter em seu sono (LIMA et al.).

No contexto nacional, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) emitiu diretrizes e recomendações relativas ao uso de dispositivos eletrônicos por crianças, destacando a importância de estabelecer limites de tempo e monitorar o acesso a telas de acordo com a idade (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Conforme orientações da SBP, o tempo máximo diário de exposição a telas recomendado varia de acordo com a faixa etária: Para crianças com até 2 anos de idade, a recomendação é evitar completamente o contato com telas.

Para crianças de 2 a 5 anos, o tempo de exposição deve ser limitado a no máximo uma hora por dia. Para crianças de 6 a 10 anos, o tempo de exposição permitido aumenta para no máximo uma a duas horas por dia. Para adolescentes de 11 a 18 anos, o limite máximo é de duas a três horas de exposição diária. Além disso, o documento da SBP também alerta sobre o uso de dispositivos eletrônicos como forma de entretenimento para bebês, uma prática cada vez mais comum que pode afetar negativamente o desenvolvimento infantil, especialmente durante a fase de crescimento cerebral e mental (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Atualmente, crianças nas sociedades ocidentais dedicam uma parte significativa do seu tempo diário de vigília interagindo com telas de dispositivos eletrônicos. Segundo Michel Desmurget (2020), crianças entre 8 a 12 anos, passam, em média, cerca de 4 horas e 45 minutos diante das telas, o que equivale a aproximadamente 32% do seu tempo total de vigília diante das telas.

Considerando as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) em relação à exposição de crianças a telas, bem como a realidade da exposição dessas crianças

nas sociedades ocidentais, conforme destacado pelo neurocientista Michael Desmurget em 2020, a discrepância é notável.

A SBP sugere que crianças com idades entre 8 e 10 anos devem limitar o uso de telas a no máximo 1 a 2 horas diárias, enquanto as crianças de 11 a 12 anos devem se limitar a 2 a 3 horas diárias (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

No entanto, na realidade das crianças ocidentais, observa-se que aquelas com idades entre 8 e 12 anos estão expostas a telas diariamente por aproximadamente 4 horas e 45 minutos (Desmurget, 2020). Isso significa que as crianças ocidentais entre 8 e 10 anos ultrapassam o limite de recomendação da SBP em cerca de 137%, e as crianças entre 11 e 12 anos excedem o limite máximo de recomendação em aproximadamente 58%.

A exposição a dispositivos eletrônicos, em especial a luz azul emitida pelas telas, antes do horário de dormir, demonstrou ter o potencial de perturbar a produção de melatonina, um hormônio fundamental na regulação dos ritmos circadianos e na indução do sono.

Essa interferência no ritmo circadiano, causada pela luz azul, pode prejudicar a preparação fisiológica do corpo para a transição do estado de vigília para o sono, consequentemente aumentando a dificuldade para adormecer (SILVA et al., 2020).

Este fenômeno, associado a outros problemas, decorrentes justamente da privação de sono, como déficits de memória, concentração e alterações de humor, pode impactar de forma substancial a saúde neurológica e psicológica das crianças, que estão em constante desenvolvimento (RA et al., 2018).

É importante observar que essa exposição a telas tem sido relacionada diretamente a um comprometimento no desempenho escolar (DESMURGET, 2020). Portanto, torna-se fundamental investigar de forma mais aprofundada as implicações desse fenômeno nas crianças em idade escolar e estabelecer conexões diretas com as possíveis repercussões no sono, especialmente na fase inicial do Ensino Fundamental I, a terceira infância.

A partir do momento que a criança precisa de uma interação para o desenvolvimento das habilidades e do próprio relacionamento interpessoal, esse contato mais próximo com as telas pode gerar transtornos como ansiedade, problemas de visão, dificuldades para dormir, problemas de aprendizagem, além de afetar a interação social e ter impactos cognitivos, afetivos e psicomotores”, enfatizou. Entre as habilidades psicomotoras estão o sentar, andar, correr, entre outras.

Destacou se ainda como as atividades e brincadeiras da infância contribuem com o desenvolvimento infantil. “As crianças também aprendem brincando como, por exemplo, pulando corda e jogando amarelinha e essas brincadeiras trabalham o movimento, trazem situações que são pertinentes à infância que é o compartilhamento de brinquedos e fazem com que as crianças aprendam a agir em determinadas situações, aprendem a lidar com conflitos e até mesmo a tomar decisões”.

