

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 85

| 31 DE DEZEMBRO 2024

ORCID ID: 0009-0000-4128-7595

ISSN 2447-7931

REFUGIADOS NO BRASIL

PROTEÇÃO AOS REFUGIADOS NO
BRASIL
P. 68

UMA ABORDAGEM SOBRE A
FAMÍLIA E A ESCOLA
P. 104

LEITURA CRÍTICA...
P. 130



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 85, (Dezembro/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595

[Registo ORCID](#)

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

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

Sumário

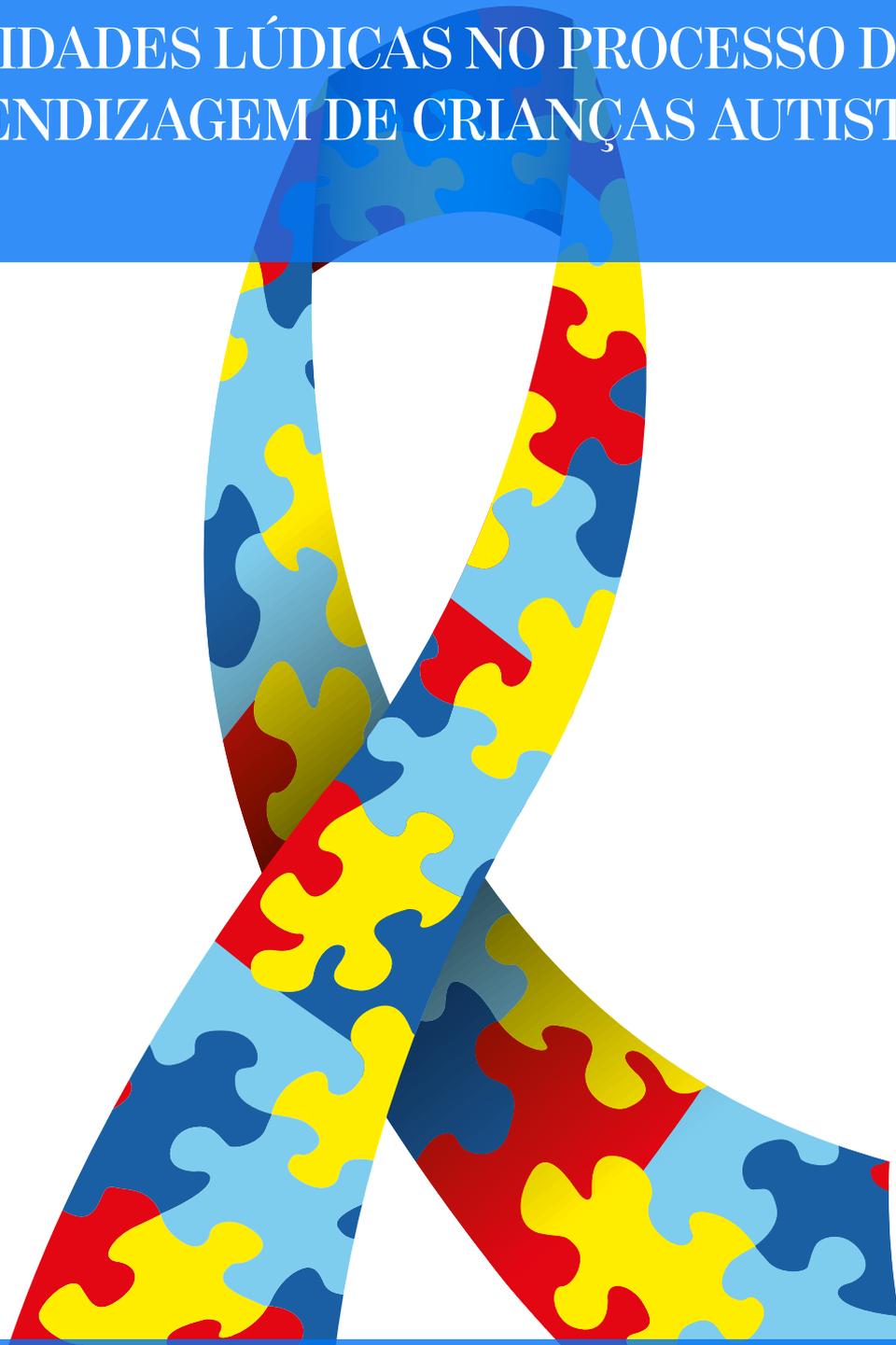
ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI.	7
ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS	
ALEXANDRE CHAVES DE OLIVEIRA.	18
LIVRAMENTO CONDICIONAL	
ANDREIA BISPO FERNANDES	29
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
BRUNO APARECIDO BARBOSA	40
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO MÉTODO DA MAIÊUTICA SOCRÁTICA	
CARMINE ANTES DE OLIVEIRA	58
PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA	
DIOGO ROSA DE ALMEIDA.	68
PROTEÇÃO AOS REFUGIADOS NO BRASIL	
ERICA PRICILA SEVERNINI	79
PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM	
FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES.	91
ANÁLISE DA COLETA COMPULSÓRIA DE MATERIAL GENÉTICO COMO FORMA DE IDENTIFICAÇÃO CRIMINAL	
FLÁVIA CALDERARI SIQUEIRA.	104
UMA ABORDAGEM SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA	
GUSTAVO JÚNIOR DA SILVA FURTADO	118
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 12 ANOS	
LICIANE MORAIS OLIVEIRA	130
LEITURA CRÍTICA: TRANSFORMANDO O SABER COM A LÍNGUA PORTUGUESA	
MARCIA DOS SANTOS TELLES	141
O USO DE DROGAS E O SISTEMA PRISIONAL	
MARIA ALEXANDRA PEREIRA	154
A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ROBERTO RODRIGUES VIANA.	165
SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO: PRESAS GESTANTES	
SHEILA CLARO DOS SANTOS	179
AÇÕES AFIRMATIVAS NA ABORDAGEM SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	

SIMONE CLARO DOS SANTOS SALES	191
EDUCAÇÃO MUSICAL EM LIBRAS	
TATIANA DE NOVAIS NEVES DOS SANTOS	202
O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS	
TATIANE DA SILVA MARQUES	215
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
TELMA LIMA SANTOS.	226
O TERREIRO DE CANDOMBLÉ ILÊ ORIXALÁ FUNFUN (1963)	
VALDONÊS COIMBRA CORRÊA	237
ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A GESTANTES PRIVADAS DE LIBERDADE	

ALEXANDRA APARECIDA DONATO BRONZERI

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2007 ; Especialista em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Professor de Ensino Fundamental I e II – Pós-Graduada em Formação e Profissão Docente (2020); Pós -Graduada e Especialista no Espectro Autista; Professora de Ensino Básico na Secretaria da Educação do Estado de São 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 socializam 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: 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.

Ao 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 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 de 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.

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 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.

ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Conforme já exposto no resumo e na introdução deste trabalho, o objetivo central desta pesquisa é ressaltar a importância da educação lúdica como forma de estimulação ao desenvolvimento de crianças autistas.

Bem como, salientar a importância de jogos, brinquedos e brincadeiras que podem contribuir para que as crianças com autismo se desenvolvam e se socializem com outras pessoas de forma mais afetiva.

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 direciona 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.

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 neurológico, 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.

As 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.

Ao 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

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 apreender 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).

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, 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.

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.

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 no caso de crianças com transtorno do espectro autista, assim como com todas as crianças pequenas.

O professor precisa ajudar a criança a participar das atividades, explicando as 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, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo”, integrante da coleção sobre Educação Infantil 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 institui uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente estes sujeitos como pessoas com deficiência.

Nesse documento, 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.

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, 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, 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 a criança autista, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça.

E, com um planejamento sistematizado, em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente, poderá ajudar os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares 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 econômico, social ou racial, ou maturacional.

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.

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/v17nspe1/04.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.

VIGOTSKY 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.

LIVRAMENTO CONDICIONAL

A close-up photograph of a person's right wrist wearing a black, rectangular electronic ankle monitor. The device has a small screen and several buttons. The person is standing on a light-colored tiled floor. In the background, the legs of another person and the metal legs of a chair are visible, though out of focus.

RESUMO: Este estudo teve como foco a análise do livramento condicional, enfatizando sua implementação e impactos, assim como a perspectiva de estudiosos e sua regulamentação na legislação brasileira. O objetivo central foi detalhar os componentes do sistema de livramento condicional, explorando suas características principais, além de fornecer uma breve revisão histórica e conceitual, e descrever os requisitos e condições necessários para acessar esse benefício, assim como as causas para sua revogação e os impactos na pena do apenado. O trabalho também aborda as mudanças introduzidas pela Lei 13.964/19, designada como Novo Pacote Anti Crime. O método utilizado consistiu em uma abordagem dedutiva, baseada na análise de documentos, legislação, obras doutrinárias, artigos e decisões judiciais, identificando também os desafios relacionados ao objetivo de reintegração social do indivíduo.

Palavras-chave: Livramento Condicional; Benefício; Implementação; Impactos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma visão abrangente sobre o livramento condicional, definindo-o e ressaltando seus aspectos mais relevantes, com ênfase nos requisitos e nos prazos essenciais para a obtenção desse benefício.

O tema selecionado tem como finalidade principal discutir um aspecto positivo da execução penal, que possibilita a diversos indivíduos condenados a reintegração na sociedade e a ressocialização enquanto finalizam o cumprimento de sua pena em liberdade.

Assim, o primeiro capítulo se dedicará a examinar a origem do livramento condicional, que foi inicialmente estabelecido na Irlanda, sendo conhecido como sistema irlandês.

Embora haja argumentos de que essa prática teve início na França, sob a denominação de liberdade preparatória.

Também serão analisadas algumas interpretações doutrinárias que consideram o livramento condicional como a libertação do condenado após o cumprimento de uma parte de sua pena, apresentando características de antecipação e reintegração ao convívio social.

O texto irá abordar os critérios necessários para a concessão do livramento condicional, assim como as condições estabelecidas na decisão judicial. Também será discutido o processo de reintegração do preso à sociedade após a sua liberação condicional, considerando que a Lei de Execução Penal oferece meios para facilitar a reintegração social antes da conclusão total da pena.

Contudo, esse objetivo é frequentemente difícil de ser alcançado, uma vez que muitos reeducandos acabam cometendo novos crimes em vez de se reintegrar e buscar um emprego lícito.

O assunto discutido é significativo, pois oferece uma maneira de motivar os detentos a manterem uma conduta adequada dentro da penitenciária, o que pode facilitar seu retorno à sociedade em um tempo menor.

É importante também considerar a eficácia desse sistema no Brasil, onde, apesar de sua finalidade de reintegração, ainda há diversas questões que dificultam a realização desse objetivo.

LIVRAMENTO CONDICIONAL

A liberdade condicional apareceu como uma inovação significativa que possibilita a evolução com base no desempenho, sendo efetivamente implementada na Irlanda, onde ficou conhecida como “sistema irlandês”.

No entanto, para alguns, sua origem remonta à França, atribuída a Bonneville, com a denominação de “liberdade preparatória”.

Regis Prado (2012, online) define o livramento condicional como a libertação de um indivíduo condenado após ter cumprido parte da pena em um estabelecimento prisional, desde que sejam atendidos os requisitos necessários para sua concessão e que determinadas condições previamente estabelecidas sejam respeitadas.

No Brasil, a liberdade condicional é uma etapa do processo de execução da pena, na qual o condenado pode obter sua liberação antecipada, desde que cumpra certas condições definidas.

Esse benefício foi incorporado ao sistema jurídico brasileiro e se consolidou como o regime mais vantajoso para o condenado, permitindo-lhe desfrutar de quase total liberdade.

Conforme a interpretação de Cunha (2014, p. 444), a medida penal refere-se à concessão de liberdade provisória ao reeducando, servindo como uma fase de transição para a liberação total, além de ser um recurso crucial para a ressocialização.

Conforme o Código Penal do Brasil, as sanções podem ser acumuladas para fins de liberação condicional. O código estabelece: “Art. 84 - As sanções decorrentes de diferentes infrações devem ser somadas para a concessão do livramento (BRASIL, alteração introduzida pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)”.

O artigo 83 do código penal estabelece que o livramento condicional representa uma forma de antecipar a liberdade para indivíduos que estão cumprindo pena de prisão, desde que atendam a certos critérios.

A liberdade condicional é uma medida que possibilita a diminuição do período de encarceramento, concedendo a liberdade de forma antecipada e temporária ao apenado, desde que sejam atendidos certos critérios e que ele aceite determinadas condições durante o cumprimento da pena privativa de liberdade (NUCCI, 2006, p. 58).

De acordo com a decisão, a liberdade condicional tem um caráter reeducativo em relação à pena e, apesar de ocorrer na fase final da execução penal, foi estabelecida com o objetivo de diminuir a separação entre o condenado e a sociedade, proporcionando uma chance de antecipação para sua reintegração social.

De acordo com Cleber Masson (2016), o livramento condicional apresenta as qualidades de permitir uma antecipação na reintegração social antes que a pena privativa de liberdade seja integralmente cumprida; é condicional, pois o indivíduo liberado deve seguir condições estabelecidas; e é considerado precário, uma vez que pode ser cancelado.

Esse instituto foi incorporado à Lei de Execução Penal e é abordado nos artigos 131 a 146.

Por ser a fase final do cumprimento da pena no processo de progressão, é aplicado de acordo com o merecimento do condenado que está cumprindo a pena privativa de liberdade após a decisão na etapa de execução penal.

É importante distinguir o livramento condicional do sursis. No livramento condicional, o direito à liberdade é concedido somente após o começo do cumprimento da pena de prisão, por decisão do juiz responsável pela execução penal.

Já no sursis, a execução da pena é interrompida e determinadas condições devem ser cumpridas, fazendo com que o condenado não inicie o cumprimento da pena estabelecida.

No livramento condicional, o indivíduo que foi condenado começa a cumprir a pena de prisão e, em seguida, obtém o direito de completar o restante da pena em liberdade, desde que atenda a determinadas condições.

Já no sursis, a execução da pena é interrompida com a imposição de certas obrigações, e o condenado não inicia o cumprimento da pena estabelecida.

Ambos os benefícios compartilham semelhanças, pois são destinados aos indivíduos condenados a penas restritivas de liberdade, exigindo o cumprimento de certos requisitos legais e condições específicas.

Seu objetivo é impedir a execução total ou parcial da pena privativa de liberdade.

Entre as distinções, destacam-se: no sursis, a pena não começa a ser executada, enquanto no livramento condicional, o condenado já cumpriu parte da pena; a concessão do sursis ocorre na sentença ou acórdão, ao passo que o livramento condicional é concedido durante a execução da pena; quanto aos recursos, no sursis se utiliza a apelação, enquanto no livramento condicional, o recurso cabível é o agravo em execução.

Existem pessoas que confundem o livramento condicional com o sursis, e para distingui-los é necessário entender como o sursis opera.

Trata-se de uma disposição do Código Penal que tem o objetivo de reeducar o réu e, de certa forma, evitar que aqueles que recebem penas mais leves permaneçam encarcerados, já que isso poderia agravar sua situação ao entrar em contato com outros detentos considerados mais perigosos.

O sursis refere-se à interrupção condicional da pena como uma condição individual; a legislação determina que sejam avaliados os antecedentes criminais do réu, assim como sua história de vida e suas conexões familiares e sociais.

Assim, pode-se afirmar que o sursis é a interrupção da pena de prisão, sem que haja o seu início, concedida àqueles que atendem aos critérios estabelecidos, evitando assim o cumprimento da pena, que permanece suspensa.

Por outro lado, o livramento condicional é um privilégio oferecido após o começo da execução da pena, exigindo que haja pelo menos uma parte da pena já cumprida, com um período de prova que corresponde ao tempo que ainda resta para ser cumprido.

Para que o benefício do livramento condicional seja concedido, é preciso atender a determinados critérios; no entanto, uma vez que esses critérios estejam atendidos, eles não podem impedir a sua implementação, já que se trata de uma decisão exclusivamente declaratória, configurando um direito já existente.

No contexto brasileiro, existem diversas questões que impactam, de maneira significativa, a efetividade do livramento condicional.

Primeiramente, um dos principais obstáculos na situação dos presídios no país é a falta de uma equipe técnica multidisciplinar em cada unidade prisional, o que dificulta a supervisão adequada de algumas condições e compromete a implementação desse benefício.

Com a frequência com que os meios de comunicação relatam que diversos reeducandos em liberdade condicional reincidem em atividades criminosas.

Assim, a sociedade passa a desenvolver a percepção de que a experiência de estar encarcerado, de algum modo, contribui para que aqueles condenados por delitos menos graves se transformem em indivíduos altamente perigosos, retornando à prática de crimes ainda mais sérios.

Devido a uma população prisional superior à média global, o sistema penitenciário do Brasil é alvo de críticas, principalmente em relação à sua efetividade, e há uma demanda por reformas na sociedade, com o objetivo de combater a criminalidade e reduzir o número de reincidências.

O país enfrenta sérios desafios em seu sistema carcerário, lidando com problemas como a escassez de recursos financeiros e uma gestão ineficaz, que resulta em investimentos inadequados na infraestrutura e na alimentação dos detentos.

Além disso, a falta de qualificação dos profissionais, ociosidade dos presos e a superlotação das prisões contribuem para um ambiente propenso a rebeliões e dificultam a reintegração social dos apenados.

Embora as condições das prisões brasileiras sejam alarmantes e geram indignação entre os internos devido ao modo de vida imposto, há alguns, ainda que em número reduzido, que conseguem utilizar a chance de liberdade condicional como uma forma de reintegrar-se à sociedade, buscando maneiras de construir uma vida mais digna sem cometer novos crimes.

Considerando os aspectos mencionados, um número significativo de detentos conseguem obter o benefício da liberdade condicional.

O juiz responsável pela execução permite que o pedido seja aceito para aqueles que demonstram bom comportamento na prisão e atendem às condições estipuladas.

Dessa forma, é oferecida ao condenado uma oportunidade de reintegração social e de retorno ao mercado de trabalho, além de estabelecer incentivos e exigências a serem seguidas até o cumprimento total da pena.

Para que o reeducando possa receber o benefício do Livramento Condicional, é necessário que ele atenda a certos critérios, que de maneira geral incluem:

- Ter cumprido mais de 1/3 da pena, caso não seja reincidente em crimes dolosos (crimes comuns);
- Ter cumprido mais da metade da pena, se for reincidente em crimes dolosos;
- Ter reparado, salvo impossibilidade real, o dano causado pela ofensa;
- Cumprir mais de 2/3 da pena nos casos de condenação por crime hediondo ou equivalente, desde que o condenado não seja reincidente específico em delitos dessa natureza.

Esses critérios se aplicam aos condenados a penas privativas de liberdade de 2 (dois) anos ou mais, já que aqueles que têm penas inferiores estão sujeitos a outras medidas de segurança determinadas pela legislação.

Os requisitos mencionados anteriormente são considerados requisitos objetivos para a obtenção do benefício.

No entanto, é importante também avaliar os requisitos subjetivos, que incluem: a demonstração de um comportamento adequado durante o cumprimento da pena, um desempenho satisfatório nas atividades laborais designadas no estabelecimento prisional e a capacidade de garantir seu próprio sustento de maneira honesta ao ser liberado.

É fundamental que todos esses critérios sejam examinados de maneira ampla, uma vez que se referem a aspectos cruciais e significativos para o beneficiário.

Não devem ocorrer falhas que possam afetar o réu ou comprometer a estabilidade jurídica. Portanto, somente terá acesso ao benefício quem atender estritamente a todos os requisitos, sem qualquer exceção.

Conforme o jurista Cleber Masson, é necessário que o diretor do estabelecimento prisional elabore um atestado em apoio à concessão, com o intuito de demonstrar o cumprimento dos requisitos.