Portanto, o objetivo deste artigo é realizar uma investigação aprofundada sobre o impacto do abuso de telas por crianças na terceira infância e estabelecer conexões diretas com as possíveis repercussões no sono. Compreender essa relação é de extrema importância para a promoção da saúde e o estímulo ao desenvolvimento saudável das novas gerações (SILVA et al., 2020).

Ao longo deste artigo, examinaremos minuciosamente o impacto desse fenômeno e suas implicações no contexto do sono durante a terceira infância.

EXPOSIÇÃO EXCESSIVA ÀS TELAS TRAZ IMPACTO NEGATIVO NO SONO DAS CRIANÇAS

A exposição excessiva às telas suscita preocupações devido ao seu impacto negativo no sono das crianças, o que desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento e bem-estar.

Durante o sono, processos essenciais, como a consolidação da memória, crescimento, regulação hormonal e fortalecimento do sistema imunológico, têm lugar. A privação de sono de qualidade, seja em relação às alterações de quantidade ou qualidade sono (SILVA et al., 2018) podem acarretar consequências adversas no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças (LIMA et al., 2023).

Nesse contexto, o aumento do tempo de tela emerge como um fator prejudicial para o desenvolvimento infantil, uma vez que reduz o tempo disponível para interações com o ambiente, prejudicando a prática e a aquisição de habilidades cognitivas, interpessoais, motoras e de comunicação.

Adicionalmente, a exposição a conteúdo inadequado nas telas está associada a um pior desenvolvimento cognitivo, como indicado no estudo de Axelsson et al. (2022), que correlacionou a exposição a conteúdo voltado para adultos com pontuações mais baixas em medidas cognitivas em crianças de 4 anos.

A relação entre o tempo de tela e o sono é complexa e multifacetada. As luzes brilhantes dos conteúdos exibidos nas telas perturbam a fisiologia normal do sono, resultando em um aumento do tempo necessário para adormecer, bem como em uma redução na duração e na qualidade do sono. Vale salientar que distúrbios do sono estão negativamente associados ao desempenho acadêmico e aos resultados cognitivos.

Além disso, o tempo diário de exposição à tela é inversamente correlacionado com a duração do sono e é influenciado diretamente

pela idade da criança (AISHWARIYA et al., 2018).

Os mecanismos subjacentes que conectam o uso de telas ao sono estão relacionados à exposição à luz emitida pelas telas, sobretudo à luz azul. Essa luz, que é naturalmente emitida pelos raios solares, desempenha papéis essenciais na disseminação de cores, visão noturna e regulação do relógio biológico circadiano interno humano.

No entanto, quando essa exposição é excessiva, seja de forma natural ou artificial, pode acarretar uma série de problemas, incluindo a insônia (BORGES et al., 2021).

Essa exposição excessiva à luz azul pode inibir a secreção de melatonina, o hormônio responsável pela regulação do sono, o que resulta em atrasos no início do sono, dificuldades para adormecer e uma redução na qualidade e na duração do sono (AISHWARIYA et al., 2018).

Concluíram-se, em um estudo realizado por Lima em 2018, que a exposição prolongada às telas está associada a atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades no sono e prejuízos no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. Destacaram-se os seguintes aspectos como determinantes dos impactos negativos: tempo total de tela, o tipo de conteúdo e a co-visualização da tela (LIMA et al., 2023).

Nesse contexto, foi observada uma relação direta entre o aumento do tempo de tela e os prejuízos no desenvolvimento infantil. O tempo total de tela que excede as recomendações leva a um menor envolvimento em interações sociais, leituras, brincadeiras, atividade física e experiências sensoriais, que são essenciais para a evolução e bem-estar nesta fase da vida. Igualmente, vale destacar que maior tempo de tela interfere na qualidade sono, resultando em problemas de sono, insônia e cansaço diurno (LIMA et al., 2023).

Além disso, a presença de dispositivos eletrônicos no quarto das crianças pode

afetar adversamente o sono, tornando-as mais resistentes a dormir e levando-as a adiar a hora de dormir, assim prejudicando o sono. Exemplificando, em um estudo conduzido por Bellagamba et al. (2021), foi observado que crianças que têm uma televisão em seu quarto enfrentam maior dificuldade para adormecer e tendem a adiar o horário de dormir.

Em contrapartida, crianças que dedicam mais tempo à leitura e conseqüentemente menos às telas, demonstravam um padrão inverso, indo para a cama mais cedo e dormindo com maior antecedência em termos de horário. O tipo de conteúdo exibido nas telas também exerce um papel relevante nos efeitos sobre o sono infantil.

Programas de TV, jogos eletrônicos violentos ou estimulantes, bem como o uso de redes sociais, podem superestimular as crianças, resultando na secreção de hormônios do estresse e da excitação. Isso pode levar a um prolongamento do tempo necessário para adormecer e a uma diminuição na qualidade do sono devido a despertares noturnos mais frequentes (LIMA et al., 2023).

Estudos como o de Axelsson et al. (2022) demonstram que, quanto mais tempo é gasto assistindo a conteúdo de entretenimento, menor é a duração do sono, outros fatores no uso de mídias digitais são determinantes nos impactos para o desenvolvimento infantil, assim como o conteúdo não adaptado que é associado diretamente ao pior desenvolvimento cognitivo (LIMA et al., 2023).

Outro ponto negativo do uso das telas por crianças é a redução do sono, o que pode resultar em déficits no desenvolvimento infantil (Heuvel et al., 2019). Além de perturbar o sono, o uso prolongado de telas traz consigo efeitos colaterais preocupantes.

Em 2015, Victoria Dunckley, MD, em seu livro "Reset Your Child 's Brain," descreveu a "síndrome da tela eletrônica" - uma síndrome cujas características e sintomas são frequentemente observados em crianças e adolescentes. O uso excessivo de telas pode resultar em sintomas relacionados

ao humor, cognição e comportamento, como irritabilidade, ansiedade, depressão e mudanças de humor abruptas.

Essas crianças frequentemente sofrem de estresse crônico e privação de sono por conta da "síndrome da tela eletrônica", já que o cérebro fica superestimulado e exausto após longos períodos de exposição às telas, resultando em problemas de concentração, desempenho escolar prejudicado e até depressão (VICTORIN, 2018).

Logo, apesar da desregulação do sono ser um sério problema em qualquer idade, e certamente seu impacto durante a infância ser pior, pelo fato de que crianças que não dormem bem possuem atraso no desenvolvimento neurológico, e, ainda obtêm dificuldades no desenvolvimento social (POTASZ et al., 1999).

Múltiplos estudos confirmam a associação negativa entre a exposição ao tempo de tela e a duração do sono, um problema particularmente preocupante, especialmente entre crianças com dificuldades de aprendizado, que demonstram uma prevalência maior de distúrbios do sono em comparação com crianças sem desenvolvimento típico. Além disso, a exposição excessiva a telas tem conseqüências adversas em várias áreas do desenvolvimento infantil, incluindo distúrbios do sono (AISHWARIYA et al., 2018).

Outro aspecto relevante é que o tempo de exposição das crianças às telas frequentemente excede as recomendações estabelecidas por órgãos oficiais, como o Departamento de Saúde Australiano (AISHWARYA et al., 2018).

O aumento constante do uso de telas pela população infantil torna-se evidente, e, embora haja benefícios no uso de telas de alta qualidade e interativas, como ferramentas de aprendizado, o uso excessivo está associado a diversos efeitos adversos, incluindo a desregulação do sono (KRUPA et al., 2019). De fato, o sono reduzido é um fator de risco adicional para o desenvolvimento infantil (HEUVEL et al., 2019).

Levando em consideração as características comuns no período da terceira infância, tais como a desaceleração do crescimento em comparação com a fase anterior, o desenvolvimento de pensamento mais lógico e concreto, o aumento das habilidades de memória e linguagem, e o surgimento de talentos educacionais especiais, podemos observar que este período de desenvolvimento infantil, assim como todos os outros na fase infantil, é verdadeiramente especial (PIOVESAN et al., 2018).

Portanto, a necessidade de avaliação das consequências da exposição às telas no sono é crucial para rastrear possíveis efeitos nesta fase específica do desenvolvimento infantil, a terceira infância.