Esse documento deve evidenciar que o reeducando possui condições para garantir sua própria subsistência através de trabalho lícito.

Entretanto, no caso de um condenado por crime intencional que tenha sido cometido com violência ou ameaças sérias à vida, é preciso assegurar que existam condições pessoais que indiquem que a pessoa liberada não reincida em práticas delituosas.

Após o juiz conceder o livramento condicional, ele estabelecerá, na mesma sentença, uma série de condições que o reeducando deverá seguir, sob risco de ter o benefício cancelado.

A reintegração do detento é considerada um valor fundamental no sistema penal do Brasil.

Isso representa uma nova oportunidade para o apenado se reintegrar na sociedade, sendo um dos principais propósitos da liberdade condicional, com a convicção de que essa abordagem ajuda a prevenir a reincidência.

O jurista Damásio de Jesus apresenta um modelo de ressocialização como um método de reabilitação, focado na prevenção específica em relação à pena de encarceramento.

Nesse contexto, ele vê a prisão não como uma ferramenta de punição, mas como uma abordagem mais humanitária para reintegrar o indivíduo à comunidade.

A reintegração social é um conceito no campo do Direito Penal, que se insere na área da Política Criminal, voltada para a reintegração de indivíduos que cumpriram pena ao convívio social.

O objetivo é facilitar a convivência entre esses indivíduos e a comunidade.

Não se exige que o reintegrado se sujeite totalmente, mas sim que reconheça algumas limitações básicas, assim como a sociedade também terá que se adaptar ao seu retorno.

A partir desse momento, busca-se a redução da reincidência criminal e do preconceito, de ambos os lados. O foco é promover uma convivência harmoniosa.

O trabalho no sistema prisional, de maneira ampla, é implementado com a finalidade de promover a reabilitação dos detentos e servir como uma ferramenta para a reintegração social.

No entanto, essa meta é prejudicada pela carência de infraestrutura em certas instituições penitenciárias, que não proporcionam aos reeducandos oportunidades adequadas de educação e emprego.

A Lei de Execução Penal introduziu maneiras de facilitar a reintegração do reeducando na sociedade, e o livramento condicional.

Embora represente a fase final do sistema progressivo, oferece aos apenados a chance de iniciar sua ressocialização antes de cumprirem a pena integralmente.

No entanto, a realidade é um tanto distinta, pois muitos reeducandos que conseguem a liberdade condicional acabam reincidindo e retornam a atividades delituosas.

A revogação do livramento condicional acontece quando o condenado, após receber o benefício, não cumpre alguma das condições determinadas pelo juiz, ou se ele for condenado por um novo crime durante o tempo em que está sob livramento condicional.

É importante notar que a revogação pode ocorrer de forma automática ou a pedido do juiz, e essas duas categorias se subdividem em revogação obrigatória e revogação opcional.

A revogação obrigatória é aquela estabelecida no artigo 86 do Código Penal: Art. 86 - O livramento é revogado se o beneficiário for condenado a uma pena de prisão, com sentença irrevogável:

I - por delito cometido enquanto o benefício estava em vigor;

II - por crime anterior, respeitando o que está descrito no artigo 84 deste Código (TEXTO ALTERADO pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984).

De acordo com o artigo mencionado, a pessoa que teve sua liberdade concedida e foi sentenciada de forma irrecorrível por um novo crime verá seu benefício cancelado.

O jurista Rogério Greco explica que a revogação obrigatória se dá quando o indivíduo comete um novo crime após ter sido liberado, especialmente se já estiver cumprindo as condições estabelecidas para a liberdade condicional (GRECO, 2015, p. 727)

Se acontecer a situação descrita no inciso II, a revogação acontecerá se o liberado for sentenciado de forma definitiva por um crime cometido anteriormente.

A revogação facultativa refere-se às situações em que o magistrado tem a opção de retirar ou não um benefício, conforme indicado no artigo 87 do Código Penal.

De acordo com o Art. 87, o juiz poderá revogar o livramento caso o beneficiário não cumpra com as obrigações estabelecidas na sentença ou se for condenado de maneira irreversível por um crime ou contravenção, desde que a pena não implique privação de liberdade (TEXTO ALTERADO PELA LEI nº 7.209, de 11.7.1984).

A revogação acontece quando a pessoa liberada não atende a alguma das condições estabelecidas na decisão judicial, ou se ela for condenada por algum crime ou contravenção penal que resulte em pena de prisão.

Assim, cabe ao juiz decidir se revoga ou não o livramento condicional do condenado.

A revogação do livramento condicional pode ter algumas consequências para a pena do reeducando.

Quando ocorre a revogação mencionada no inciso I do artigo 86 do Código Penal, devido a uma condenação em sentença sem possibilidade de recurso por ter cometido um crime durante o período em que usufruía do benefício, três efeitos se manifestam:

- primeiro, o tempo em que esteve em liberdade não será considerado na pena;
- segundo, não será permitido conceder um novo livramento para a mesma pena. Isso está previsto no artigo 88 do Código Penal e no artigo 142 da Lei de Execução Penal.

O artigo 88 estabelece que, uma vez revogado o livramento, não será possível concedê-lo novamente e, exceto nos casos em que a revogação decorre de uma condenação por um crime cometido antes do benefício, o tempo em liberdade não será descontado da pena do condenado (REDAÇÃO dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

Para conseguir a liberdade condicional referente à segunda pena, o reeducando deve cumprir integralmente a pena da primeira condenação.

Por fim, o condenado deverá cumprir o restante da pena estabelecida para o delito, pois com a revogação, essa pena não poderá ser acumulada com a nova para fins de concessão do livramento condicional.

No caso mencionado no inciso II, em que o livro é punido por um delito cometido antes do início do cumprimento do livramento condicional, as consequências serão menos severas.

O tempo já cumprido do benefício será contabilizado como parte do cumprimento da pena, e também será possível obter um novo livramento condicional caso o condenado tenha cumprido metade ou um terço da soma total das duas penas.

Art. 141. Caso a revogação ocorra em razão de uma infração penal ocorrida antes do início do livramento, o tempo de prova será contado como tempo de cumprimento da pena, permitindo a adição dos períodos das 2 (duas) penas para a concessão de um novo livramento (ALTERADO pela Lei nº 7.210, de 11.7.1984).

O acusado, que foi sentenciado a 10 anos e já cumpriu 4, consegue a progressão para livramento condicional.

No entanto, após 6 anos, ele é condenado a mais 15 anos por um crime cometido antes de obter esse benefício.

Assim, sua pena total atinge 25 anos, o que torna inviável a concessão de livramento condicional, já que ele cumpriu apenas 4 anos, o que representa menos de 1/5 da pena.

Nesse contexto, não houve violação do compromisso assumido ao obter o benefício, já que o crime foi cometido antes desse período.

Dessa forma, a legislação oferece um tratamento distinto ao condenado, permitindo que o tempo que ele passou em liberdade seja contabilizado como parte do cumprimento da pena.

Além disso, é possível somar o período restante a ser cumprido em regime fechado à pena estipulada pela nova condenação, a fim de recalcular a possibilidade de liberdade condicional sobre esse total.

O recente conjunto de medidas anti crime, implementado a partir de 23 de janeiro de 2020, trouxe diversas modificações na legislação do Brasil, com o objetivo de aprimorar a luta contra o crime organizado.

Entretanto, essa legislação também introduziu, embora em menor escala, algumas mudanças no sistema de liberdade condicional.

A modificação introduzida pela Lei 13.964 no artigo 83 do Código Penal incluiu um novo critério para o livramento condicional, mencionado anteriormente, dentre os requisitos subjetivos.

Entretanto, houve uma modificação no benefício em pauta, especificamente no artigo 112 da Lei de Execução Penal (Lei 7.210 de 11.07.1984), que agora impede a concessão de livramento condicional a indivíduos condenados por crimes hediondos ou similares que resultem em morte.

É importante mencionar o artigo 2º, §9º, da Lei 12.850/2013, que foi adicionado pela Lei 13.964/2019, o qual também proíbe o benefício para aqueles que têm envolvimento com alguma organização criminosa, desde que haja evidências que comprovem essa associação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico, com base nos trabalhos que foram apresentados neste estudo, pode-se afirmar que o livramento condicional surgiu como um mecanismo que possibilita a progressão por mérito, permitindo a libertação do condenado após o cumprimento de uma fração de sua pena, desde que sejam atendidos os critérios definidos neste sistema.

Trata-se de uma forma de antecipar a liberdade para aqueles que satisfazem essas condições.

O propósito principal foi empregar a abordagem dedutiva para examinar o livramento condicional e seu funcionamento, além de evidenciar seu impacto na ressocialização e o processo pelo qual esse benefício é concedido.

O capítulo inicial apresentou uma análise concisa do livramento condicional na legislação do Brasil, destacando as distinções entre esse benefício e o sursis, além de discutir sua aplicação nos dias de hoje.

Foi possível notar que persistem falhas no sistema penitenciário e diversas questões que influenciam a eficácia dessa medida.

Durante a pesquisa, foi possível entender quais são as exigências, tanto objetivas quanto subjetivas, que um reeducando deve atender para poder obter o benefício do livramento condicional, assim como as condições estabelecidas para o seu cumprimento.

Essas condições incluem as obrigatórias, que estão detalhadas no parágrafo primeiro do artigo 132 da Lei de Execução Penal, e as opcionais mencionadas no parágrafo segundo do mesmo artigo.

Este artigo também discutiu a questão da ressocialização após a concessão do livramento antecipado, abordando a triste realidade atual em que muitos retornam à atividade criminosa.

O texto discutiu a revogação do livramento condicional, abordando as situações que podem resultar nessa revogação, incluindo a revogação obrigatória prevista no código penal, que ocorre tanto em decorrência de um crime cometido durante o período em que o benefício está ativo quanto por crimes praticados anteriormente.

Além disso, foi explicado o conceito de revogação facultativa e seus efeitos sobre a pena do condenado.

Por último, foram mencionadas as mudanças introduzidas pelo novo pacote anti crime em relação ao livramento condicional, totalizando 19 modificações na lei de execução penal, o que permite uma compreensão abrangente do sistema de livramento condicional, que visa oferecer ao apenado a oportunidade de reintegração social antes de cumprir sua pena integralmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto Lei n.º 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Disponível em: https://www.meuademeconline.com.br/legislacao/codigos/3/codigopenaldecretolei-n-2-848-de-7-de-dezembro-de-1940/artigo_231. Acesso em: 08 Dezembro 2024.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal: parte geral**. 15. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FALCONI, Romeu. **Sistema presidencial: reinserção social?** São Paulo. Ícone, 1998.

GRECO, Rogério – **Curso de Direito Penal – Parte Geral**, online. Disponível em: <https://camilabastos2.jusbrasil.com.br/artigos/308531200/livramento-condicional>. Acesso em 10 Dezembro 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.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho busca analisar os processos de aprendizagem matemática, objetivando identificar os jogos como precioso instrumento a ser explorado e trabalhado, visando ampliar o nível cognitivo das crianças num âmbito lúdico-matemático. O lúdico tem, portanto, fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor como mediador do processo na construção de competências lógico-matemáticas. No que diz respeito ao conhecimento matemático, juntamente com a questão do lúdico, se faz necessário um olhar atento ao trabalho com os jogos, trabalho este que se convenientemente organizado, exigindo por parte do professor tal planejamento e intencionalidade para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança no eixo matemático, constituem-se num recurso pedagógico eficaz, levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre as diversas áreas do conhecimento. O estudo optou por realizar uma pesquisa bibliográfica nos documentos que direcionam a educação infantil e nas obras de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget entre outros, de maneira a ressaltar o aluno como participante ativo no processo de construção do próprio conhecimento, considerando o uso dos jogos como recursos de aprendizagem, bem como a prática pedagógica e a construção de saberes lógico-matemáticos vivenciada pela criança.

Palavras-chave: Aprendizagem Matemática; Raciocínio; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo organizar-se-á de maneira a ressaltar conceitos como educação infantil e matemática, analisar a relação matemática e educação infantil, objetivos e conteúdos matemáticos, conceitos de jogos e sua história, jogos como instrumento de aprendizagem, os jogos e a matemática, a ação do professor no processo de construção do conhecimento matemático na educação infantil, bem como a importância dos jogos para a criança e de como eles, aplicados no espaço escolar da educação infantil, podem ser instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e sua utilização, de forma que o ensino-aprendizagem da matemática se torne efetivo e prazeroso de maneira lúdica.

O objetivo principal deste trabalho é o de refletir sobre a importância do jogo como eficaz ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem da criança, que exerce função importantíssima para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, os vários aspectos do jogo ou mais especificamente sobre como os jogos infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança na educação infantil.

O lúdico tem fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor na construção de competências lógico-matemáticas. Portanto, o uso de jogos como fonte eficiente e estimuladora do processo de aprendizagem exerce função importantíssima na construção do conhecimento.

É nítida a percepção de que os jogos matemáticos não constituem aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba tal inferência.

O papel do professor também é ressaltado como de suma importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma efetiva, pois este assume papel de mediador no processo do conhecimento da criança, lançando mão de suas habilidades, a fim de promover o conhecimento no ambiente escolar.

Ressaltando mais profundamente o que diz respeito à importância dos jogos como recursos de aprendizagem, atividades que promovem a autonomia do aluno, bem como a construção de habilidades e competências já no início do convívio com a comunidade escolar, onde apresentam experiências concretas na realidade que permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras da formação para a cidadania, percebendo-se a criança como ser humano pleno.

APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação da matemática e a criança existe desde o nascimento, segundo o RCNEI, pois desde então as crianças estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante, pois desde então participam de uma série de situações, utilizando seus próprios recursos e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos.

As crianças através de suas observações e vivências vão construindo conhecimentos, essa experiência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos, serão capazes de tomar decisões e solucionar problemas, tornam-se então cidadãos autônomos, produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções.

Sendo assim, “[...] a instituição de Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos [...]” (BRASIL, 1998-2007, p.207, vol.3).

Sendo este um ambiente favorável para propiciar a exploração de situações-problema, possibilitando produzir novos conhecimentos a partir de conhecimentos que já se tem frente a novos desafios, devendo tais situações ser planejadas com critério.

Com os avanços na pesquisa a respeito do desenvolvimento e aprendizagem, aliados aos novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática permitiram contemplar novos rumos no trabalho com a criança na Educação Infantil, pois desde muito pequena, a criança passa por um intenso processo de mudança, estabelece diversos tipos de relações com o conhecimento lógico-matemático, constrói conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias.

Diversas ações colaboram na construção dos conhecimentos matemáticos, tais ações ocorrem no convívio social e no contato das crianças com o lúdico.

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem abordar o pensamento lógico-matemático, a integração desse processo possibilitará às crianças modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los, sendo assim as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios, usando para isso os recursos de que dispõem, promovendo avanços no que a criança é capaz de realizar no seu desenvolvimento potencial.

A instituição de Educação Infantil pode ajudar a criança a organizar melhor as suas informações e estratégias, estimulá-la a construir conhecimentos nos mais variados domínios do pensamento, bem como proporcionar condições para aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

Vale ressaltar que situações que propiciem à criança uma reflexão e análise do seu próprio raciocínio, que esteja “fora” do objeto, nos níveis já representativos, necessitam ser valorizadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e o jogo demonstra ser um instrumento importante na dinamização desse processo (GRANDO, 1995, 2000, p.26).

Para Kramer (1989), a Educação Infantil de qualidade é um pré-requisito para uma educação democrática. Por isso é tão importante que se tenha a partir das primeiras séries da Educação Infantil um planejamento efetivo de o que se deve ensinar às crianças, no sentido da matemática.

Segundo o RCNEI a seleção e a organização dos conteúdos matemáticos selecionados para a Educação Infantil representa um passo importante no planejamento da aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças a fim de ampliá-los.

Nesse sentido, faz-se importante considerar que aprender matemática é um processo contínuo em que as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações e vivências em seu ambiente físico e sociocultural; a construção de competências matemáticas pela criança acontece simultaneamente ao seu desenvolvimento global. A construção do conhecimento matemático dar-se-á ao longo da vida da criança por meio de sucessivas reorganizações.

O RCNEI classifica os conteúdos a serem trabalhados em dois grupos e direcionam as devidas orientações didáticas:

Crianças de zero a três anos de idade -

Os conteúdos elencados para essa faixa etária contemplam: a utilização de contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária e a manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas.

Crianças de Quatro a seis anos – nessa faixa etária aprofundam-se os conteúdos abordados na faixa etária citada anteriormente acima, dando crescente atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Tais conteúdos estão organizados em três blocos: “Números e sistema de numeração”, onde são trabalhados conteúdos que envolvem contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas; “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”.

Segundo o RCNEI, a abordagem da Matemática na Educação Infantil tem como finalidade para crianças de zero a três anos de idade, proporcionar oportunidades para que as crianças possam desenvolver a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano.

Para as crianças de quatro a seis anos de idade, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho realizado na faixa etária citada anteriormente acima, garantindo ainda, oportunidades para que sejam capazes de reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativa a quantidades, espaço físico e medidas, utilizando a linguagem oral e a matemática; ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

OS JOGOS E A MATEMÁTICA

O papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar determinadas ações, o jogo apresenta-se como estruturador de aprendizagem.

A valorização dos Jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999, p. 29), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e com o aparecimento das “brinquedotecas”.

Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos, “educação era coisa séria” e não podia ser associada ao jogo que era “pura diversão, passatempo”.

Ao longo do tempo até os dias atuais, houve a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, que fizeram com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

Moura (1992a, apud GRANDO, 1995, 2000, p. 4) define jogo pedagógico da seguinte maneira: “o jogo pedagógico é aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança”.

Entende-se então que qualquer jogo empregado pela escola, respeitando a natureza do lado lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo, podendo ser classificados em dois sentidos:

1. Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança.
2. Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdo específico ou de habilidades intelectuais, recebendo também a nomenclatura de jogo didático.

No âmbito da matemática, quando se propõe um trabalho com jogos, visamos também desmistificar a ideia da matemática como uma disciplina difícil, chata e maçante, que envolve memorização de formas, fórmulas, números e operações.

Com uma abordagem lúdica, o professor tem o poder de resgatar o prazer de conhecer, descobrir, o desejo e a autoconfiança de enfrentar desafios, privilegiando o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, de forma agradável, participativa e dinâmica.

Um fator a ser considerado também com o uso de jogos como recurso pedagógico é a questão da competição envolvida, visto que esta é uma característica marcante nestes, faz-se importante a eficiente atuação do professor no sentido de ressaltar que este é um excelente recurso que favorece a construção do conhecimento, do que sua rivalidade, devendo ser ressaltada também a cooperação, observando o vencer e o perder

propostos pelo jogo, porém com cautela para não reforçá-los, evitando assim sentimentos como baixa autoestima ou superestimação.

Segundo o RCNEI, pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Segundo Kishimoto (2009b, p. 78), “o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos”.

A matemática bem trabalhada na Educação Infantil pode evitar que no futuro, os alunos apresentem dificuldades pela deficiência de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal da matemática, no que diz respeito ao processo de apreensão dos conhecimentos em situações habituais na Educação Infantil.

De acordo com Moura (1991, apud KISHIMOTO, 2009b), o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de permitir trabalhar os conteúdos culturais, pertinentes ao próprio jogo.

O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos, dessas formas materiais assim ditos estruturados passaram a ser veiculados nas instituições como o material dourado e os blocos lógicos.

Kishimoto destaca:

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos (KISHIMOTO, 2009b, p. 85).

O jogo na educação matemática, quando considerado promotor de aprendizagem, passa a ter o caráter de material de ensino.