Portanto, é crucial que os pais sejam orientados sobre a importância de limitar o tempo de exposição às telas e incentivados a substituí-lo por atividades que promovam o desenvolvimento saudável das crianças.

Também é de suma importância fornecer orientações precoces sobre o sono em crianças, especialmente em famílias de baixo nível socioeconômico, a fim de mitigar os efeitos adversos do sono insuficiente e promover o desempenho acadêmico e o bem-estar físico.

Os pais devem estar cientes dos potenciais efeitos prejudiciais da exposição excessiva às telas e da necessidade de garantir um sono adequado para crianças em idade escolar (AISHWARIYA et al., 2018).

EXPOSIÇÃO EXCESSIVA ÀS TELAS DIGITAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As gerações que nasceram no século XXI vivem imersas em um mundo digital marcado pelo paradigma técnico-científico informacional que promove comunicação rápida e instantânea.

É possível notar que as crianças estão cada vez mais cedo conectadas às telas como meio de entretenimento (e comunicação). Desse modo, o uso exacerbado das tecnologias em especial pelo público infantil levou-nos à análise e à reflexão profunda sobre seus limites, suas possibilidades e possíveis consequências.

A análise da relação entre tecnologia e sociedade não é recente. Manuel Castells (1999), ao analisar a emergência da internet no ano de 1969 nos EUA, a Arpanet, e a sua proliferação no mundo, intitula esse novo contexto de “Sociedade em rede”, um período de troca de informações instantâneas e em tempo real.

As redes não são vistas apenas do ponto de vista negativo, mas como produtoras de cultura, de espaço de sociabilidades, de criatividade e de importantes ações humanas. Por outro lado, críticas são tecidas.

Christoph Turcke (2010) intitula a atualidade como “Sociedade excitada” ou “Sociedade da sensação”, destacando, por meio de mecanismos high-tech, que esse tempo tem contribuído para levar as novas formas de intensificação de estímulos ao limite, como verdadeiras drogas.

Ele alerta que os super celulares e as ferramentas digitais de enunciação imagética são drogas que levam a vícios de comportamento e desviam a consciência dos sujeitos sociais da vida real.

Assim, visualizamos a urgência de mais pesquisas e divulgações de informações detalhadas e científicas sobre esse hábito, haja vista o número reduzido de estudos sobre o tema no campo da educação que analisam

os benefícios e os malefícios da tecnologia às crianças, considerando todas as suas vertentes.

Em relação à infância contemporânea, é possível perceber que as novas tecnologias tomaram contornos de hábitos e das sociabilidades dos indivíduos.

Até chegarmos na concepção de infância mais próxima da que temos hoje, a criança da Idade Média era vista sob uma crença “naturalista”, como parte de um ciclo de morte e renascimento, sobretudo como representação dos seus avós, assegurando a continuidade da família.

Cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência, saía da terra através de sua concepção e a ela voltava através da morte (GÉLIS, 1991, p. 305).

No final do século XIV, uma maior atenção foi dada a crianças que sofriam de enfermidades e precisavam de cuidados e alimentação. Nesse período, percebe-se um estreitamento nas relações afetivas da criança, a fim de preservá-las a vida.

Gélis (1992) considera que o sentimento de infância sempre existiu, conforme as características, as crenças e as estruturas de pensamento da época. Uma visão detalhada sobre a infância foi surgindo progressivamente e aos poucos a criança foi percebida de forma integral, a partir do seu desenvolvimento social e cognitivo.

Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si sós (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Sigmund Freud (1905) faz sua contribuição a respeito do conceito de infância, revelando a importância da estruturação do psiquismo nos primeiros anos de vida para se chegar à fase adulta.

Na perspectiva freudiana, Bee e Boyd (2011) salientam que o desenvolvimento é constituído a partir da sexualidade, ou seja, a partir da relação da criança com o seu próprio corpo. Até os três anos, a criança perpassa por duas etapas: a oral e a anal. Na oral, conhece o mundo por meio da boca.

Por essa razão, leva tudo o que pega à boca. Nessa fase, algumas percepções são importantes, como a auditiva e a visual. Já na etapa anal, ocorre o desenvolvimento psicomotor que permite o controle das fezes e da urina, tendo o ânus como região de maior satisfação. Inicia-se, então, a noção de higiene e autonomia.

As transformações na sociedade tiveram grande importância nos avanços acerca do conceito de infância, trazendo assim grandes contribuições para o entendimento dessa fase. Percebe-se que o desenvolvimento infantil é um composto de aprendizados, adquiridos no decorrer da vida que, por sua vez, não se referem apenas ao desenvolvimento físico, mas à atenção, à memória, à capacidade de solucionar problemas e ao raciocínio lógico.

Piaget (1951) defende que os bebês, nos primeiros anos de vida, entendem suas ações por meio dos cinco sentidos. Nessa fase, a criança compreende que os sentidos organizados transmitem uma informação, além de descobrirem que um determinado comportamento gera uma consequência.

Mais adiante a criança começa a imitar respostas que ela nunca viu, criando representações simples dos eventos. Por volta dos 3 anos, as crianças conseguem perceber a realidade com a manipulação de objetos concretos e, posteriormente, adquirem a linguagem como fruto da maturação orgânica.

Nos estudos piagetianos, o conhecimento não é absoluto, mas algo em constante evolução. A partir de suas interações com o meio, segundo o psicólogo suíço, a criança concebe o conhecimento como o resultado das suas ações e das suas interações com o ambiente em que vive (LINO; VIEIRA, 2007), ao analisarem as contribuições de Piaget para o estudo da infância, destacam o questionamento do autor acerca das correntes

geneticistas e sua recusa em aceitar a ideia de que as influências externas (da cultura, do ambiente e da sociedade) determinam o sujeito.

Para elas, o sujeito constrói os significados da realidade, transformando-a. Por isso, as ideias de Piaget, segundo as autoras, contribuíram para os estudos sobre a inteligência na infância e o interesse atual da Pedagogia e da Sociologia na infância. Apesar das contribuições citadas, as autoras listam críticas a sua teoria, centrada em subestimar as competências infantis, minimizando fatores sociais.

Esses avanços nos estudos servem de mote para a presente pesquisa que propõe compreender as questões sociais como fatores de grande importância, bem como as competências das crianças na constituição do seu aprendizado.

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada, desde a infância, seja por meio das interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, seja por meio do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito com objeto a ser conhecido (MOREIRA, 1999, p. 75).

Diversos autores tentaram compreender o desenvolvimento infantil e todos destacaram as questões sociais, culturais, cognitivas, orgânicas e biológicas como significativas. No mundo contemporâneo, com a emergência de novas tecnologias, percebe-se a mudança de hábito dos adultos por estarem expostos às telas digitais.

Vale lembrar que a tecnologia é produzida pela sociedade e por ela é alterada, em um processo de reciprocidade. Dadas as transformações provocadas no acesso de crianças a aparelhos eletrônicos, a realidade virtual passa a fazer parte do seu cotidiano.

Briggs e Burke (2006), relatam que esse novo meio de comunicação transformou o mundo. Desde a difusão da rede, mais de 4 bilhões de pessoas usam a Internet, o que representa mais da metade da população mundial.

Para as crianças hoje recém-chegadas ao mundo, que não possuem perspectivas históricas, e que têm acesso fácil ao computador, ele é desde já primordialmente um brinquedo, ou um espaço onde se brinca (GIRARDELLO, 2008, p. 135).

É possível observar a facilidade de crianças menores de três anos em manusear e explorar dispositivos móveis. Devido à expansão das telas digitais, os pais se tornam os primeiros a influenciar seus filhos ao uso delas. Os argumentos mais utilizados baseiam-se na facilidade em manter os filhos ocupados, enquanto fazem suas atividades rotineiras.

Em resposta à conduta dos pais, as crianças acabam por ter preferência por esse tipo de “brincadeira”, como afirma (Silva e Homrich (2010) apud Machado, 2008):

Os brinquedos e jogos, inanimados, podem até atrair a curiosidade da criança caso ela tenha sido estimulada pela família a utilizar e se divertir com tais recursos em sua experiência anterior, mas invariavelmente os jogos, cores, sons, recursos multimídia, o teclado, o mouse, a possibilidade de apertar botões e acionar programas, abrir janelas e variar as brincadeiras irão fazer com que o computador ganhe a disputa (SILVA; HOMRICH, 2010 apud MACHADO, 2008, p. 10).