Assim, segundo Kishimoto (2009b, p. 86) durante o trabalho da matemática, é relevante que se encontre no jogo “a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem”.

Propondo situações lúdicas para as crianças, além de elas aprenderem a estrutura lógica da brincadeira, apreende também a estrutura matemática presente.

Tendo os jogos grande importância na Educação Infantil, se faz tão importante quanto, a atuação do professor no trabalho com Jogos, como recurso pedagógico muito eficaz na medida em que este, mediante planejamento e intencionalidades bem definidas, propõe aos educandos situações estimulantes e criativas acerca do trabalho com jogos, cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Todos os educadores devem conhecer as brincadeiras sob uma perspectiva sociocultural, para então compreender as contribuições que essas podem oferecer. O importante é a ciência de que brincar na escola é um brincar organizado, onde o tempo e a diversidade das atividades e do material são planejados pelo professor, levando em consideração a faixa etária, interesses e nível de desenvolvimento de cada aluno, como está essa criança, o que ainda precisa alcançar e de que maneira o educador poderá organizar e planejar o brincar a fim de atender os objetivos a serem alcançados.

O professor de Educação Infantil deve então proporcionar à criança dessa faixa etária situações ricas e desafiadoras, senso assim, se torna fundamental que possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo.

Ao optar por trabalhar a matemática por meio dos jogos, que é fonte de diversão e aprendizado, o professor deve levar em conta

a importância da definição dos conteúdos e das habilidades e competências presentes nas brincadeiras, deve-se ter intencionalidade, intervenção do professor e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo ir muito além de um mero prazer.

Como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a concentração, a atenção, a organização, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização.

O jogo em seu aspecto lúdico desenvolve então o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, causando envolvimento na competição e no desafio, motivando o jogador a conhecer seus próprios limites e possibilidades de superação de limites, na busca da vitória, adquirindo autoconfiança e coragem para arriscar, e no aspecto das práticas pedagógicas motivadoras que são desafiadoras e atraentes, impulsionam os alunos a completarem uma tarefa de forma estratégica.

O professor deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que o apreenda torne-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. [...] O professor vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógico, na elaboração da atividade de ensino, ao considerar, nos planos afetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação (KISHIMOTO, 2009a, p. 84)

Conforme Grando (1995, 2000, p. 26) alerta: alguns educadores acreditam que, pelo fato de o aluno já se sentir estimulado somente pela proposta de uma atividade com jogos e estar durante todo o jogo, envolvido na ação, participando, jogando, isto garante a aprendizagem. É necessário fazer mais do

que simplesmente jogar um determinado jogo. O interesse está garantido pelo prazer que esta atividade lúdica proporciona, entretanto é necessário o processo de intervenção pedagógica a fim de que o jogo possa ser útil à aprendizagem.

Rezende ressalta que:

Cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionem conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro (REZENDE, 2006, p. 37).

O educador deve servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade e pode definir então o professor como orientador da criança nesse momento.

Rezende ainda conclui que:

Quanto mais o professor trabalhar atividades lúdicas na Educação Infantil com práticas inovadoras, maior será a chance desse profissional de proporcionar à criança aulas mais prazerosas e interessantes. Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente (REZENDE, 2006, p. 36).

O professor exerce papel de mediador privilegiado no processo ensino-aprendizagem, no crescimento do seu aluno e no desenvolvimento de suas habilidades, desempenha assim papel importante no transcorrer das brincadeiras, devendo ter o discernimento dos momentos em que deve simplesmente observar, em que deve intervir ou em que deve integrar-se como participante destas.

Para tanto, o professor deve ter consciência de que os jogos e as atividades que propuser são meios que dispõe para atingir seus propósitos e objetivos.

Por meio das brincadeiras, o professor pode assistir, tendo uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças individualmente e coletivamente, sendo possível o registro de suas capacidades e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

O processo de formação das crianças é complexo, pois envolve atividades intelectuais e mentais por parte da criança, portanto para se aprender um conceito é preciso ter além das informações recebidas do meio, capacidades de abstração, atenção, concentração, cooperação e memória.

Segundo Borba (2006, p. 39), “o professor tem papel fundamental nesse processo, além de ser o mediador, ele conta com processos afetivos por parte da criança para com ele e com o conteúdo”. O autor ainda ressalta a importância de o professor ter: habilidades de propor, planejar, organizar, orquestrar e realizar o ensino de matemática, além da habilidade de criar um amplo espectro de situações de ensino-aprendizagem; descobrir, avaliar, selecionar e criar materiais pedagógicos; inspirar e motivar os alunos; discutir os currículos e justificar as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.

O professor passa a exercer, portanto, papel fundamental na mediação desses conceitos, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos para que no futuro eles venham a ser aproveitados quando os alunos forem aprender os conteúdos mais complexos na matemática.

Tais habilidades, acompanhadas de responsabilidade, comprometimento e ética profissional e com o intuito de formar cidadãos críticos e uma educação mais democrática para o nosso país, com certeza vão fazer com que o ensino da matemática na Educação Infantil tenha uma significativa melhora.

A Construção Do Conhecimento Matemático Pela Criança

O aluno, tenha ou não passado pela Educação Infantil, traz consigo, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ideias matemáticas que decorrem da lógica das ações que ele realizou e/ou realiza sobre objetos, através de interação contínua com o meio em que vive, incluindo-se aí a observação, intuição, reflexão, próprias do seu desenvolvimento intelectual.

Ele já identifica símbolos numéricos, sinais operatórios, figuras geométricas, conferindo-lhes algum significado, desde que já tenha interagido com eles, o que não abrange todo o significado que tais elementos possam ter.

Muito antes que símbolos como o “5” ou o “8” sejam abstraídos enquanto ideia numérica, eles têm um sentido próprio no universo de informações das crianças, que pode ser tão somente um nome ou um código associado à sua idade, ao número de irmãos, etc.;

Antes de se avaliar como incompetência os “erros” cometidos pela criança, deve-se considerar que as noções de número e espaço representam construções complexas nas quais intervêm várias operações que, por dependerem de construção lenta e gradual, a criança não pode dominar de imediato, em qualquer idade. Não são conceitos que possam ser dados através de símbolos falados e escritos que, de tanto ouvir e repetir, a criança passe a compreender as ideias que cada conceito encerra.

A aquisição desses conhecimentos ocorre através de operações essencialmente abstratas, porque realizadas em pensamento, ainda que resultado da experimentação, simulação de situações, observação de modelos, manipulação de objetos (ANTUNES, 1998, p. 66).

O conhecimento físico (ou experimental), consiste em agir sobre os objetos para deles extrair propriedades dadas pelo próprio objeto, tais como: cor, forma, textura etc., e que, do ponto de vista de Piaget, necessita de uma abstração simples. Trata-se de uma descoberta que não é senão a tomada de consciência da natureza do objeto e de propriedades que estão nele.

Já o conhecimento lógico-matemático decorre da coordenação das ações do sujeito sobre o objeto, extraindo dele elementos que não estão dados, é o sujeito que acrescenta propriedades aos objetos, ordena-os, classifica-os, enumera-os, através de abstrações, chamadas reflexivas que vão se tornando cada vez mais complexas.

Do ponto de vista da aquisição do conhecimento pela criança, os dois tipos de experiências são indissociáveis, não existe experiência física e social, mesmo que elementares, fora de um quadro lógico matemático, sem que haja algum tipo de experiência física, sem manipulação de objetos, sem observação e exploração do ambiente, entretanto, o conhecimento lógico matemático pode ocorrer para o jovem ou adulto independentemente de experiências físicas ou sociais.

É apenas ao final do período pré-operatório, após equilibrações sucessivas que o pensamento da criança assume a forma de operações intelectuais. As operações são ações mentais voltadas para a constatação e a explicação.

A criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista de outra pessoa e de conceitualizar algumas relações, é nessa fase que são estabelecidas as bases para o pensamento lógico matemático, próprio do período final do desenvolvimento cognitivo, a reversibilidade do pensamento possibilita a criança construir noções de conservação de massa, volume, etc.

Assim, por meio das operações, inicialmente só aplicáveis a objetos concretos e presentes no ambiente, os conhecimentos construídos anteriormente pela criança vão se transformando em conceitos.

O papel fundamental da escola e do professor é dar à criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento, o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos a criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração, a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da criança é preocupação fundamental da instituição escolar, hoje ela pode e deve se empenhar e interagir no sentido de disponibilizar e oportunizar os jogos educativos, sendo este um facilitador da aprendizagem, incentivando um aprendizado matemático mais atraente, criativo e dinâmico.

Por intermédio de jogos a aquisição do conceito de número pela criança não fica restrita a um determinado período de tempo, mas sim na construção progressiva de uma simbologia.

A criança participa na contagem em diferentes sistemas de numeração, é na exploração das ideias de juntar, tirar, etc., associadas às operações que a noção de número vai se ampliando.

Compete ao professor, com relação às atividades matemáticas, acompanhar a criança, orientar sua atenção, destacar os elementos das situações considerados relevantes, analisar as situações para e com a criança levando-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, demonstrando como usar determinados procedimentos da matemática, ensinando a utilizar diferentes recursos, desde seu início da escolaridade, por intermédio de jogos, que não só auxilia o desenvolvimento corporal mas também os aspectos psíquicos, proporcionando um estado de prontidão para a criança adaptar-se ao mundo que a cerca.

Destacamos que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagens.

O jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais rápidos, nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos, na questão de jogos matemáticos, a cada vez que são realizados proporcionam desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que as atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança e é através das brincadeiras e dos jogos que ela é introduzida no meio sociocultural.

Cada dia na vida de uma criança é um dia cheio de descobertas e novas situações de aprendizagem, pois é vivendo, experimentando, se envolvendo, interagindo, criando e recriando que a criança se constrói, a partir de sua realidade.

As ideias esboçadas não se esgotam, devem ser ainda mais aprofundadas e discutidas, buscando incessantemente a melhoria da educação, que é fonte de toda nossa esperança na busca por uma sociedade mais justa, saudável e honesta, por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis Para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares**. In: Estudos de Psicologia, 1997.
- ANTUNES, Celso, **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORBA, M. C. **Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática**. São Paulo: IMEI-USP, 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasil: 1997, Volumes 1,2,3.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vols. I, II e III. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática - livro: A criança e o número**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. **Pró-Letramento Matemático: Programa de formação continuada de professores dos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental: Matemática**. – Edição revista e ampliada, incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- FERRARI, Márcio, **Froebel e o surgimento do primeiro Jardim da Infância**, texto editado em 01/07/2011, autorizado pelas alunas Cristiane Valéria Furtado do Nascimento e Márcia Andrea de Soares de Moraes, disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>, acessado em 12 out. 2024.
- GRANDO, R. C. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: 1995.
- _____. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a brincadeira e a educação**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- _____. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.
- _____. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- MOURA, M. O. de. **A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino**. São Paulo: USP, 1991.
- _____. **A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- NALLIN, C. G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na Educação**. Memorial de Formação submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: 2005.
- REZENDE, M. A. C. R. **A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível em (<http://karaja.filmes.edu.br:8088/Monografia2/monografia/downloadMono/147>). Acesso em 12 out. 2024.

BRUNO APARECIDO BARBOSA

Graduado em Filosofia pela Faculdade Denhoniana (2020),
Graduação em História e Geografia pela Faculdade IBRA
(2023) e Graduado em Letras pela Faculdade IBRA (2024);
Especialista em Filosofia da Religião e Docência do Ensino
Superior pela Faculdade Faveni (2023); Professor de
Ensino Fundamental II e Médio em História e Geografia,
na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na
escola E.E. Coronel Queiroz, em Redenção da Serra/SP.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO MÉTODO DA MAIÊUTICA SOCRÁTICA

RESUMO: O presente artigo é o fruto do resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação de Filosofia da Faculdade Dehoniana. O objetivo geral deste artigo consiste em compreender a aplicação do método socrático e de que maneira podemos realizar a construção do conhecimento a partir deste método, possibilitando ao homem o conhecimento de si no exercício de estímulo do pensamento fazendo com que a pessoa possa formular um conceito do desconhecido. Sócrates surge como aquele que provoca e incomoda, que não se contenta com um discurso alienante, recebe dos deuses uma missão um tanto incomum: curar a alma dos homens, só lhe é possível pelo diálogo vivo, não existe aquele que ensina e aquele que aprende, mas mestres e discípulos que se colocam no mesmo patamar, e, juntos, estabelecem uma experiência espiritual de pesquisa. O leitor é convidado a uma viagem pela filosofia socrática em busca da verdade e do conhecimento, pois uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.

Palavras-chave: Conhecimento; Verdade; Investigação; Maiêutica; Método.

INTRODUÇÃO

A forma de pensar a existência humana e os problemas do mundo era explicada por meio das narrativas mitológicas, nas histórias dos deuses e até mesmo no fenômeno da natureza.

Por muito tempo essas formas de conhecimento para explicar as coisas eram bem aceitas; porém, a partir de um determinado momento, elas não eram mais suficientes. Surgem os primeiros pensadores, os primeiros filósofos, nasce a filosofia que se manifesta frente ao saber mítico. As reflexões filosóficas acerca do homem, a ética e, principalmente, da natureza e do conhecimento, tornam-se de suma importância inicialmente em Mileto, para depois se destacarem em Atenas.

A filosofia abre nossa mente, nos faz pensar, questionar, buscar respostas acerca da verdade, é filosofando que aprendemos. Ela desperta em nós um olhar crítico, a refletir e enxergar o mundo por nossa própria experiência. Sabemos que a filosofia ainda é muito questionada, tratada com um certo preconceito e muitas vezes desvalorizada.

A elaboração deste artigo, fruto de um trabalho de conclusão de curso tem como base o filósofo Sócrates, que embora não tenha deixado nada por escrito, o que se sabe sobre sua vida e pensamentos, é derivado de seus discípulos, naturalmente Platão, é considerado como um dos principais filósofos da história da filosofia.

A questão central que norteia este trabalho é a construção do conhecimento com base na aplicação do método da maiêutica socrática. Sócrates aproxima a arte da maiêutica à sua mãe que era parteira, diferenciando que é do conhecimento vindo da alma que se trata e não do corpo.

Pretendia que o seu questionamento sistemático levasse os outros a um ponto crucial de consciência crítica procurando a verdade no seu interior, dando assim lugar a uma espécie de “parto intelectual”. A maiêutica é, portanto, a fase positiva, construtiva, do método socrático, como se verá.

Como aponta o filósofo brasileiro Danilo Marcondes (2007, p. 16), o pensamento filosófico de Sócrates é caracterizado como um método de análise conceitual, isto é, uma busca incessante à definição de conceitos muitas vezes relativos às qualidades morais dos indivíduos.

Com relação ao método de análise conceitual, como mencionado anteriormente, Sócrates estabelecia um diálogo com seu interlocutor, que por sua vez, chegava a constatação de um conhecimento puramente envolvido pelo senso comum e de suas fragilidades, ou seja, Sócrates através do método nos faz compreender que seu interlocutor nada sabe ou até mesmo o que se julgava a saber, levando-nos a uma ponderação do conhecimento mais profundo daquilo que se pensava anteriormente.

Constatamos que, a partir do momento em que Sócrates atua em Atenas, a literatura em geral e a filosofia em particular registram uma série de novidades de considerável alcance, que depois permanecem, no âmbito do espírito da greccidade. As principais fontes escolhidas como contribuição para este trabalho monográfico são de suma importância e nos ajudará a compreender o pensamento de Sócrates.

A escolha deste tema foi inspirada na obra “O Teeteto” de Platão. Por meio do diálogo entre Sócrates e Teeteto, somos levados a uma reflexão acerca da verdade e do conhecimento, o qual se configura pela busca do saber em um processo que não acontece de fora para dentro, mas de dentro para fora, ou seja, que é intrínseco a ele e emanando do seu interior contagiava a realidade externa.

O presente trabalho se divide em 3 seções. Na primeira, apresentamos a figura de Sócrates no contexto histórico-biográfico na Antiguidade e sua contribuição no pensamento filosófico.

É importante consultarmos as fontes disponíveis acerca de sua vida para compreendermos o por que foi considerado um homem tão sábio, admirado por muitos, odiado por outros, sendo condenado, por fim, à morte. Estas principais fontes são: Aristófanés, Xenofonte, Platão e Aristóteles.

A maiêutica socrática e a missão de Sócrates constituem a segunda seção, trata-se da missão que Sócrates recebeu do Oráculos de Delfos e de parte do método socrático, que consiste em dois momentos essenciais: a refutação/ironia e a maiêutica.

Na terceira e última seção, trataremos da Construção do Conhecimento. Examinaremos como Sócrates, após validar-se da máscara do “não saber” e da temida arma da “ironia”, começa então o processo da maiêutica na busca da verdade.

A FIGURA DE SÓCRATES: AS PRINCIPAIS FONTES ANTIGAS

Ao pensarmos em filosofia, embora a questão de sua existência tal qual apresentada por seus discípulos ainda seja debatida, a figura de Sócrates se destaca na Antiguidade. Apesar de tantos escritos no que diz respeito a Sócrates, pela simples razão dele nada ter escrito, surgem muitas dúvidas acerca de sua identidade, no entanto:

De Sócrates conhecemos com certeza a data da morte, que aconteceu em 399 a.C., em seguida a condenação por “impiedade” (Sócrates foi formalmente acusado de não crer nos deuses da cidade e de corromper os jovens com suas doutrinas; mas atrás de tal acusação escondem-se os mais diversos ressentimentos e manobras políticas, como bem nos diz Platão na *Apologia de Sócrates*). Posto que o próprio Platão nos diz que, no momento da morte, Sócrates tinha cerca de setenta anos, deduz-se que nasceu em 470/469 a.C. (REALE, 2009, p.81).

Nesta seção recorreremos às principais fontes antigas, destacando o contexto histórico e biográfico de Sócrates. Relata-se que Sócrates fora filho de Sofronisco (escultor) e de Fenarete, que exercia o ofício de parteira, que nasceu em Atenas no final de 470 ou início de 469 a.C. e morreu, condenado pelo tribunal ateniense a tomar cicuta, em 399 a.C., com a idade de 70 anos. Sócrates nada escreveu.

Sua mensagem foi transmitida através dos relatos diretos, escritos por seus discípulos, tais como Platão, Xenofonte e por seu crítico Aristófanes. De forma indireta, os mais importantes são os escritos por Aristóteles, que nasceu quinze anos após a sua morte.

Reale (1983, p. 85) mostra Aristófanes como uma das fontes mais antigas, que na célebre comédia *As Nuvens*, apresenta um Sócrates bem diferente do apresentado por Platão e Xenofonte, que é o Sócrates da velhice, da última parte de sua vida. Aliás,

Aristófanes é aquele que ridiculariza a figura de Sócrates, faz comédias.

Sócrates é idealizado por Platão, uma das fontes mais importantes da qual faremos uso nos próximos capítulos para o discorrer deste trabalho. A obra *A morte de Sócrates*, da qual também faremos uso para a contribuição filosófica deste trabalho, destaca Xenofonte como outra fonte antiga que descreve Sócrates como um homem sábio e inofensivo e por fim, Aristóteles, nossa última fonte, mas não menos importante, que fala de Sócrates ocasionalmente, entretanto, suas afirmações são consideradas mais objetivas.

Aristófanes: As Nuvens

Aristófanes era um satirista de profissão, e era de se esperar que ele produzisse uma paródia de Sócrates, que era sob qualquer perspectiva uma personalidade excêntrica, que sem dúvida atraía tal zombaria, mas a paródia, para ser eficaz, deve ter alguma base na realidade, e a questão que ocupou os estudiosos é em que medida o testemunho de Aristófanes, que é nossa primeira testemunha da carreira de Sócrates, pode de fato lançar a luz sobre o caráter e as crenças deste.