Torna-se relevante apontar as pesquisas neurológicas que revelam que o desenvolvimento humano se constitui em grande parte durante a primeira infância. Sobretudo com a infância, estudiosos e especialistas da área têm demonstrado especial preocupação, como é o caso da pesquisadora Nicolaci-da-Costa (2002).

Algumas tecnologias também podem alterar radicalmente nossos modos de ser (como pensamos, como percebemos e organizamos o mundo externo e interno, como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, como sentimos, etc.).

Há uma preocupação evidente acerca da apropriação das telas pelos bebês

e pelas crianças, como explicitado pela Academia Americana de Pediatria (AAP), que disponibilizou orientações para o tempo de uso das telas neste grupo, reconhecendo o seu potencial e seu efeito nocivo, recomendando aos pais atividades em família como um estímulo a hábitos saudáveis, evitando deixá-los em frente da TV ou de telas em geral por muitas horas.

A AAP ressalta que crianças com menos de dois anos não devem ter qualquer acesso aos eletrônicos. Posteriormente, o tempo de uso deve ser limitado e os conteúdos assistidos devem ser supervisionados pelos pais.

No Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) lançou em 2016 um manual de orientação intitulado #MenosTelas #MaisSaúde, em que há informações sobre os benefícios e os prejuízos das tecnologias.

Os estudos descrevem formas de utilização das telas digitais pelas crianças, recomendando a atenção dos pais quanto às etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial, a fim de não interferir no processo natural do desenvolvimento infantil.

Donna Bryant Goertz, fundadora da Austin Montessori School em Austin, Texas (EUA), dedicou anos de sua vida aos estudos montessorianos. Em um de seus trabalhos, Goertz (2012) aborda a questão de como a televisão pode afetar significativamente o desenvolvimento da criança.

A autora salienta que, sem a influência da televisão, a criança poderia explorar o mundo que vive e desenvolver-se criativamente, o que não é possível com a interferência das telas, provocando um desgaste mental e uma lacuna no seu desenvolvimento neurológico.

Fundador do Lar Montessori, uma plataforma sobre Montessori em Língua Portuguesa, Gabriel Salomão, pesquisador e doutor em Mídia Contemporânea, sintetiza a relação entre criança e tecnologia quando afirma, de maneira contundente:

A televisão é de todas a vilã mais representativa. Abundam estudos demonstrando que assistir televisão é nocivo à criança, do ponto de vista neurológico, psicológico e emocional. E é fácil entender: a televisão transmite informação demais. Primeiro, o mundo real é bastante estático.

As coisas ficam paradas, e as pessoas se movimentam lentamente. Na televisão tudo se move rápido demais, com cor demais, som demais. Além disso, a luz do mundo real é sempre refletida, as roupas, a pele, os móveis sempre refletem parte da luz das lâmpadas ou do Sol.

Na televisão tudo tem luz própria, a luz emana da tela. Isso cansa a visão e cansa o cérebro. Depois de algum tempo diante da TV, o cérebro se estressa ou desliga: a criança chora ou fica inerte, dorme, desliga-se (Salomão, 2013).

A partir dessas constatações, urge refletir sobre a criança na contemporaneidade, como ela aprende, brinca e interage com o mundo. É salutar afirmar que embora o uso das ferramentas tecnológicas facilite e auxilie no seu aprendizado, elas não substituem a real necessidade das relações humanas, dos estímulos externos e, em hipótese alguma, devem ser prioridade, principalmente na primeira infância, quando a exposição às telas digitais ainda pode causar danos e desencadear problemas neurológicos e cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição às telas de maneira exagerada causa impacto negativo no desenvolvimento das crianças. Logo, é indispensável controle na utilização destas tecnologias desde o primeiro contato, além de uma supervisão ativa.

É preciso reconhecer a importância das tecnologias como aliadas nos processos educativos e no desenvolvimento infantil. Torna-se necessário reconhecer também, que em excesso podem causar prejuízos. O que determinará seus efeitos será a forma de utilização, seus objetivos e a proporção por faixa etária.

É fato que tanto pais como professores não fazem o uso das tecnologias de acordo com o que é adequado, considerando as orientações dos órgãos competentes. Foi possível perceber que as crianças têm contato com telas e internet antes do tempo recomendado pelos especialistas.