O Sócrates de Aristófanes emergirá então como uma figura composta, representando não um único indivíduo, mas sofistas em geral, portando quaisquer características que fossem mais notáveis e capazes de divertir, da maneira como se diz que Zeuxis pintou Helena de Troia mediante a reunião das características de vários modelos diferentes. A ideia, portanto, é remover as características alheias, a fim de revelar o núcleo socrático.

Os Sofistas contemporâneos de Sócrates não eram pessoas desmazeladas, mas figuras respeitadas e ensinavam aos herdeiros dos ricos; Sócrates não cobrava pela instrução, conforme ele insiste na *Apologia* de Platão, vestia trajes simples e caminhava descalço, mesmo no inverno, como aponta David Konstan (2016, p. 115).

Parece provável que a imagem de Sócrates como pobre e duro deriva da realidade e é combinada com elementos da visão popular dos retóricos profissionais como os ricos.

De modo semelhante, as crenças de Sócrates sobre os deuses, como a representação das próprias Nuvens, são uma mistura: às vezes ele personifica forças naturais como divindades, enquanto em outras ocasiões ele explica essas mesmas forças em termos científicos.

Aristófanes relata em sua obra cômica, a vida de um homem chamado Estrepsíades, que endividado por conta de sua esposa esbanjadora e de seu filho, decide ser aluno de um professor de sabedoria – aqui chamamos de sofista – para aprender a se livrar de seus credores por meio de argumentos fortes; o sofista escolhido foi Sócrates, que tem sua cabeça literalmente nas nuvens, falando com seus deuses de estimaçã o e as Nuvens que aparecem em pessoa, vestidas de branco, como o coro da peça.

Na obra de Aristófanes *As Nuvens*, observamos que Estrepsíades é um homem tolo e velho demais para compreender o discurso de Sócrates, não sendo capaz de acompanhar o raciocínio filosófico, o próprio Sócrates acaba desistindo de ensiná-lo. Assume então como aluno, o próprio filho, um jovem que seria capaz de aprender com mais facilidade.

Dentre as questões discutidas entre Sócrates e seus alunos, como aponta Konstan, “estão envolvidos com as investigações secretas e de assuntos mais profundos, como a distância que uma pulga pode saltar em proporção a seu tamanho, assim como as explorações subterrâneas, astronomia e geometria”.

A morte de Sócrates na obra *As Nuvens* não resolve absolutamente nada, mesmo que possa satisfazer a alegria de seus inimigos e que haja uma insinuação de que o filósofo tenha corrompido os jovens. Em momento algum fica explícito que Sócrates tenha de

fato feito tais coisas e além do mais, ninguém precisaria aprender com Sócrates como se corromper: “Estrepsíades nunca precisou das orientações de Sócrates para enganar seus credores”.

A descrição que Aristófanes faz acerca de Sócrates contrasta com as de outras importantes fontes e, embora haja divergência nas fontes, muitos põem de lado a descrição que Aristófanes fez de Sócrates, como sendo uma cômica difamação. Mas ela nos revela como a filosofia de Sócrates era vista por aqueles que não pertenciam ao círculo imediato e ajuda a entender por que o júri o condenou à morte: Sócrates foi simplesmente apresentado como o mais famoso profissional do perigoso aprendizado novo como um sofista.

Platão: Apologia de Sócrates

A segunda fonte antiga por ordem cronológica é a *Apologia* de Platão. Platão, é nossa fonte principal, pois apresenta uma melhor coerência e apontado por Reale como fonte mais importante sobre a filosofia de Sócrates:

[...] acredita-se que o encontro deles tenha ocorrido quando Platão tinha vinte anos, frequentou o círculo de Sócrates com o objetivo da maioria dos jovens, não para fazer da filosofia a finalidade de sua própria vida, mas para melhor se preparar, pela filosofia, para a vida política, entretanto, os acontecimentos levariam Platão para outros caminhos (REALE, 2009, p. 125).

Platão tentou reproduzir o jogo das perguntas e respostas, com todos os meandros da dúvida, com as fugazes e imprevistas revelações que impulsionam para a verdade sem, porém, revelá-la, convidando a alma dos ouvintes a realizar o seu encontro com ela e com as rupturas dramáticas de sequência que preparam outras investigações: em suma, toda aquela dinâmica socrática estava presente. Dá a expressão diálogo socrático para se referir ao próprio desenvolvimento de Platão.

A partir dos estudos históricos e filológicos, como mostra Chauí (2002, p. 182-183), distinguiu-se nos diálogos platônicos, o que era de Sócrates e o que era de Platão, sendo a divisão dos diálogos em “socráticos” e “clássicos”: nos primeiros, que correspondem à juventude de Platão, as ideias são de Sócrates; nos segundos, que correspondem à maturidade e velhice de Platão, Sócrates aparece de duas maneiras: ou colocando o problema que o próprio Platão terá que resolver, ou como uma simples personagem que já fala platonicamente.

Chauí observa que os primeiros diálogos nos apresentam um Sócrates histórico, enquanto nos últimos Sócrates é o nome de um personagem que fala por Platão. Sendo assim, os historiadores da filosofia propõem a seguinte classificação dos diálogos platônicos:

Diálogos Apologéticos: De defesa incondicional de Sócrates contra seus acusadores; são escritos logo após a morte de Sócrates (Apologia e Críton);

Diálogos Socráticos ou Aporéticos: São os que terminam sem uma definição da problemática, são conversas sobre as virtudes e os valores da cidade (Laques, Lísias, Cármides, Hípias Maior, Primeiro Alcibíades e Eutífron);

Diálogos Intermediários: Trata das questões que interessavam a Sócrates e os sofistas, aqui aparecem os pensamentos platônicos (Protágoras, Mênon, Górgias e Primeiro Livro da República);

Diálogos Clássicos ou da Maturidade: Abordam os temas que constituem o núcleo da filosofia platônica (Banquete, Fédon, Fedro, Crátilo, Teeteto, República); Sócrates representa um estilo de vida, mas as ideias já são inteiramente de Platão;

Diálogos da Velhice: Sócrates é um simples nome, um personagem apenas (Parmênides, Sofista, Político, Timeu, Crítias, Filebo); no último diálogo, “As Leis”, nem nome de personagem Sócrates recebe (CHAUÍ, 2002, p. 182-183)

Sócrates foi um adepto da arte das palavras em duas arenas, ele era capaz de usar uma excelente técnica da retórica, como na Apologia; ele fez discursos em diversas ocasiões, de acordo com Platão, o discurso que fez em sua própria defesa é o único proferido por sua própria pessoa, e é o mais refinado.

É interessante o fato de Sócrates comparar a si mesmo com uma mosca, e que suas picadas são necessárias para manter um cavalo sonolento acordado e a imagem nos é tão familiar que podemos deixar de notar que é fundamentalmente uma justificativa própria, uma minúscula mosca ao picar o cavalo não machuca, apenas o provoca, tudo isto para dizer que, assim como a mosca que incomoda, Sócrates com suas argumentações e questionamentos incomodava muitas vezes, principalmente aqueles que se julgavam sábios.

Platão torna a cicuta de suma importância para o caráter e filosofia de Sócrates. Ele o descreve como um homem que pode controlar até mesmo o fim da própria vida, a morte é o ápice de sua vida; no *Fédon* de Platão, Sócrates afirma que aqueles que se dedicam à atividade filosófica se limitam a estudar o morrer e o estar morto, mas se isto for verdade seria um absurdo ficar ansioso durante a vida ou se afligir, quando o que desejam e que constitui o objeto de estudo e prática se apresenta diante de si, ou seja, Sócrates nasceu para morrer desta forma.

Segundo os relatos da morte de Sócrates, esta havia sido protelada para semanas depois de sua sentença, pois, por conta do festival religioso que aconteceu durante o julgamento de Sócrates e segundo os costumes, nenhuma execução poderia ser realizada.

Acreditam que o atraso significativo daria tempo para Sócrates fugir, porém ele não aceitou e enfatiza que seu dever é obedecer às leis da cidade, sendo justa ou não, deveriam ser cumpridas. Na Apologia de Sócrates, Platão narra que após condenado, Sócrates deveria escolher a pena a ser-lhe aplicada,

mas, no entanto, não conseguiu pensar em nenhuma. Vejamos o que diz Platão:

Qual a pena que escolherei para mim, ó atenienses? A que mereço, é claro. E que pena devo sofrer ou pagar eu, que em toda a minha vida jamais deixei de procurar ensinar, visto que, negligenciando aquilo pelo que os outros se interessam, andei por onde pudesse fazer a cada um, privadamente, o maior bem; tentando persuadir cada um de vós a não cuidar de suas coisas antes que de si mesmo, que se tornasse bom, sábio o quanto lhe fosse possível; que não cuidasse das coisas da cidade antes que da própria alma, e assim por diante? (MONDIN, 1926, p. 46-47)

Dada a opção de propor qual sentença ele acreditava merecer, Wilson (2013, p. 87-88) comenta que, “Platão relata que Sócrates fez uma concessão e estaria disposto a pagar uma multa, sendo os amigos a oferecer este dinheiro”, no entanto, antes desta concessão, ele afirmou que, caso fosse recompensado pelo que realmente merecia, deveria receber refeições gratuitas pelo resto da vida, se Sócrates realmente disse isto, deve ter chocado o júri.

Diferente dos sofistas, Sócrates não cobrava por seus ensinamentos, acreditava-se que ele vivia de presentes e gorjetas de seus amigos ricos. O sofista é um professor de técnicas, de política, de virtude e de sabedoria, portanto, alguém que julga possuir conhecimentos e ser capaz de transmiti-los, às preleções eram solilóquios ou monólogos, onde apenas o sofista falava enquanto os outros o escutavam, além do mais, eram céticos e para eles tudo é por convenção e tudo é opinião.

O sim e o não dependem apenas dos argumentos para persuadir alguém a manter ou mudar de opinião, tudo isto para dizer que não há o por que se preocupar com a verdade, pois ela não existe.

Sócrates não julga ser um professor ou mestre, no entanto, faz os questionamentos cabíveis sem dar uma resposta, é um

indagador, provocador, instrumentador de um diálogo cujo objetivo é a busca da verdade, diferente dos sofistas.

Platão, sem dúvidas, fornece os relatos mais vívidos e filosoficamente mais interessantes, apresenta Sócrates como um caráter extraordinário: alegre, divertido e profundamente sério, irritante e inteligente.

Xenofonte: Ditos Memoráveis de Sócrates

A obra mais longa de Xenofonte é conhecida como *Memoráveis* – Memórias de Sócrates – e relata uma ampla variedade de conversas e ações de Sócrates, sobretudo, com ênfase nas influências que Sócrates gerava em seus amigos.

De acordo com Connor (2016, p. 80) “Sócrates não é o centro dos escritos de Xenofonte como Platão o faz, pois ele via Sócrates dentro de um horizonte, filosoficamente muito mais estreito do que o de Platão”. Xenofonte é mais aberto aos modos como homens ambiciosos veem suas próprias aspirações.

O interesse de Xenofonte era por aquilo que fazia a política e os líderes políticos funcionarem, entendendo a vida de Sócrates como exemplar mas não como única, pois, em particular, como aponta Connor (2016, p. 81), Xenofonte sempre considerou vidas de liderança política como alternativas à vida socrática e sugere que tais “vidas políticas não são obviamente inferiores a vida socrática” e compara esses modos de vida concentrando-se na tensão entre alcançar a autossuficiência e evitar a inveja.

Xenofonte defende que Sócrates foi um cidadão altamente patriota, piedoso, justo, que fazia sacrifícios aos deuses e era leal aos amigos. A honradez de Sócrates é o que mais interessa a Xenofonte e para combater aqueles que condenaram injustamente o filósofo, o autor conta episódios da vida de Sócrates que confirmam tal imagem e, ao mesmo tempo afirma que a preocupação central do filósofo era com a ética, ou seja, com a virtude

identificada ao saber, com a utilidade do bem e com o domínio de si.

É de Xenofonte a imagem de Sócrates discutindo na Ágora e nas ruas, perguntando aos passantes o que é a virtude, o que é justiça, o que é o bem, deixando-os enfurecidos e desesperados à medida que refuta cada uma das respostas que lhe oferecem, provando que são ignorantes e, pior, nem sabem que o são,

O Sócrates que Xenofonte descreve é “um homem sábio e inofensivo, com uma estrutura mental asceta e levemente convencional, ensina os seus seguidores que não se deve comer muito, que as crianças devem honrar seus pais”. O meio social evocado por Xenofonte é diferente daqueles descritos nos diálogos platônicos: o Sócrates de Platão trata dos assuntos políticos, guerra e o mundo da conversa filosófica; por outro lado, Xenofonte nos mostra um Sócrates que está interessado em dar conselhos políticos, domésticos e estratégicos para uma ampla gama de pessoas (WILSON, 2013, p. 116-117).

Xenofonte sugere que, do ponto de vista ateniense, matar Sócrates foi um erro absurdo. Mas da perspectiva do próprio Sócrates, porém, a morte naquele momento preciso e daquela forma foi a melhor coisa que poderia ter acontecido a ele, basta lembrar quando seu amigo mais emotivo Apolodoro lamenta pela situação em que Sócrates seria morto injustamente, o mestre retrucou o amigo se ele preferia vê-lo morrer justamente. Sócrates explicita o prazer em morrer naquele instante, recheado de um misto de previsões realistas e de autossatisfação:

Estou imensamente satisfeito comigo mesmo e sei que meus amigos sentem o mesmo, porque sei que passei a vida inteira me comportando piedosa e justamente. Mas agora, se minha vida se prolongasse, sei que experimentaria as fragilidades da idade: minha visão iria se deteriorar, meus ouvidos ficariam mais fracos, eu me tornaria mais lento para aprender e mais esquecido daquilo

que aprendi. Se visse que piorou e que me sinto mal comigo mesmo, como poderia a vida ser agradável para mim? (XENOFONTE, s.d, p. 5-6).

Os escritos de Xenofonte foram negligenciados e tratados como sombras pálidas do ideal platônico e alegou-se sempre que Xenofonte era uma fonte inferior para o Sócrates histórico, porque a pessoa enfadonha, velha e banal que ele descreve não poderia atrair a atenção de tantos jovens brilhantes. “O Sócrates de Xenofonte era um tipo de herói alternativo, colocando-se contra os paradoxos da versão de Platão filosófico”, aponta Wilson (2013, p.121).

Aristóteles

Por fim, destacamos Aristóteles. De acordo com Chauí (2002, p. 184), “de Aristóteles, fica a imagem de um Sócrates criador da ciência, um capítulo decisivo da história da verdade, Sócrates é o criador do método de investigação científica, ou seja, dos procedimentos teóricos para chegar à definição universal e necessária de uma coisa.”

Segundo Aristóteles, a preocupação socrática volta-se para a ética e deste modo, o Sócrates lógico subordina à lógica à moral, colocando a ciência a serviço desta última; “Sócrates surge como o primeiro filósofo racionalista e como criador de uma dialética diferente da que Aristóteles atribui a Zenão de Eléia” aponta Chauí (2002, p. 184).

De fato, Zenão usa a dialética negativamente, isto é, para provar o absurdo da tese contrária à tese eleta, Sócrates desenvolve uma dialética positiva, isto é, para provar a verdade de uma definição que oferece a essência verdadeira da coisa definida. Não podemos dizer em qual obra de Aristóteles a presença de Sócrates é mais forte, pois ela está espalhada em toda a produção aristotélica escrita, Aristóteles polemiza Sócrates e lhe faz críticas, mas diferentemente de Aristófanes, não o ridiculariza nunca (CHAUÍ, 2002, p. 184).

A ciência, *epistème* socrática é o resultado do método e segundo Aristóteles, essa ciência visa encontrar as definições universais e necessárias das coisas, ou a essência universal delas, fazendo desta uma ideia alcançada apenas pela razão.

A ideia socrática manifesta racionalmente o que a coisa é em sua essência universal e necessária porque apresenta a causa pela qual ela é o que é, por que e como ela é o que é; operar com o exame de opiniões para chegar à definição universal e necessária, a mesma para todos. Sócrates dá início ao que Aristóteles chama de indução: chegar ao universal por meio do exame dos casos particulares, que era o procedimento empregado pela medicina.

Reale (1990, p. 178) destaca a “importância do método socrático – ironia e maiêutica – para destacar as relações de Platão e Aristóteles”. Ressalta o autor que o “método de Sócrates fundindo-se com uma força poética excepcional, deram origem em Platão a um discurso sempre aberto e um filosofar que era como que uma busca sem descanso”, já o oposto empírico, científico de Aristóteles, segundo Reale (1990, p. 178), “iria necessariamente levar a uma sistematização orgânica das várias aquisições, a uma distinção dos temas e problemas segundo sua natureza a uma diferenciação nos métodos” com que se pode enfrentar e resolver os diversos tipos de questões.

Em Aristóteles encontramos diálogos em que a doutrina socrática se encontra exposta em toda a sua intensidade: a lógica e a ética são exemplos disto. “A respeito da dialética, o projeto aristotélico torna-se, então, o de forjar um instrumento mais seguro para a constituição da ciência: o *Organon*,” segundo Aristóteles (1999, p. 100-103).

Nele a dialética é reduzida à condição de exercício mental, não lida com as próprias coisas, mas com as opiniões dos homens sobre as coisas.

A MAIÊUTICA SOCRÁTICA

Como vimos anteriormente, a filosofia se manifesta na tentativa de suceder o saber mítico pelo da razão, sendo fundamental para dar lugar à racionalidade humana e às reflexões filosóficas; o homem, a ética e o conhecimento surgem como as questões centrais da filosofia. A escrita no pórtico do Oráculo de Delfos “Conhece-te a ti mesmo” é um convite para uma profunda reflexão acerca da temática.

Partindo da ideia de que método é o caminho a ser percorrido para se atingir um determinado fim, pressupõe-se que a construção filosófica está pautada na experiência de vida de cada pensador.

A construção do método dialético socrático parte do pressuposto do “não-saber”. Sócrates se apresenta como instrumento da sabedoria divina, mas que ele mesmo é estéril em matéria de conhecimento e sua sabedoria está na arte que lhe foi confiada: cuidar das almas dos homens e ajudar a dar à luz a verdade.

A palavra “dialética” vem do grego. O prefixo “dia” dá ideia de reciprocidade ou de troca: *dialegein* é trocar palavras ou razões, conversar ou discutir; daí o substantivo *dialectike*, a arte da discussão, aponta Paul Foulquié (1979, p.9).

O método socrático, uma técnica de ensino e investigação, que utiliza uma forma de inquisição dialética, diferente de debates direcionados a persuadir o opositor, manifesta a oposição de Sócrates à retórica como uma forma de arte que visa agradar os ouvintes e também à oratória, que convence por vias emocionais, não requerendo lógica ou prova.

Segundo Reale (1990, p.96) “seu método era o de dividir o problema em questão, a matéria do debate, em questões menores, que em tese poderiam ser respondidas com maior facilidade ou ao menos levariam o interlocutor a olhar o problema por todos os ângulos”, entendendo as possibilidades lógicas da questão, eliminando as contradições e, em última análise, gradualmente levando ambos à solução do problema em questão.

No entanto, é evidente que esse método provoca discussões e irritações indesejadas nas pessoas as quais dizem saber tudo, com isso, provoca o verdadeiro efeito de purificação das falsas certezas, assim, compreende-se que, todos os métodos usados por Sócrates (ironia e maiêutica) tem uma determinada finalidade em estar sempre colocando o homem diante de vários questionamentos, no qual leva a um processo de purificação da alma pelo conhecimento já adquirido, “de algum modo, ela recupera a consciência da necessidade do diálogo, que estava presente no seu nascimento, na Grécia Antiga, a dialética nasceu incorporando, através do diálogo, as razões do outro”.