Alguns pais já conseguem perceber as consequências do uso inadequado. Esses efeitos são facilmente percebidos quando as telas fazem parte da rotina das crianças.

Quando a criança brinca ativamente, adquire compreensão maior do mundo, fazendo conexões que a tela não permite. A criança não tem um entendimento holístico do seu próprio processo de desenvolvimento. É crucial, portanto, que seja estimulada de modo correto, a fim de não ter prejuízos em seus aprendizados.

Diante desse cenário, pais e educadores devem ser orientados e informados sobre a relevância dos aspectos fundamentais para se ter uma infância saudável, uma vez que a primeira infância é a base da vida adulta.

Embora a proposta dos aparelhos tecnológicos seja facilitar e auxiliar no cotidiano dos pequenos, nada substitui a real necessidade das relações humanas e dos estímulos externos. Desse modo, as telas não podem ser prioridades na primeira infância, quando essa exposição pode desencadear diversos problemas relacionados ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Isso posto, os pais devem estimular seus filhos a brincar, inclusive ao ar livre, oferecendo alternativas divertidas que promovam o seu aprendizado. Correr, pular, dançar e realizar brincadeiras que envolvam o próprio corpo, como pintar, desenhar e montar quebra-cabeças, possibilidades concretas e fáceis para a estimulação infantil.

Quanto às práticas docentes, o ideal é fazer com que as crianças tenham contato umas com as outras, trabalhando atividades de socialização, contação de histórias com recursos lúdicos, rodas de músicas e brinquedos pedagógicos que permitam desenvolver a atenção e a inteligência no seu ritmo.

É importante, entretanto, que a introdução do contato das crianças com as telas aconteça em algum momento de sua vida. Por isso, de acordo com os especialistas, a partir dos três anos a criança já pode ter acesso às mídias digitais acompanhadas por responsáveis e seguindo as orientações do tempo de tela em uma hora por dia.

Para isso, considera-se importante que os profissionais da educação tenham qualificação e domínio dos processos de ensino-aprendizagem para levarem o tema adiante e buscarem estratégias para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: cognitivos, emocionais e físicos. O pedagogo é o profissional adequado para realizar esse debate, pois está sempre mediando as relações entre a escola e a família.

REFERÊNCIAS

- AISHWARYA, Ramkumar et al. **Screen time exposure and sleep among children with developmental disabilities.** Journal of pediatrics and child health, v. 54, n. 8, p. 889-894, 2018.
- AXELSSON, Emma L. et al. **Preschoolers' engagement with screen content and associations with sleep and cognitive development.** Acta psychologica, v. 230, p. 103762, 2022.
- BELLAGAMBA, Francesca et al. **How infant and toddlers' media use is related to sleeping habits in everyday life in Italy.** Frontiers in Psychology, v. 12, p. 589664, 2021.
- BORGES, Bruno Sousa et al. **Luz azul emitida pelos dispositivos digitais e suas consequências oftalmológicas: uma revisão integrativa da literatura.** Research, Society and Development, v. 10, n. 16, 2021.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Por que, pela 1a vez, filhos têm QI inferior ao dos pais.** Vestígio Editora, 2021.
- LIMA, Thayná Bezerra et al. **Efeitos da Exposição Excessiva de Telas no desenvolvimento infantil.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 4, p. 2231-2248, 2023.
- NEVES, G. S. M. L. et al. **Transtornos do sono: visão geral.** Rev Bras Neurol, v. 49, n. 2, p. 57-71, 2013.
- PIOVESAN, Josieli et al. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** 2018.
- RAJ, Diana et al. **Determinants of excessive screen time among children under five years old in Selangor, Malaysia: A cross-sectional study.** International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 19, n. 6, p. 3560, 2022.
- SILVA, Ernestina Maria Batoca et al. **Percepção parental sobre hábitos e qualidade do sono das crianças em idade pré-escolar.** Revista de Enfermagem Referência, v. 4, p. 63-72, 2018.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação – Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital.** 2019-2021.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA **Manual Orientação # MenosTelas # MaisSaude.pdf.**https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2024_menostelas-maissauade_atualizado.pdf/view. Acesso 05 out 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