O que distinguia, na verdade, a atividade de Sócrates era o seu desejo de não ensinar os homens; em vez disso, parecia querer ele mesmo aprender com o seu interlocutor.

De acordo com Gaarder (1997, p.80) “o discurso, levava frequentemente os outros a reconhecerem os pontos fracos das suas reflexões, podia suceder então que o interlocutor fosse encostado na parede e tivesse de reconhecer, por fim, o que era o justo e o injusto”.

Podemos observar de acordo com Benson (2016, p. 242) que “nos diálogos platônicos que Sócrates examina a suposta sabedoria de seu interlocutor, Sócrates interroga fazendo uma pergunta”, cuja resposta é uma indicação da suposta sabedoria do interlocutor e frequentemente, sempre a mesma indagação, ou melhor dizendo, a pergunta socrática o que é tal coisa? Observemos o diálogo entre Sócrates e o Teeteto acerca do aprender e a sabedoria:

Sócrates: Dize-me o seguinte, aprender não significa tornar-se sábio a respeito do que se aprende?

Teeteto: Como não?

Sócrates: Logo, é pela sabedoria, segundo penso, que os sábios ficam sábios.

Teeteto: Sem dúvida.

Sócrates: E isso difere em alguma coisa do conhecimento?

Teeteto: Isso, quê?

Sócrates: Sabedoria. Não se é sábio naquilo que se conhece?

Teeteto: Como não?

Sócrates: Então, é a mesma coisa conhecimento e sabedoria?

Teeteto: Sim.

Sócrates: Eis o que me suscita dúvidas, sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? Qual de nós falará primeiro? (PLATÃO, 2001, p. 23-24).

Após a resposta do interlocutor a essa pergunta inicial, uma série de outras perguntas eliciam respostas do interlocutor, que são usadas por Sócrates para derivar a negação da resposta original.

Neste ponto, o interlocutor reformula sua resposta original ou oferece uma resposta inteiramente nova ou admite ser incapaz de dizer o que sabe, ou professa sua ignorância e até substituído por outro interlocutor cuja sabedoria é examinada; os exemplos típicos da prática distintiva de Sócrates têm mais ou menos a seguinte estrutura formal:

Primeiro: Sócrates faz ao interlocutor uma pergunta cuja resposta visa exibir a sabedoria do interlocutor, usualmente, mas nem sempre, a respeito da definição de algum conceito moral;

Em seguida: O interlocutor fornece uma série de respostas a uma série de outras perguntas socráticas;

Terceiro, Sócrates passa a mostrar que essas respostas acarretam a negação da resposta original;

Portanto: Determinada conjunção é falsa (PLATÃO, 2001, p. 23-24).

Sócrates pretendia primeiramente com tudo isto, encorajar esses indivíduos a buscarem o conhecimento robusto que eles não possuem, se de fato for revelado que eles não o possuem.

Em segundo lugar, ele visa adquirir deles o conhecimento que ele não possui, se for revelado que eles o possuem. Finalmente, ele examina o conhecimento robusto desses indivíduos testando sua coerência doxástica mediante uma série de perguntas, frequentemente começando com sua famosa pergunta: o que é tal coisa?

Com suas perguntas, Sócrates deixa embaraçado e perplexo aquele que está seguro de si mesmo, fá-lo ver novos problemas, desperta a sua curiosidade e estimula-o a refletir. “A sua arte educativa pode ser comparada com a de sua mãe, que era parteira, porque ele é como o médico que ajuda nos partos do espírito e por causa deste aspecto o método de Sócrates é chamado de maiêutica”, aponta Mondin, (1926, p. 48).

Sócrates realmente foi um grande mestre, pelas atividades que exercia mesmo que ele não se deixasse considerar, mas sim, pelo método que usou para ensinar de forma diferente e tendo como finalidade fazer que o homem faça suas interrogações e descubra a purificação do seu conhecimento.

Para Sócrates, a vida não examinada não vale a pena ser vivida por um ser humano e os estudantes que fazem o exame final podem às vezes acreditar no oposto, de que a vida examinada não vale a pena ser vivida.

A maiêutica¹ é uma arte que Sócrates praticava com os homens, visando a provocar o parto da alma, para saber se o que ela gera é uma imagem falsa ou fecunda e verdadeira.

Sócrates não se dá por função de gerar a sabedoria: como educador, ele extrai das almas os pensamentos belos e numerosos que ali estão. O homem que está imbuído do espírito de pesquisa retorna constantemente à sua fonte interior, de onde brota todo o saber, para se fortalecer na busca de tornar-se cada vez mais humano. Condição para se chegar efetivamente a esse saber é estar com o espírito livre, o que significa não conhecer opiniões dotadas de um caráter ingênuo, que nada podem gerar além de quimeras,

Tenho, por outro lado, um ponto comum com as parteiras: sou estéril em matéria de sabedoria e a censura que frequentemente me fazem interrogar os outros sem nunca me pronunciar seja sobre o que for, porque não falta verdade. A razão está no seguinte: o deus obriga-me a fazer parir os outros, mas impediu-me de gerar. Assim de modo nenhum eu próprio sou sábio e não posso apresentar qualquer descoberta de sabedoria que a minha alma tenha dado à luz (PLATÃO, 2001, p. 30).

A partir da ironia, o interlocutor é levado ao questionamento, são feitas diversas perguntas a ele, questionando-o acerca de determinado assunto incansavelmente, até que este interlocutor por si próprio perceba que as respostas são insatisfatórias, pois surgem diversas respostas/opiniões subjetivas.

O interrogatório se torna hábil em busca da verdade e ao final disto, o propósito é fazer com que o interlocutor reconheça a sua própria ignorância, ou seja, que nada ele sabe, só assim ele purificará sua alma e estará livre das ilusões.

1 Maiêutica: Arte da parteira; em Teeteto de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seu discípulo: “Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo aos outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos a expor, é censura justa” (ABBAGNANO, 1983, p.85).

Uma vez purificado e desfeito das ilusões e de todos os pré-conceitos, a Maiêutica é aplicada, ela é a arte geradora do autoconhecimento. O interlocutor vai buscar respostas em si mesmo, ocorrendo a transformação interior, pois é preciso mergulhar no seu próprio ser tomado de admiração e contemplar a beleza da alma, “pois só se pode alcançar a verdade se dela a alma estiver grávida”, precisa ocorrer uma gestação espiritual, ir ao encontro do desconhecido que habita dentro de si provocado pelas inquietudes da alma; contemplar a alma como fonte de sabedoria para se chegar ao autoconhecimento que resulta numa vida nova.

Com o método, segundo Châtelet (1973, p. 30), Sócrates “pretende mostrar que o reconhecimento de nossa própria ignorância é o caminho da sabedoria”. A filosofia socrática não pretende mostrar a verdade acerca dos conceitos utilizados como tema do diálogo, mas procura indicar um norteador para que o interlocutor possa ter um caminho a ser percorrido para obtenção da verdade.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DO MÉTODO SOCRÁTICO

A identificação de Sócrates e Teeteto atende a uma dinâmica do diálogo. A cena que põe início ao exame revela um jogo que se estenderá, e que diz respeito à relação entre mestre e aluno, ou entre quem sabe e quem não sabe. Não por acaso, a pequena dificuldade que Sócrates pretende avaliar junto a Teeteto, o que de fato pode ser o conhecimento.

De acordo com Alencar (2018, p. 183) “Teeteto é de algum modo um sabedor: como aluno, ele sabe, melhor mesmo que o professor, como se dá o processo de aprender. É sobre a maneira pela qual se dá o ato de aprendizado que um aluno, como Teeteto, tem autoridade para falar sobre.”

Quanto à discussão sobre o conhecimento, Teeteto apresenta sua primeira resposta, oferecendo uma lista de áreas de conhecimento tanto prático quanto teórico. Sócrates, porém, insiste na diferenciação entre uma pluralidade de conhecimento e a definição do que é o conhecimento em si mesmo, como podemos observar:

Sócrates: Ouvistes, Teeteto, o que disse Teodoro? Creio que não pensas em desobedecer-lhe, além de não ficar bem a um jovem, em assuntos dessa natureza, não acatar as prescrições de um sábio. Cria coragem, pois, responde à minha pergunta: No teu modo de pensar, que é conhecimento?

Teeteto: Terei de obedecer, Sócrates, uma vez que o ordenais. De qualquer forma, se eu cometer algum erro, vós ambos me corrigireis.

Sócrates: Perfeitamente; no que for possível.

Teeteto: Então, a meu parecer, tudo o que se prende com Teodoro é conhecimento, geometria e as disciplinas que enumerasse há pouco, como também a arte dos sapateiros e a dos demais artesãos: todas elas e cada uma em particular nada mais são do que conhecimento.

Sócrates: És muito generoso, amigo, e extremamente liberal; pedem-te um, e dás um bando; em vez de algo simples, tamanha variedade.

Teeteto: Que queres dizer com isso?

Sócrates: Talvez nada; porém vou explicar-te o que penso. Quando te referes à arte do sapateiro, tens em mira apenas o conhecimento de confeccionar sapatos, não é verdade?

Teeteto: Exato.

Sócrates: E a marcenaria, será outra coisa além do conhecimento da fabricação de móveis de madeira?

Teeteto: Não.

Sócrates: E em ambos os casos, o que define não é o objeto do conhecimento de cada um?

Teeteto: Perfeitamente

Sócrates: Mas o que te perguntei, Teeteto, não foi isso: do que é que há conhecimento, nem quantos conhecimentos particulares pode haver; minha pergunta não visava a enumerá-los um por um; o que desejo saber é o que seja o conhecimento em si mesmo. Será que não me expreso bem?

Teeteto: Ao contrário; exprime-te com muita precisão (PLATÃO, 2001, p. 24-25).

Após Teeteto definir o conhecimento como sensação, Sócrates diz ao jovem que sua resposta foi bela e corajosa, mas propõe que examinem juntos se ela consiste ou não em um *“feto viável”*. Sócrates compara a definição de conhecimento dado pelo Teeteto com a doutrina do homem-medida de Protágoras: Talvez tua definição de conhecimento tenha algum valor; é a definição de Protágoras; por outras palavras ele dizia a mesma coisa. Afirmava que o homem é a medida de todas as coisas; das que são, que elas são, e das que não são, que elas não são. Decerto já viste isso?

Portanto, a construção do conhecimento acontece na medida em que cada indivíduo reconhece sua própria ignorância, estando disposto a um novo começo, a uma nova vida, e isto implica um compromisso não mais com o puro saber, mas consigo mesmo e com os outros, pois, é através do diálogo comprometido com a libertação que se chega ao verdadeiro saber, que é o autoconhecimento.

O reconhecimento da própria ignorância é o caminho da sabedoria e a partir deste processo do método socrático, o interlocutor constrói o conhecimento por meio das perguntas e dos questionamentos, como fazia Sócrates através da maiêutica, portanto, é o ato de dar à luz ao conhecimento.

A importância de Sócrates está em despertar nas pessoas a consciência de que elas possuem a virtude, sendo esta, conhecimento. A ignorância torna-se, então a antítese da virtude, pois, é um vício, na concepção socrática, a virtude é a excelência da vida, a ignorância, por oposição, aponta Lemes (2000, p. 27) “é a negação da vida, assim, a maior virtude do homem é praticar o bem, e quando pratica o mal, não o faz porque possui uma índole má, mas o faz por ignorância.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, vimos que a missão de Sócrates para a qual ele se sentiu chamado pelo Oráculo de Delfos, era incitar os homens a se preocuparem antes de tudo com os interesses da própria alma, procurando adquirir a sabedoria e a virtude.

Estimulado pelo impulso divino, Sócrates propôs-se livrar seus concidadãos da influência nefasta dos sofistas, que punham em dúvida o conhecimento de uma verdade suprema e de uma lei moral absoluta, e estimulá-los à procura da verdade e da virtude, dando testemunho, com sua vida e sua morte, desses valores eternos.

O Teeteto não é apenas o exame do conceito de ciência. Esse exame tem certo caráter de instrumentalidade, o meio pelo qual se apresentam as características de um verdadeiro educador e mestre socrático, busca-se, com efeito, a abertura da alma do jovem Teeteto, e Sócrates bem descreve esse processo: é um parto intelectual, do qual pode surgir algum fruto ou nenhum. Em qualquer desses casos, visa-se levar Teeteto a uma plenitude humana.

Só se pode alcançar o saber a partir do momento em que o indivíduo se esvaziar de si mesmo, reconhecendo sua própria ignorância para que sua alma seja purificada e liberta de todas as ilusões. Após este processo, começa a viagem em nosso interior, mergulhando a fundo, contempla-se a beleza da alma, ocorre a gestação espiritual, pois só se pode alcançar a verdade se dela a alma estiver grávida, pois a alma é contemplada pela sabedoria.

O autoconhecimento é, segundo Sócrates, a busca pessoal que o sujeito faz para conhecer a si mesmo, assim, a sua missão enquanto filósofo é promover no sujeito o desejo dessa busca, e não o deixar nas mãos dos sofistas, mas caminhar com ele e através do dialogar contínuo incitá-lo a mergulhar profundo dentro de si e ir ao encontro da verdade que aí está. O autoconhecimento é uma vida nova, pois de nada adianta o homem conhecer a verdade e continuar a viver da mesma forma como vivia, é preciso mudar, o homem é digno de ser feliz.

Para Sócrates, ser sábio significa ser humildade perante o conhecimento, a "técnica de trazer à luz" pressupõe uma crença de Sócrates, segundo a qual a verdade está no próprio homem, mas ele não pode atingi-la porque não só está envolto em falsas ideias, em preconceitos, como está desprovido de métodos adequados, derrubado esses obstáculos, chega-se ao conhecimento verdadeiro, que Sócrates identifica como virtude, contraposta ao vício, o qual se deve unicamente à ignorância.

Sócrates os levava a conceber, de si mesmos, uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto em questão, através de questões simples, inseridas dentro de um contexto determinado, a Maiêutica dá à luz ideias complexas.

A autorreflexão, expressa no *nosce te ipsum* "conhece-te a ti mesmo" põe o Homem na procura das verdades universais que são o caminho para a prática do bem e da virtude.

O homem é digno de viver e ser feliz e é através desta busca do autoconhecimento, que descobrirá a beleza da vida e sua razão de ser, a transformação exterior acontece na relação dessa pessoa com as outras, com o mundo e consigo mesmo, pois, após um processo maiêutico, a vida não pode continuar a mesma, mas deve-se aspirar a virtudes nobres, porque é isso que imprime o verdadeiro caráter do homem e que o torna digno de viver e de ser feliz.

Podemos concluir que o diálogo de Sócrates com o Teeteto é sobre o conhecimento, onde Sócrates mostra a Teeteto que por mais que se tente definir o que é o conhecimento, que se tente formular um conceito, é impossível chegar a uma conclusão definitiva, por razões de que o conhecimento está além da explicação racional. O conhecimento é a busca do saber, explícita na frase atribuída a Sócrates *só sei que nada sei*, por essa razão, nunca chegaremos à verdade, apenas podemos aproximarmos.

Sócrates era veemente, renitente e, por isso, renunciou a si próprio para cumprir a sua missão de guiar os cidadãos no sentido de transformar a sua alma através do conhecimento da virtude. O que mais marca no cumprimento da missão socrática é a sua determinação: ele pregava incansavelmente pelas ruas de Atenas sem temer qualquer represália, tudo isso, com a finalidade de transformar, a cidade que ele tanto amava, com seu senso crítico em uma Pólis mais justa para o povo ateniense.

O papel do filósofo, portanto, não é transmitir um saber pronto e acabado, mas fazer com que outro indivíduo, seu interlocutor, através da dialética, da discussão no diálogo, dê à luz a suas próprias idéias.

Concluindo esta viagem filosófica em busca do saber, esperamos que você caro leitor, tenha aproveitado o máximo da experiência que nos levou a reflexão, estes pequenos momentos saciam-nos e nos conduz a uma vida plena, pois viver é filosofar e filosofar é virtude.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**, v 1. Tradução de Armando da Silva Carvalho. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1983.
- ALENCAR, Cesar de. **A imagem do filósofo: o Teeteto de Platão e o método de Sócrates**. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.18, n.2, p.129-142, dezembro, 2018.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Edson Bibi. Bauru/SP: EDIPRO, 2006.
- _____. **Organon**. Trad. Pinharanda Gomes. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- CHÂTELET, François. **A filosofia pagã do século VI a.C. ao século III d.C**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**, vol.1. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- DOMINGOS, Severina Alves. **Sócrates e a sua pedagogia (on-line)**, s.d. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/6879/1/Socrates%20UFF.pdf>. Acesso em: 10/12/2024.
- DUMONT, Jean-Paul. **Elementos de história da filosofia antiga**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.
- FLAKSMAN, Ana; IGLÉSIAS, Maura (orientadora). **Aspectos da recepção de Heráclito por Platão**. Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado - Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- FOULQUIÉ, Paul. **Dialética**. São Paulo: Gráfica Europam, 1979.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil** (vol. XIV) Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).
- JOLIVET Régis. **Tratado de filosofia**. Tradução de Maria da Glória Pereira Pinto Alcure. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1972.
- LEMES, Jaime Pereira. **A Maiêutica Socrática como Método Gerador de Auto-conhecimento no Teeteto de Platão**. Monografia de Conclusão de curso na Universidade de Taubaté, 2000.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 6. ed. 2001.
- MILANI, Sebastião Elias. **O conhecimento e a criatividade no diálogo entre Sócrates e o Teeteto (online)**, s/d. Disponível em <http://files.cercomp.ufg.br/weby/up/456/o/Teeteto.pdf>. Acesso em 10/12/2024.
- MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**, vol.1. São Paulo: Paulus, 1982.
- MORRISON, Donald R. (ORG), SÓCRATES, In: Louis André DORION, **Ascensão e queda do problema socrático**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- _____. In: David KONSTAN, **Sócrates em As nuvens de Aristófanes**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- _____. In: Paul WOODRUFF, **Sócrates e o novo aprendizado**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- _____. In: David K. OCONNOR. **Xenofonte e a invejável vida de Sócrates**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- _____. In: Richard BETT. **Ignorância Socrática**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- _____. In: Hugh H. BENSON. **Método Socrático**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

PEREIRA, Bianca Vilhena Campinho. **A phantasia no Teeteto: sensação, sonho e espectro**, s/d. Disponível em <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/download/1244/2779>. Acesso em 10/12/2024, p. 246.

PILOTTO, Adilson Júnior et alii. **Conhecimento como percepção em Teeteto de Platão**. In: Revista Primordium, 2016. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/primordium>. Acessado em 10/12/2024.

PLATÃO. **Sócrates**. Trad. Victor Civita. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Col. Os Pensadores).

_____. **A defesa de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Col. Os Pensadores)

_____. **Apologia de Sócrates**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

_____. **Teeteto Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2001.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Sofistas, Sócrates e Socráticos menores**. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, José Wilson. **Vida, Morte e totalidade do tempo na Apologia de Sócrates de Platão**. 2016. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cpa/article/view/2680/2098>. Acessado em 10/12/2024.

SOARES, Zilda. **Pensadores e Filosofia: "A Maiêutica de Sócrates"**. S/d. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras/links/met_socrat.htm. Acesso em 10/12/2024.

SÓCRATES. **Defesa de Sócrates**. Trad. Enrico Corvisieri Mirtes Coscodai. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

WILSON, Emily. **A morte de Sócrates**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

CARMINE ANTES DE OLIVEIRA

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

PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA



RESUMO: Este artigo visa realizar uma análise das penas alternativas presentes no sistema jurídico, considerando a versão atual da Lei 9.714/98. Inicialmente, será discutido o surgimento das penas alternativas globalmente, além de sua adoção e implementação no sistema penal do Brasil. Em um segundo momento, será explorado o conceito dessas penas, sua natureza jurídica e as diferenças em relação às penas restritivas de direitos, conforme abordado pela doutrina. Também serão examinados os requisitos para a aplicação das penas alternativas e suas características específicas. Por fim, será avaliada a eficácia das penas alternativas no contexto do Direito Brasileiro, com o intuito de sensibilizar a sociedade, juízes, promotores, advogados e, principalmente, a população sobre as deficiências do sistema prisional atual, promovendo um maior entendimento, uso e efetividade das penas alternativas.

Palavras-chave: Condenação; Ressocialização; Penas Alternativas.

INTRODUÇÃO

Diante da situação atual dos presídios no Brasil, é evidente que as penas alternativas se revelam essenciais, uma vez que, ao assumir a responsabilidade de reintegrar o infrator à sociedade, o Estado deve cuidar da saúde e segurança desse indivíduo.

As penas alternativas são opostas ao encarceramento, permitindo que o condenado cumpra a sua sentença sem precisar permanecer em uma cela durante todo o tempo determinado pela condenação.

A prisão tem demonstrado sua ineficácia ao longo do tempo, sendo alvo de críticas contundentes, uma vez que o encarceramento não promove a reintegração do indivíduo, tampouco o afasta da criminalidade. Na realidade, atualmente, os próprios criminosos dominam os presídios.

Os eventos ocorridos no Brasil entre fevereiro e março de 2017 evidenciam que o estado não consegue garantir a segurança dos detentos e também revela sua incapacidade de reintegrar um ex-condenado à sociedade.

Assim, o sistema penitenciário não cumpre a função de ressocialização, mas sim restringe a liberdade do condenado, mantendo-o isolado por trás de grades e muros durante o tempo da pena.

As penas alternativas são classificadas em categorias como pagamentos monetários, confiscos de bens e valores, realização de serviços em favor da comunidade ou de instituições públicas, suspensão temporária de certos direitos e restrições durante os finais de semana.

A implementação dessas penas alternativas, que ocorreu com a reforma do Código Penal em 1984 e a promulgação da Lei 9.714/98, marcou um progresso na abordagem retributiva da punição e na ideia de uma intervenção penal mais moderada.

Há um consenso entre os profissionais da área jurídica sobre os problemas do encarceramento em massa dos sentenciados, uma vez que essa prática os transforma em criminosos consumados, devido à exposição desnecessária ao ambiente prisional, onde convivem com outros infratores, sem receber o suporte psicológico que seria fundamental para sua reintegração à sociedade.

Ao implementar sanções diferentes da prisão, o condenado pode cumprir sua pena sem precisar se distanciar da comunidade em que reside, de seus entes queridos e de seu emprego.

PENAS ALTERNATIVAS E SUA EFICÁCIA

No que diz respeito às sanções alternativas, apesar de serem vistas como punições contemporâneas, existem antecedentes históricos, como os trabalhos forçados e a restrição de determinados direitos, utilizados na antiguidade e no direito medieval, conforme ensina BITENCOURT (2000).

As penas restritivas de direitos, na sua forma original, foram introduzidas no código penal soviético de 1926, através da pena de "Prestação de Serviços à Comunidade", mencionada no artigo 20, alínea "d", e no artigo 30.

Em 1960, o código penal russo estabeleceu a pena de trabalhos correcionais, que não implicava em privação de liberdade e deveria ser cumprida na área de residência do réu, sob a supervisão do órgão responsável pela execução penal.

Além disso, o tempo de cumprimento dessa pena não contava para promoções ou períodos de férias. Nos países da Europa Oriental, a pena de trabalho correcional também é prevista no Código Penal búlgaro (Artigo 24), bem como nos códigos tcheco e polonês (Artigo 33).

O Código Penal da Polônia, assim como os de diversos países socialistas, instituiu a pena de restrição da liberdade, que se assemelha ao trabalho corretivo.

Em contrapartida, a Inglaterra implantou a "Prisão de fim de semana" com a Criminal Justice Act em 1948.

Contudo, um modelo eficaz de trabalho comunitário se tornou o Community Service Order, que está em vigor desde a Criminal Justice Act de 1972 (ANGEL, 1986).

O sucesso alcançado pelos britânicos na implementação de penas não privativas de liberdade teve um impacto significativo, levando diversos países a adotarem esse sistema, como a Austrália (1972), Luxemburgo

(1976), Canadá (1977), Dinamarca e Portugal (1982) e França (1983).

Conforme Jescheck citado por BITENCOURT na obra Tratado de Direito Penal, é afirmado que:

A Alemanha, que revolucionou suas abordagens com o Projeto Alternativo de 1966, que fundamentou a reforma de 1975, não se mostrou muito audaciosa quanto às alternativas à detenção. As opções que adotou incluem a suspensão condicional da pena, advertência com reserva de pena, isenção de penalidade, declaração de impunidade, livramento condicional e, evidentemente, multas (JESCHECK, 2000).

A Itália implementou opções diferentes das estabelecidas no Código Penal, com os principais métodos sendo a realização de trabalho comunitário, a liberdade condicional, o semiaberto e a libertação antecipada.

Por outro lado, o sistema penal da Suécia baseia-se no princípio de prevenir a aplicação de penas de prisão, já que, de modo geral, essas punições não favorecem a reintegração do indivíduo para uma vida livre no futuro.

Entretanto, a Espanha introduziu, em 1970, a Lei de Perigosidade e Reabilitação Social, que incluiu a pena de detenção aos fins de semana, embora com a finalidade de segurança.

Conforme ensina Mirabete (2000, p. 381 e 382), no Brasil, existem registros de que a prisão-albergue foi criada no sistema legal em 1966, através do Provimento n. XXV do Conselho Superior da Magistratura de São Paulo, sendo posteriormente alterada por mais dois Provimentos, os de números LVIII de 1970.

A moção de Friburgo, elaborada em 1971 durante o Encontro Nacional de Secretários de Justiça e Presidentes de Conselhos Penitenciários, alertava para a necessidade de que as disposições não se limitassem, como ocorria nos Códigos de 1969 e 1970, às punições que envolvem a privação de liberdade.

Em setembro de 1973, foi divulgada a Moção de Goiânia, que contou com a assinatura de vários especialistas em Direito Penal.

Na Moção de Goiânia, sugeria-se a implementação de ações humanitárias voltadas à reintegração social do indivíduo condenado, tais como: aumento do perdão judicial, da suspensão condicional do processo e da liberdade condicional, juntamente com outras alternativas à prisão (DOTTI, 1998).

O esboço do Código Penal de 1969 incluía como punições a prisão, as restrições de direitos e as sanções patrimoniais (art. 32), sendo que as últimas eram consideradas punições autónomas em relação às outras, embora todas estivessem interconectadas em regime de alternância (art. 56).

O plano elaborado em 1983 e a legislação de 1984 determinaram que as sanções restritivas de direitos seriam uma alternativa às penas privativas de liberdade.

A escolha das penas era exclusivamente de responsabilidade do aplicador, ou seja, do juiz, uma vez que todas as sanções tinham igual relevância e ele fazia a seleção com base no que considerava apropriado e suficiente.

Atualmente, as sanções que restringem direitos se identificam pela troca da pena de prisão, quando a autoridade responsável entende que essa alternativa é adequada e suficiente para a condenação e prevenção da infração penal.

As sanções alternativas se distinguem daquelas que têm como objetivo restringir a liberdade do réu; isso significa que elas procuram formas diferentes de punição, sem a necessidade de afastar a pessoa da comunidade.

As Penas Alternativas representam modos de sanção que não incluem a prisão. As Regras de Tóquio, renomadas por seu conteúdo, introduziram diversas medidas que servem como alternativas à detenção, definindo as

penas alternativas como "ações que não implicam a restrição da liberdade" (LEMGRUBER, 1998).

No conteúdo das Regras de Tóquio, o termo "medida não privativa de liberdade" se refere a qualquer ação estabelecida por uma decisão de uma autoridade competente em qualquer etapa do processo penal, pela qual um indivíduo suspeito ou acusado de um crime, ou um condenado, se sujeita a determinadas condições ou responsabilidades que não envolvem a detenção.

Esse termo destaca, de maneira particular, as penalidades aplicadas por um crime, nas quais o infrator deve permanecer na sociedade e cumprir certas exigências.

Dessa forma, nota-se que o sistema penal de Tóquio dá prioridade à reintegração de um ex-detento, em vez de simplesmente mantê-lo encarcerado por um tempo específico, sempre buscando opções que vão além da privação de liberdade.

Conforme afirma DAMÁSIO (1999, p. 30), "as penas alternativas são formas de sanção penal que não envolvem a prisão, tais como a aplicação de multa, a prestação de serviços à comunidade e a suspensão temporária de certos direitos, encaixando-se no grupo das alternativas penais".

Conforme afirmado por Dotti (1998), as sanções alternativas são categorizadas como penas não consignadas, uma vez que são cumpridas em liberdade e não estão associadas a instituições prisionais.

De acordo com o que ensina DOTTI, as penas restritivas de direitos possuem uma natureza legal própria, funcionando como sanções independentes, uma vez que podem ser aplicadas de forma isolada.

Além disso, elas atuam como medidas substitutivas, pois são originadas de uma troca.

As penas alternativas possuem autonomia própria. Na Reforma de 1984, o legislador abordou a "autonomia" no caput do artigo 44, indicando que as penas restritivas

de direitos podem ser impostas de forma independente.

Assim, a pena final pode ser uma das opções disponíveis, conforme as dez alternativas apresentadas na reforma de 1998 (Lei n. 9.714, de 25-11-1998).

O Artigo 44 do Código Penal Brasileiro estabelece que “as penas restritivas de direitos são independentes e substituem as penas privativas de liberdade”.

Assim, evidencia-se que a principal característica das penas restritivas de direitos é sua autonomia, uma vez que não estão vinculadas à pena de prisão e podem ser impostas de forma isolada.

De acordo com Gomes (2003), as penas restritivas de direitos são consideradas "substitutivas", ou seja, elas atuam como uma alternativa às penas de privação de liberdade, e sua aplicação não deve ocorrer de forma cumulativa.

Dessa forma, entende-se que as sanções alternativas não podem ser aplicadas em conjunto com a pena de detenção ou qualquer outra forma de penalidade, uma vez que não se trata de um meio de intensificar ou atenuar a punição, mas sim de prevenir prejuízos psicológicos ao condenado.

A teoria fez uma crítica contundente ao termo “Das Penas Restritivas de Direitos”, estipulado pelo legislador no artigo 43 do Código Penal Brasileiro, que inclui todas as formas de penas alternativas.

É fundamental destacar que nem todas as formas de sanções se configuram como penas que restringem direitos, como no caso da prestação de serviços comunitários e da limitação de liberdade durante os finais de semana, que representam uma limitação da liberdade do indivíduo penalizado.

Por sua vez, a compensação financeira e o confisco de bens e valores possuem caráter financeiro.

No âmbito do Direito Penal no Brasil, as sanções alternativas são classificadas, de maneira técnica, como penas que restringem direitos, com o objetivo

de limitar o usufruto de determinados direitos subjetivos ou até de simples prerrogativas. O termo "direitos" é utilizado de forma abrangente (OLIVEIRA, 2003).

É importante destacar que as penas alternativas não se restringem apenas à limitação de direitos.

No seu conjunto específico, há outras formas de penas, incluindo aquelas de natureza financeira ou restritivas, como ocorre nos casos de cumprimento aos finais de semana.

A classificação das sanções poderia ser mais satisfatória se excluísse: as penas privativas de liberdade (como reclusão e detenção); as restritivas de liberdade (como prisão domiciliar, restrição aos finais de semana e serviços à comunidade); as restritivas de direitos (limitando-se a interdições ou proibições diretas); e as penas pecuniárias (que englobam multas, pagamentos e a perda de bens e valores) (BITTENCOURT, 2000).

Em uma outra perspectiva, o DAMÁSIO acredita que “seria mais adequado que a denominação do art. 43 do Código Penal fosse ‘penas alternativas’”.

Assim, é importante ressaltar a distinção apresentada pela doutrina, uma vez que existe uma clara separação entre as diferentes formas de penas alternativas listadas no artigo 43 do Código Penal.

Considerando o que foi apresentado, percebe-se que nem toda sanção restritiva de direitos pode ser classificada como pena alternativa, uma vez que o objetivo principal da pena alternativa é prevenir a prisão e a limitação da liberdade do sentenciado.

As Penas Alternativas são classificadas em várias modalidades, incluindo a prestação de valor monetário, a confiscação de bens, a limitação de atividades aos finais de semana, a realização de serviços comunitários e a imposição de restrições temporárias de direitos, conforme o estabelecido no artigo 43 do Código Penal Brasileiro.

Art. 43. As sanções de restrição de direitos incluem: I – Pagamento de quantia; II

– Confisco de bens e valores; III – (Vetado); IV – Realização de trabalho comunitário ou em instituições públicas; V – Suspensão temporária de direitos; VI – Restrição de atividades nos finais de semana.

Essas categorias se distinguem umas das outras, pois cada sanção é aplicada de maneira particular a cada situação, conforme será elucidado nos próximos tópicos

De acordo com a interpretação do parágrafo 1º do artigo 45 do Código Penal, a sanção de prestação pecuniária refere-se ao valor monetário que deve ser pago à vítima, seus dependentes ou a uma entidade pública ou privada com finalidade social.

Essa quantia é determinada pelo juiz, devendo ser, no mínimo, equivalente a um salário mínimo e, no máximo, até 360 salários mínimos.

Diversos estudiosos definem a natureza legal da obrigação monetária como essencialmente compensatória, uma vez que se trata de uma forma de penalidade que permite ao condenado a chance de remediar o prejuízo gerado pela violação da lei penal.

Portanto, se o réu provocar um significativo dano financeiro à vítima, seja por meio de sua ação ou em função de uma atividade criminosa, ele deverá indenizar a vítima com um valor específico como compensação pelo prejuízo.

Essa indenização pode ser direcionada também aos herdeiros caso a vítima falecer, ou a instituições públicas.

O §2º do artigo 45 do Código Penal estabelece que o magistrado tem a opção de trocar a pena de multa por uma sanção de outra espécie, ou seja, por uma alternativa adicional de penalidade, desde que haja concordância por parte do favorecido (a vítima, seus dependentes ou uma entidade pública ou privada com finalidade social).

A punição de outra categoria é conhecida como pena combinada, o que significa que é uma pena não especificada, já que o réu se compromete a cumprir uma obrigação que

não envolve diretamente o pagamento em dinheiro.

Conforme está estabelecido no §3º do artigo 45 do Código Penal: Art. 45, §3º Os bens e valores dos condenados serão confiscados, salvo disposições legais específicas, em benefício do Fundo Penitenciário Nacional. O valor a ser confiscado será o maior entre o total do dano causado ou o lucro obtido pelo infrator ou por outra pessoa em decorrência do crime cometido.

A sanção mencionada está estabelecida na Constituição Federal (art. 5º, XLVI, b) e visa arrecadar fundos para o Fundo Penitenciário Nacional, instituído pela Lei Complementar nº 79, de janeiro de 1994.

Este fundo tem a finalidade de oferecer recursos e apoiar iniciativas para a modernização e melhoria do Sistema Penitenciário no Brasil.

Em situações comuns, a fiança depositada em juízo é direcionada ao Fundo Penitenciário Nacional, com o propósito de cobrir as despesas geradas pelo período em que o réu permaneceu detido preventivamente.

É uma das sanções alternativas mais reconhecidas na sociedade, implicando que o réu realize atividades em prol da comunidade ou de órgãos públicos. Normalmente, essa atividade envolve a conservação de vias públicas, parques ou a realização de tarefas específicas em instituições.

Art. 46. A imposição de prestação de serviços à comunidade ou a instituições públicas é aplicável em casos de condenações que ultrapassem 6 (seis) meses de reclusão.

§ 1º A prestação de serviços consiste na execução de atividades voluntárias pelo condenado.

§ 2º Essa prestação ocorrerá em instituições como centros de assistência, hospitais, escolas, orfanatos e outras organizações similares, em projetos cooperativos ou governamentais.

§ 3º As atividades mencionadas no §1º serão designadas considerando as habilidades do condenado, devendo ser realizadas à razão

de 1 (uma) hora de atividade por dia de pena, de maneira a não comprometer a rotina normal de trabalho.

§ 4º Caso a sanção substitutiva exceda 1 (um) ano, é permitido ao condenado cumprir a pena alternativa em prazo reduzido (Art. 55), nunca inferior à metade do tempo estipulado de condenação.

Antes da implementação da Lei 9.714, essa forma de penalidade alternativa foi incorporada ao Código Penal durante a revisão de 1984, limitando-se apenas à realização de serviços comunitários.

A adição do artigo ampliou a aplicação da pena em organizações públicas, expandindo a lista de diversas instituições que agora podem ser abarcadas.

A sanção de interdição temporária de direitos se ajusta à limitação das prerrogativas do condenado, uma vez que ele ficará impedido de dirigir e de exercer sua profissão, especialmente se a infração estiver relacionada à sua função, como ocorre em situações de peculato e prevaricação.

Que a exigência de o condenado frequentar locais de má reputação, como casas noturnas e bordéis, se ajustaria às normas estipuladas para os contemplados com a Suspensão Condicional do Processo, conforme o artigo 89 da Lei 9.099/95.

Art. 47 - As sanções de interdição temporária de direitos incluem: I – impedimento de ocupar cargo, função ou atividade pública, além de mandato eletivo; II – restrição ao exercício de profissão ou ofício que requerem habilitação específica, licença ou autorização do poder público; III – suspensão da autorização ou habilitação para conduzir veículo; IV – restrição de acesso a certos locais.

Segundo a doutrina, a pena de interdição temporária de direitos, que implica na "proibição de acessar certos locais", se encaixa melhor como uma forma de restrição à liberdade do condenado.

Essa forma de pena alternativa consiste, principalmente, na permanência do réu em regime de albergue ou em instituições

semelhantes, aos sábados e domingos, por uma carga horária que também é definida na sentença.

Nesse local, ele terá a oportunidade de se envolver em cursos, assistir a palestras e participar de outras atividades educativas.

O artigo 48 do Código Penal diz o seguinte: Art. 48.

A restrição nos finais de semana implica que o indivíduo deve ficar, aos sábados e domingos, por um total de cinco horas diárias em uma casa de albergado ou em outro local apropriado. Parágrafo único. Durante esse período de permanência, o condenado poderá participar de cursos, palestras ou atividades educativas (BRASIL, 2003).

Conhecida como detenção de fim de semana, essa sanção alternativa deve ser monitorada pelo juízo responsável pelas execuções, baseado nos artigos 151 a 153 da Lei de Execução Penal.

Contudo, devido à ausência desse tipo de organização e à falta de profissionais para conduzir os cursos e dar palestras, seguido do envio do relatório para o juiz responsável pela execução penal, essa prática tem sido realizada com pouca frequência.

Fundamentalmente, essa é a maneira mais evidente de se tentar reintegrar o infrator à sociedade.

Contudo, devido à falta de ação por parte de quem tem a responsabilidade de agir, especificamente o poder executivo, essa abordagem não se concretiza, restringindo-se apenas a proibições nos finais de semana, com a esperança de que essa reintegração natural o transforme em um membro produtivo da sociedade.

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

Considerando os eventos e circunstâncias discutidos nesta obra, as sanções alternativas surgem como uma resposta a uma nova abordagem na legislação penal, que enfatiza o trabalho e a responsabilidade do infrator.

Essa abordagem busca reabilitar o condenado sem comprometer sua dignidade e o suporte familiar, resultado de diversas solicitações de pessoas que já defendiam um método punitivo mais diferenciado e criativo.

A prisão como medida de isolamento está em declínio e já não cumpre seu propósito, além de não promover a reintegração ou a recuperação do indivíduo.

Ao analisarmos a situação, o sistema prisional brasileiro contemporâneo nos faz pensar que essa abordagem punitiva está obsoleta e impregnada por numerosos problemas, capazes de desconsiderar e desvalorizar a essência do ser humano.

A iniciativa legislativa que deu origem à Lei 9.714/98 trouxe uma nova abordagem no campo do direito penal, especialmente no que se refere às várias alternativas de penalização que não envolvem a prisão.

Desse modo, percebe-se que, com a introdução desse novo sistema de penas no ordenamento jurídico em 1984, atualizado em 1998, ocorreu uma ampliação da percepção entre os profissionais do direito, especialmente juízes, advogados e promotores, a respeito das falhas do sistema prisional no país.

Isso levou a uma reflexão mais profunda sobre o real objetivo das penas alternativas, que é permitir ao condenado a execução da pena sem a necessidade de afastá-lo do seu convívio familiar, comunitário e profissional.

É evidente que chegou o momento de mobilizar toda a sociedade para garantir a eficácia das penas alternativas, dedicando todos os esforços necessários.

É crucial estabelecer mecanismos que possibilitem sua implementação, acompanhados da devida supervisão, evitando que permaneçam apenas no âmbito da obrigatoriedade.

A inovação e o envolvimento das autoridades responsáveis pela administração judicial, juntamente com a colaboração da comunidade, são aspectos essenciais para alcançar com sucesso os propósitos estabelecidos pela legislação atual.

Dessa maneira, as penas alternativas poderão se efetivar, reservando a tradicional e ultrapassada prisão apenas para os indivíduos que representam risco e não conseguem se integrar à sociedade.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Novas penas alternativas: Análise Político Criminal das Alterações da Lei n. 9.714/98**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Tratado de Direito Penal**. Parte Geral. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal**, 9ª ed. São Paulo, Atlas, 2000, p. 381 e 382.

OLIVEIRA, Edmundo. **As Penas Alternativas no Direito Penal Brasileiro**. Revista Prática Jurídica, BRASÍLIA: Ed. Consulex, ano II, n. 10, jan./2003.

DIOGO ROSA DE ALMEIDA

Graduado em Geografia – IBRA, 2024; Pós-Graduação em Criminologia – IBRA – 2024.

PROTEÇÃO AOS REFUGIADOS NO BRASIL



RESUMO: Este estudo discute a urgência de criar políticas públicas eficazes para a proteção dos refugiados no Brasil. Portanto, é fundamental analisar como os direitos humanos dos refugiados foram internacionalizados, a elaboração de documentos internacionais significativos, as distinções entre as categorias de asilo e refúgio, a ampliação do conceito de refugiados e o reconhecimento da condição de refugiado no país. Além disso, o trabalho destaca que, com a ratificação desses tratados, o Brasil assume uma responsabilidade internacional para garantir os direitos humanos dos refugiados. Assim, o país deve também garantir a salvaguarda dessas garantias em nível nacional. O estudo examina, portanto, a evolução da proteção nacional aos refugiados e as principais normas que foram introduzidas no sistema legal brasileiro, incluindo a Lei nº 9.474/97 e a Lei 13.445/2017. Por último, são analisadas as políticas públicas do Brasil, as condições enfrentadas pelos refugiados no país e a eficácia das políticas direcionadas a essa população.

Palavras-chave: Direitos humanos; Refugiados; Brasil.

INTRODUÇÃO

Este estudo se concentra na recepção de refugiados no Brasil e na criação de políticas públicas eficazes para essa população. A importância desse tema aumentou significativamente após a Segunda Guerra Mundial, que resultou em diversas violações dos direitos humanos e um elevado número de pessoas em situação de refúgio.

Assim, o trabalho analisará a globalização dos direitos humanos dos refugiados, as proteções tanto em âmbito internacional quanto nacional, além de investigar a execução de políticas públicas destinadas aos refugiados no Brasil.

Vamos discutir a globalização dos direitos humanos, começando com uma análise da evolução desses direitos e suas diferentes gerações. Depois, examinaremos a formação do direito internacional dos direitos humanos, cujo ponto de partida é o término da Segunda Guerra Mundial.

Assim, o direito internacional dos direitos humanos é entendido como um conjunto de prerrogativas destinadas a garantir a proteção de todas as pessoas, sem discriminação de raça, gênero, fé ou nacionalidade.

Na sequência, serão analisados os documentos globais que contribuíram para o fortalecimento desse organismo, como a Carta das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Viena (1993).

Nesse cenário, o direito internacional dos direitos humanos foi dividido em diferentes ramos, incluindo o direito internacional dos direitos humanos em sentido estrito, o direito internacional dos refugiados e o direito internacional humanitário.

Em vista disso, será realizada uma análise aprofundada do direito internacional relacionado aos refugiados, focalizando especialmente a evolução do refúgio, as distinções entre asilo e refúgio, bem como os principais instrumentos normativos internacionais pertinentes a esse assunto. Serão destacados a Convenção de 1951, que estabeleceu a definição de refugiados e enumerou os direitos e obrigações desses indivíduos, e o Protocolo de 1967, que introduziu questões significativas nas orientações da Convenção de 1951.

Neste texto, abordaremos a salvaguarda dos refugiados no Brasil, que é garantida por meio de documentos relevantes que fazem parte do sistema jurídico nacional, legislações locais e as atividades do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

Primeiro, será feita uma análise da proteção internacional aos refugiados e das funções exercidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Em seguida, este capítulo examina a proteção dos refugiados em território brasileiro, que está profundamente relacionada à adesão à Convenção de 1951, ao Protocolo de 1967 e à Declaração de Cartagena (1984).

PROTEÇÃO AOS REFUGIADOS NO BRASIL

A proteção aos refugiados no Brasil é regida por um arcabouço legal robusto, baseado tanto em normas internacionais quanto em legislações nacionais.

O Brasil é signatário da Convenção de Genebra de 1951 e de seu Protocolo de 1967, que definem o conceito de refugiado e estabelecem os direitos e deveres desses indivíduos. No plano interno, destaca-se a Lei nº 9.474/1997, que regulamenta.

O Brasil adota uma política de acolhimento com foco na integração local, buscando promover a autonomia dos refugiados. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro possuem programas de apoio, como cursos de português, orientação jurídica e assistência social. Além disso, o país colabora com organizações internacionais, como o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), que desempenha um papel crucial na proteção e no suporte às pessoas refugiadas.

É fundamental ressaltar que os direitos humanos constituem um conjunto de garantias e princípios fundamentais que visam à proteção integral da humanidade e de sua dignidade. Esses direitos são garantidos pela comunidade internacional como uma forma de prevenir abusos e opressões perpetrados pelo Estado contra indivíduos sob sua jurisdição. Ademais, é importante destacar que a conquista dos direitos humanos se deu em decorrência de tragédias históricas e da perda de muitas vidas.

Essa perspectiva é enfatizada por Ricardo Castilho, que declara que "os direitos humanos não foram simplesmente concedidos ou descobertos, mas sim conquistados, frequentemente com o sacrifício de vidas". Nesse contexto, Norberto Bobbio observa que:

Os direitos humanos, apesar de sua importância essencial, têm uma origem histórica, surgindo em contextos específicos marcados por batalhas pela conquista de novas liberdades em oposição a antigas formas de dominação. Esse processo é gradual, com sua evolução acontecendo ao longo do tempo e não de maneira instantânea ou definitiva (BOBBIO, 1992).

Considerando a influência do contexto histórico na trajetória dos direitos humanos, o autor Paulo Bonavides menciona que esses direitos podem ser organizados em diferentes gerações. Inicialmente, ele descreve os direitos humanos de primeira geração, que surgem da necessidade de proteção da liberdade individual, o que implica que o Estado não deve se intrometer na vida privada e social dos indivíduos.

Essas garantias são frequentemente identificadas como direitos civis e políticos, e esse período é caracterizado por importantes documentos, como a Magna Carta (1215), a Constituição dos Estados Unidos (1776), a Revolução Francesa (1789), a Constituição da Prússia (1791) e outros textos significativos.

Assim, os direitos de segunda geração fundamentam-se na igualdade, implicando a necessidade de que os cidadãos sejam reconhecidos como iguais diante do Estado. Nesse contexto, uma parcela significativa da sociedade começa a exigir uma mudança na atitude do governo, uma vez que é essencial que haja uma intervenção mais enérgica para garantir que todos os indivíduos tenham acesso às mesmas oportunidades e a condições de vida dignas.

Dessa forma, são contemplados, entre outros, os direitos à saúde, educação, moradia e trabalho. Além disso, os direitos de segunda geração foram moldados por eventos históricos como a Revolução Industrial, a Revolução Mexicana (1917), a Revolução Russa (1918) e a Constituição da República de Weimar (1919).

Os direitos de terceira geração são acompanhados por importantes eventos históricos, como o fim da Segunda Guerra Mundial e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948. Esses acontecimentos marcam o início de uma nova ordem global e uma abordagem renovada em relação aos direitos humanos. Assim, percebeu-se a urgência de assegurar a proteção da população contra abusos do autoritarismo e a repressão estatal.

Assim, neste ciclo, incluem-se os direitos que envolvem a fraternidade e a solidariedade, como o direito à paz, a um meio ambiente saudável, à autodeterminação dos povos e à comunicação, entre outros.

Além disso, é importante destacar que, nesse contexto dos direitos de terceira geração, surgem os primeiros indícios da internacionalização dos direitos humanos, com a criação de sistemas de mandatos, o surgimento de diretrizes sobre condições de trabalho dignas e justas e o progresso nas normas que protegem as minorias.

Simultaneamente, há várias críticas ao modelo de gerações de direitos, sendo a mais significativa a que sugere que essa abordagem implica uma noção de sucessão, já que se propõe que à medida que uma nova categoria de direitos surge, a anterior deixa de existir.

Em função disso, juristas como Ingo Sarlet, Humberto Ávila e Antônio Cançado Trindade argumentam que o contexto histórico revela uma coexistência na gênese dos princípios relacionados aos direitos humanos. Por essa razão, consideram que a concepção de gerações é incorreta e deve ser rejeitada.

Como mencionado anteriormente, o Direito Internacional dos Direitos Humanos começa a se delinear após o término dos trágicos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, desafiando visões anteriores sobre direitos humanos e buscando estabelecer normas que promovam sua internacionalização como estratégia para impedir a ocorrência de novas atrocidades. Em relação a esse tema, a autora Flávia Piovesan afirma:

É nesse contexto que surge a busca pela reestruturação dos direitos humanos, servindo como um modelo ético que guie a ordem global. A brutalidade do totalitarismo simbolizou uma quebra no paradigma dos direitos humanos, ao desconsiderar a dignidade do ser humano como fundamento do Direito. Enquanto a Segunda Guerra trouxe a desintegração dos direitos humanos, a Era Pós-Guerra deveria representar sua revitalização (PIOVESAN, 2007).

Após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de assegurar a proteção dos indivíduos no cenário internacional, com o intuito de impedir que a soberania de um país fosse utilizada como pretexto para justificar ações brutais e desumanas por parte do governo. Desse modo, foi iniciado um processo que visa relativizar a soberania do Estado, impondo restrições a seus poderes tanto internamente quanto externamente.

Ademais, ao ratificar um tratado que busca proteger os direitos humanos, um Estado está afirmando sua soberania, agindo em conformidade com os princípios estabelecidos em sua Constituição.

Assim, as normas internacionais voltadas para a proteção dos direitos humanos são vistas como expressões primordiais de soberania. Nesse sentido, o autor Jean Toussez (1994), menciona que, toda vez que um Estado formaliza um tratado com outro Estado ou um pacto com um ente de direito internacional, ele se compromete a honrar determinados deveres, restringindo a extensão de suas atribuições, enquanto a contraparte também assume certas responsabilidades e limita suas ações.

Além disso, essa fase marca o começo de uma nova perspectiva sobre o direito internacional, onde o ser humano é reconhecido como um ator dentro do direito internacional público. Isso significa que as pessoas podem exigir proteção de entidades internacionais e também podem ser alvo de investigações no Tribunal Penal Internacional.

Assim, o Direito Internacional dos Direitos Humanos pode ser entendido como um conjunto de garantias destinado a salvaguardar todos os indivíduos, sem distinção de nacionalidade, presentes em tratados ou práticas internacionais.

Nesse contexto, foi instituída a Carta das Nações Unidas em 1945, que define as diretrizes e princípios da Organização das Nações Unidas (ONU), uma entidade internacional responsável por manter a paz e a segurança globais, promover os direitos humanos, incentivar a cooperação entre nações e apoiar o desenvolvimento econômico e social (artigo 1, parágrafos 1º a 3º).

Esse documento foi incorporado ao sistema jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 19.841, emitido em 22 de outubro de 1945 pelo presidente Getúlio Vargas.

É importante destacar que a ONU sucedeu a Liga das Nações (1919), que falhou em impedir vários conflitos entre nações, incluindo a Segunda Guerra Mundial.

Diversos estudiosos afirmam que essa organização internacional apresentava deficiências desde seu início, uma vez que carecia de uma administração executiva robusta e não incluía a participação da União Soviética e dos Estados Unidos. Em síntese, a Liga das Nações foi oficialmente dissolvida em 18 de abril de 1946, e suas responsabilidades foram transferidas para a ONU.

É crucial enfatizar que a Carta das Nações Unidas, datada de 1945, colocou os direitos humanos em uma perspectiva global e definiu claramente a responsabilidade dos estados membros em sua proteção, além de introduzir conceitos fundamentais para o início da organização dessas garantias.

No entanto, ao examinar detalhadamente o referido documento, percebe-se que a discussão sobre os direitos humanos é realizada de maneira ampla, com terminologias vagamente definidas, e carece de uma lista específica dos direitos humanos que são considerados fundamentais.

Dentro desse contexto, André de Carvalho Ramos ressalta que as menções sobre os direitos humanos estão disseminadas na Carta das Nações Unidas (1945):

[...]evidenciam (i) a falta de concordância quanto à lista desses direitos e (ii) a hesitação na redação, já que se recorre a termos como 'favorecer' e 'promover' o respeito aos direitos humanos, evitando, assim, o emprego de linguagem mais direta (ONU).

Nesse contexto, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que recebeu aprovação majoritária na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Esse documento lista uma série de direitos que pertencem a todos os indígenas, independentemente de nacionalidade, raça, religião, cor, gênero ou idioma, enfatizando o compromisso das nações em promover a realização dos direitos humanos em seus territórios e garantir sua proteção em nível global. Além disso, a declaração ressalta a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, como evidenciado no artigo VI, que afirma que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos".

Flávia Piovesan destaca que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, proporcionou uma perspectiva contemporânea sobre os direitos humanos, descritos como uma "totalidade única, interdependente e interconectada, onde os princípios de igualdade e liberdade se entrelaçam e se complementam".

A partir da declaração de 1948, inicia-se uma terceira e última etapa, na qual a afirmação dos direitos se caracteriza por ser, simultaneamente, universal e concreta: universal porque os beneficiários dos princípios nela expressos não se restringem aos cidadãos de um determinado país, mas abrangem toda a humanidade; concreta no sentido de que dá início a um processo cujo objetivo é garantir que os direitos humanos sejam não apenas proclamados ou idealmente reconhecidos, mas também

efetivamente protegidos, inclusive contra possíveis violações cometidas pelo próprio Estado responsável (BOBBIO, 1992).

Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) desempenha um papel crucial na criação de um sistema de salvaguarda dos direitos humanos, uma vez que definiu um conjunto de entidades, diretrizes e responsabilidades destinadas à defesa efetiva dos direitos humanos e à supervisão de possíveis violações.

É importante destacar que esse documento também teve um impacto significativo nas normas, políticas e instituições voltadas para a proteção dos direitos humanos em nível nacional, servindo de inspiração para as constituições redigidas após sua adoção.

Prosseguindo com a análise da globalização dos direitos humanos, é importante mencionar a estabelecer o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) e, em especial, a formulação da Declaração de Viena (1993). Este último documento consolidou a natureza universal e indivisível dos direitos humanos ao afirmar claramente em seu quinto parágrafo: “todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados.”

Nesse cenário, é importante destacar que os documentos internacionais têm variados níveis de obrigatoriedade. Assim, as convenções se configuram como instrumentos formais e multilaterais que manifestam as intenções das partes, estabelecendo normas de interesse comum com força obrigatória.

Por outro lado, as declarações são acordos que apresentam determinados princípios ou normas jurídicas e, para o Direito Internacional, oferecem orientações sobre uma posição política compartilhada para o bem coletivo, mas não possuem caráter coercitivo. Em relação ao poder das declarações, o autor Valério de Oliveira Mazzuoli enfatiza.

Diversas dessas afirmações comuns, apesar de seu conteúdo significativo, não são consideradas, em sentido estrito, tratados internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Isso, contudo, não diminui sua força normativa, visto que faz parte do que se denomina *ius cogens* no direito internacional. Em suma, não há barreiras para que o termo declaração seja empregado como sinônimo de tratado, podendo também servir para esclarecer ou interpretar um ato internacional já existente ou para manifestar a perspectiva ou a postura de um ou mais Estados em relação a um tema específico (MAZZUOLI, 2020).

Simultaneamente, um significativo desdobramento na reafirmação da universalidade e interconexão dos direitos humanos no cenário internacional foi a evolução das áreas do direito internacional relacionadas a esses direitos, que incluem: o direito internacional dos direitos humanos propriamente dito, o direito internacional humanitário e o direito internacional dos refugiados.

Nesse contexto, o direito internacional dos direitos humanos garante a proteção dos indivíduos em tempos de paz, enquanto essas ramificações foram criadas para proteger aqueles que sofrem violações de suas garantias fundamentais em situações de conflito armado ou que enfrentam circunstâncias específicas, como indivíduos forçados a deixar seus países de origem devido a perseguições ou ameaças. Assim, fica claro que cada uma dessas áreas possui características distintas, com uma trajetória histórica própria, um escopo de atuação e uma estrutura normativa específica.

O direito internacional dos direitos humanos, em sua definição mais estrita, tem como meta primordial proteger e assegurar a universalidade da dignidade humana. A salvaguarda dessas garantias fundamentais é vista como uma responsabilidade coletiva indispensável para todos os países. Ademais, esse campo é reconhecido como o mais completo em relação aos outros, pois busca

assegurar e fomentar uma vida com dignidade para os indivíduos, incluindo direitos sociais, civis, econômicos, políticos e culturais.

O direito internacional humanitário consiste em um conjunto de normas jurídicas que podem ser convencionais ou baseadas em costumes, regulando situações geradas por conflitos armados. O objetivo é proteger ao máximo as partes afetadas, tanto diretamente quanto indiretamente, e reduzir os prejuízos ocasionados. Nesse contexto, André de Carvalho Ramos enfatiza que essa área também “[...] visa restringir os métodos e meios de combate, garantir os direitos humanos de não combatentes e das vítimas da guerra, salvar suas propriedades e, ainda, punir aqueles que desrespeitam essas normas.”

É importante destacar que, no âmbito do direito internacional humanitário, o que realmente importa é a fase de execução do conflito armado, e não a sua preparação. Assim, essa abordagem não fará uma avaliação sobre a legitimidade da guerra ou se todos os critérios necessários para a sua declaração foram observados. Além disso, essa perspectiva se aplica a qualquer tipo de hostilidade que ocorra entre nações, independentemente de ser reconhecida por um ou por nenhum dos Estados envolvidos.

Outra observação relevante é que os princípios desta área são intitulados conforme a cidade onde seus tratados foram formulados. Assim, os principais instrumentos legislativos incluem: o Direito de Haia, que apresenta diretrizes sobre a restrição de métodos e meios em conflitos armados; o Direito de Genebra, que estabelece normas para a proteção de indivíduos e bens durante a guerra; o Direito de Nova York, que trata dos direitos humanos, do desarmamento e do controle da difusão de armamentos específicos em situações de combate; e, por fim, o Direito de Roma, que criou o Estatuto do Tribunal Penal Internacional e prevê punições para aqueles que violam o direito internacional humanitário.

É importante enfatizar que essas subdivisões são apenas doutrinárias, pois a estrutura normativa é integrada e suas disposições se interligam com o propósito de minimizar os danos severos provocados por conflitos armados até que estes deixem de ocorrer.

Assim, existe o direito internacional dos refugiados, que visa garantir a proteção de indivíduos forçados a abandonar sua nação de origem devido ao medo de perseguições que ameaçam sua vida ou liberdade, em decorrência de fatores como raça, religião, grupo social, crenças políticas ou violação direta dos direitos humanos. Portanto, é evidente a relação entre essa área e a proteção dos direitos humanos, uma vez que as pessoas se tornam refugiadas exatamente devido à violação de seus direitos fundamentais.

Para a Convenção da OUA (1969), os refugiados são definidos como indivíduos que se veem obrigados a deixar sua terra natal devido a calamidades provocadas pelo ser humano, como violências, ocupações externas e dominação por forças estrangeiras, entre outros fatores. Além disso, essa definição leva em consideração a existência de um perigo disseminado.

É importante destacar que o documento também contempla a situação dos deslocamentos internos, que ocorrem quando apenas uma parte do território nacional enfrenta riscos, forçando as pessoas a procurarem abrigo em outra área dentro de seu próprio país.

Um outro texto fundamental para expandir a definição de refugiados é a Declaração de Cartagena das Índias (1984). Este documento foi estabelecido na América Latina em resposta a um grave conflito na região Centro-Americana, que resultou em um significativo número de refugiados devido às sérias violações dos direitos humanos, guerras civis e à violência generalizada. O intuito desse documento é regular ações que garantam a proteção dos refugiados dessa área.

Para que o Brasil continue sendo uma referência em acolhimento humanitário, é fundamental promover políticas inclusivas que transcendam o mero acolhimento emergencial, garantindo a plena integração e autonomia dos refugiados. O fortalecimento dessas ações não apenas contribui para a dignidade dos refugiados, mas também enriquece a sociedade brasileira, promovendo a diversidade, a inclusão e o respeito aos direitos humanos.

Para superar essas dificuldades, é essencial fortalecer parcerias entre o governo, as organizações internacionais, como o ACNUR, e a sociedade civil. Investir em programas de capacitação, sensibilização e integração cultural, bem como garantir o acesso igualitário aos serviços públicos, são passos fundamentais. O acolhimento dos refugiados não deve ser visto apenas como um ato humanitário, mas também como uma oportunidade de enriquecimento cultural

Portanto, consolidar o papel do Brasil como um país de acolhimento requer o desenvolvimento de políticas públicas de longo prazo, que priorizem a dignidade e os direitos humanos. Esse esforço coletivo contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária, reafirmando o Brasil como um exemplo de acolhida e proteção humanitária no cenário internacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho 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

Neste trabalho de conclusão de curso, foi conduzida uma análise sobre a ineficácia das políticas públicas voltadas aos refugiados no Brasil.

Como mencionado anteriormente, a questão dos refugiados começou a se delinear desde a Segunda Guerra Mundial, devido às inúmeras barbaridades praticadas e ao expressivo número de pessoas que se viram obrigadas a procurar abrigo em nações estrangeiras.

Nesse cenário, a Organização das Nações Unidas (ONU) desempenhou um papel crucial na quebra da antiga ordem mundial e no fomento da cooperação internacional.

Dessa forma, examina-se a evolução da internacionalização dos direitos humanos, a progressão dos direitos dos refugiados, a urgência de expandir a definição de refugiado e os acordos internacionais que consolidaram a base do instituto de refugiados.

Adicionalmente, são abordados ensinamentos referentes ao processo de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, que só se tornou viável após o país ratificar instrumentos internacionais, os quais levaram à criação da legislação sobre refúgio.

Assim, a partir da análise realizada, é possível afirmar que a falta de eficácia das políticas públicas voltadas para os refugiados no Brasil está diretamente ligada à inação do Estado, o que resulta em uma pressão adicional sobre as iniciativas da sociedade civil e do terceiro setor no apoio a esses indivíduos.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão dos refugiados, através de suas experiências e recomendações, é essencial para a criação de políticas públicas eficazes. Finalmente, a alocação de recursos financeiros para o apoio aos refugiados deve ser tratada como uma prioridade nas decisões orçamentárias do Estado.

Ainda assim, o caminho para uma integração plena dos refugiados é repleto de desafios. Embora a legislação seja avançada, a realidade prática muitas vezes expõe lacunas, como dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, barreiras linguísticas, reconhecimento de diplomas e o enfrentamento do preconceito. Além disso, a falta de recursos e de forma progressiva limita o alcance das políticas públicas específicas para refugiados, dificultando a sua inclusão.

A superação dessas barreiras exige um esforço conjunto entre o governo, organizações da sociedade civil, empresas privadas e a própria população. Investir em programas que promovam a inclusão social e econômica dos refugiados, como cursos de capacitação, acesso facilitado à educação e ao mercado de trabalho, além de ações de conscientização pública, é fundamental para combater a discriminação e construir um a

Além disso, a diversidade trazida pelos refugiados deve ser vista como uma oportunidade para o Brasil. Ao acolher indivíduos com histórias, culturas e habilidades variadas, o país enriquece sua sociedade, fortalece a economia e reafirma seu papel como uma nação de portas abertas. Essa diversidade pode contribuir para a inovação cultural e social, gerando impactos positivos para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

PIOVESAN, Flávia (coord.). **Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2007.

TOUSCOZ, Jean. **Direito Internacional**. Lisboa: Pub Europa América, 1994.

ERICA PRICILA SEVERNINI

Graduada com Pós-Graduação em Especialização em Educação Infantil da Faculdade Campos Elíseos.

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

A child with light brown hair, wearing a green long-sleeved shirt, is sitting at a wooden table. They are playing with several colorful plastic bottle caps (green, red, blue, black) on a white surface. The child's hands are visible, and they appear to be focused on the activity.

RESUMO: A vida ao nosso redor é constituída por estímulos que nos transmitem diversas mensagens indicando se estamos em um momento tenso, alegre ou ruim. Todos estes estímulos estão ligados ao lado sensorial, ou seja, os nossos sentidos. Tudo isso é observado pelo corpo humano, que por meio de estímulos transmite estas mensagens ao nosso interior. No entanto, o desenvolvimento da aprendizagem demonstra plena ligação com a afetividade e a psicomotricidade. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem são identificadas pelos professores que não sabem como lidar com a situação, a psicomotricidade permite entender um pouco desse processo trazendo novas práticas para auxiliar a criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Psicologia; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano está diretamente ligado à psicomotricidade e aos processos de aprendizagem infantil, todos os seres humanos nascem com particularidades que devem ser respeitadas.

No entanto um dos momentos mais importantes para a criança é sua inserção no espaço escolar, lá ela se desprende da família e começa a se inteirar com outras crianças e a desenvolver suas potencialidades como sujeito social.

Muitos professores passam por dificuldades em sala de aula durante o processo de aprendizagem infantil, a psicomotricidade possibilita a esses profissionais por meio de suas técnicas o diagnóstico e as maneiras de lidar com as particularidades de cada criança.

O objetivo geral deste trabalho está em aprofundar nos conceitos da psicomotricidade como disciplina agregadora da aprendizagem infantil. Os objetivos específicos tratam de pesquisar sobre a psicomotricidade no campo psicológico do desenvolvimento infantil e da psicomotricidade voltada para a área da aprendizagem.

Este trabalho se justifica, pois, a sua temática é muito interessante não somente para o mundo acadêmico, mas para todos aqueles que se identificam com a aprendizagem infantil e as dificuldades que são apresentadas pelas crianças.

Aos educadores se permite ampliar seus horizontes científicos e a procurar novas maneiras de se construir uma educação de qualidade.

A primeira seção aborda os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano dentro das primeiras teorias que voltaram o seu entendimento para os aspectos biológicos e os conceitos que falam sobre a psicomotricidade.

Já a segunda, verifica a psicomotricidade sobre as esferas da aprendizagem de crianças em período escolar, bem como as contribuições para os problemas decorridos desta fase.

PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA LUZ DA PSICOLOGIA

A Psicomotricidade é indispensável para o desenvolvimento do ser humano, esse que possui particularidades que advêm desde o seu nascimento sejam elas de origem orgânica ou intrínsecas a questões de relacionamento com outros indivíduos.

As áreas da Psicologia que estudam o desenvolvimento infantil na área da educação foram marcadas pelo cenário positivista do final do século XIX e início do século XX, essas tendências não se finalizaram e são atualizadas a cada novo estudo que é inserido na área.

O desenvolvimento infantil além de ocorrer biologicamente também se assume no campo psicológico sendo relacionado às questões da natureza humana, ou seja, algo natural que já é esperado que ocorra.

Nas palavras de Bock (2000, p. 27):

As características do desenvolvimento de nossas crianças e de nossos jovens têm sido tributadas à natureza humana, isto é, têm sido naturalizadas como características do desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são pensadas como fases de um desenvolvimento esperado, previsto e natural (BOCK, 2000, p. 27).

A história da psicologia observa diversas teorias que tratam sobre o desenvolvimento infantil, as investigações se baseiam nas semelhanças entre o natural, o animal e o humano, no entanto a necessidade de se conhecer a complexidade deste acontecimento fez com que a ciência explorasse mais a fundo a temática.

Os estudos voltados a acepções naturalistas e biológicas são indicados nas propostas apresentadas por Stanley Hall que trouxe para os Estados Unidos os primeiros trabalhos voltados ao desenvolvimento da criança. Neste momento, a psicologia já se afirmava como parte das ciências.

Além de ser responsável por difundir os estudos no contexto da área infantil, este pesquisador lançou estudos na revista "The Periodical Seminary", que em termos científicos possibilitou este tema como parte exclusivo das disciplinas, associando-os aos processos educativos (WARDE, 2014).

Gessel (1948) foi um pesquisador norte-americano que atuou nesta mesma vertente biológica maturacionista do desenvolvimento infantil. Ele rompeu os aspectos religiosos e científicos demonstrando a liberdade de investigar a natureza da criança (THELEN; ADOLPH, 1992).

Ele averiguou que o comportamento e os aspectos biológicos são inseparáveis quando se trata dos processos de desenvolvimento infantil, voltando-se, portanto, às premissas evolutivas e a força reguladora do desenvolvimento infantil (GESELL; THOMPSON, 1935).

Em contraposição, González Rey (1999 a) entendeu que o desenvolvimento infantil não segue apenas a linha naturalista e biológica, ele acreditava que as crianças desde muito cedo também necessitam comunicar-se, e esta necessidade provocava a produção emocional e simbólica, ou seja, não haveria ligação com os processos biológicos.

Este autor entende que as emoções infantis são manifestadas em momentos interacionais ligados ao que ocorre externamente e a experiências simbólicas emocionais já vivenciadas por ela, e que só desta maneira poderia se estabelecer alguma relação com o lado biológico.

Neste sentido:

O modo como interagimos com o outro é um assunto emocional, pois nossas emoções especificam, a cada instante, o domínio de ações em que estamos nesse instante. Noutros termos, são as nossas emoções que especificam nossas ações, não o que fazemos em termos de movimento ou tipos de operações corporais (MATURANA; GERDA VERDEN – ZOLLER, 2004, p. 136).

Dentro do desenvolvimento comportamental encontram-se contribuições de grandes nomes como o behaviorista J. Watson, sucedido por Skinner. No Behaviorismo enxerga-se a concretização do positivismo dentro da área da Psicologia (GONZÁLEZ REY, 1999a).

O corpo sempre foi motivo de estudos desde a época dos grandes filósofos, a mente que comanda o ser humano sempre foi motivo de discussões no campo científico e na área da saúde, no entanto, a psicomotricidade possibilitou trabalhar os problemas do corpo e da mente diante das dificuldades no desenvolvimento humano.

Levin (1995, p. 21) explica que : “ [...] A história da psicomotricidade, na realidade sua ‘pré – história’, inicia-se desde que o homem é humano, quer dizer, desde que o homem fala, já que a partir desse instante falará de seu corpo”.

A ISPE – GAE (Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas) e a SBP (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade) trazem algumas definições sobre a temática:

Psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado. Psicomotricidade é a manifestação corporal do invisível de maneira visível. É uma ciência terapêutica adotada na Europa há mais de 60 anos, principalmente na França, que instituiu o primeiro curso universitário de Psicomotricidade em 1963 (ISPE-GAE,2007).

A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (S.B.P.1999).

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de

movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização” (SBP, 2003).

A psicomotricidade está ligada ao desenvolvimento do corpo humano, esse que ocorre em muitas fases e que permitem a cada uma delas o descobrimento e percepções dos aspectos motores, cognitivo, linguístico, afetivo e emocional dentro da convivência em sociedade.

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam-se os aspectos ambientais, biológicos, familiares, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia individual e as condições do ambiente (GALLAHUE, 2005, p. 3).

Outro significado trazido pela psicomotricidade é a corporeidade que englobam as práticas corporais e que estão além de questões fisiológicas e biológicas, mas incidem em questões culturais, religiosas, políticas, ideológicas, entre outras.

Gopnik (et al.;1999) e Fischer (2006), relata que por um longo período, médicos e psicólogos pesquisaram sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva mental, sendo que um dos focos foi direcionado para estudos de como a criança cresce e aprende, foi possível testar os comportamentos e habilidades em diferentes idades (GOPNIK, ET AL.,1999; FISCHER, 2006).

Portanto o corpo não ocupa apenas um espaço, mas possui significados dentro do âmbito coletivo e individual e que merecem ser apreciados:

Nesse sentido, Polak (1997) traz o propósito de um corpo que ocupa o lugar

de fusão de fenômenos orgânicos e sociais, sendo o cenário no qual a cultura e a natureza dialogam, onde o coletivo e o individual se interpenetram. O ser humano se faz presente no mundo pelo seu corpo, este último representando uma dimensão construtiva e expressiva do ser do homem, sendo denominado de corpo próprio, corpo vivente (COMIN; AMORIM, 2010, p. 262).

A reeducação psicomotora parte da psicomotricidade, também ligada ao corpo e ao movimento, deriva de abordagens neuropsiquiátricas integradoras, sendo definida como:

Técnica que pelo recurso ao corpo e ao movimento, se dirige ao ser humano na sua totalidade. Ela não visa à readaptação ou a supervalorização do músculo, mas sim, a fluidez do corpo. O seu fim é permitir melhor integração e melhor investimento da corporalidade, maior capacidade de se situar no espaço, no tempo e no mundo dos objetos e facilitar e promover uma melhor harmonização na relação com o outro (DE AJURIAGUERRA, 1974, p. 31).

O autor Ajuriaguerra em seus trabalhos delimita os transtornos psicomotores que estão entre as disciplinas da neurologia e da psiquiatria, o autor entende que a psicomotricidade não é igual a outras disciplinas e possui autonomia própria.

PSICOMOTRICIDADE, AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A educação infantil no Brasil é estabelecida por leis tanto no âmbito Constitucional quanto infraconstitucional, o nosso país se preocupa com a inserção das crianças no ambiente escolar desde a primeira infância, esta preocupação se estabelece em métodos e meios para que a criança tenha um perfeito desenvolvimento da aprendizagem.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (SAVIANI, 1997, p.172).

O desenvolvimento da pedagogia tem se tornado banal, o pouco investimento na esfera do profissional tem desmotivado a transmissão do conhecimento para os educandos, porém há ainda quem se preocupe com esta situação.

As práticas pedagógicas voltadas à psicomotricidade trazem inúmeros benefícios para os professores que estão em sala de aula e possuem contato direto com o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Um dos fatores necessários para que uma criança se relacione bem em sociedade é sua sociabilidade com outros indivíduos.

O processo de desenvolvimento psicomotor envolve duas fases: A primeira infância que vai do zero a três anos; a segunda infância dos três a sete anos e a maturacional que ocorre a partir dos oitos anos de idade.

A socialização não é um processo fácil, envolve muitos fatores e as dificuldades que aparecem neste contexto não estão apenas ligadas a questões comportamentais, mas podem ser ligadas a algum problema de saúde, de comunicação.

Compreender o corpo, a sua estrutura e seu funcionamento, principalmente a área cognitiva e fisiológica auxilia o profissional da educação a diagnosticar algum fator negativo que influencia o comprometimento do aluno com o conhecimento transmitido.

Para Veiga e Resende (1998) a Instituição Escolar é um espaço onde se possibilita a participação do planejamento e execução das suas ações, há aqui a junção dos valores passados pela família e do relacionamento com os outros colegas.

Segundo Bueno (1998, p. 22/23), é possível elucidar as práticas psicomotoras na terapia de distúrbios de aprendizagem:

Nos distúrbios de aprendizagem por lesão cerebral mínima, caracterizando o distúrbios psiconeurológicos, além da educação das funções intelectuais isoladamente, devemos realizar exercícios psicomotores, de coordenação, de ritmo e de relaxamento capazes de atuar sobre as vias de interação (BUENO, 1998, p.22-23).

A atividade motora é de suma importância para a construção intelectual da criança que frequentam as instituições escolares.

Observa-se que tradicionalmente, que as escolas não estão oportunizando o aprendizado deste tema às crianças, e o resultado é o impacto nos primeiros dias de aula causando uma restrição no seu modo de ser e agir (COLELLO, 2013).

A educação psicomotora não envolve somente a questão do movimento, há multidisciplinaridade já que se inclui as práticas educacionais e pedagógicas, as práticas psicológicas e da corporeidade que também são abordadas nos conhecimentos que envolvem a educação física.

Os processos de aprendizagem ligados ao desenvolvimento do ser humano, principalmente aqueles garantidos durante o processo de escolarização infantil, podem ser realizados por meio de recursos e estratégias pedagógicas que são possibilitadas dentro da psicomotricidade.

Entendida como uma técnica, deverá ser aplicada conforme cada faixa etária:

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial (NEGRINE, 1995, p. 15).

Por meio de estudos e pesquisas, os responsáveis por esta área do assunto entendem que a psicomotricidade ajuda os indivíduos em fase escolar a assimilarem o conhecimento disseminado na rotina escolar.

Assim, buscou-se trazer suas soluções para a classe de aula, por meio da modalidade da educação psicomotora.

O seio familiar é de extrema importância para a criança, essa deve ser responsável por acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, em alguns casos os pais também não conseguem perceber a dificuldade da criança.

A psicomotricidade além de falar do corpo, traz uma outra questão que interfere na aprendizagem, ou seja, a afetividade também abordada na Psicologia.

São muitos distúrbios psicomotores que implicam no desenvolvimento da leitura e da escrita, a maioria são provocados pelas condições sócio – afetivas do meio em que a criança se desenvolve. O papel da família e da escola é muito importante. A primeira como geradora eventual desses distúrbios e a segunda como reforçadora pela possível incapacidade em ajudar às crianças portadoras desses distúrbios (FINI apud SISTO, 1999, p.143).

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".

Existe uma intrínseca relação entre emoção e razão uma vez que a construção da inteligência depende das construções afetivas (CORRÊA. 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção deste trabalho será utilizado como metodologia a revisão bibliográfica. A pesquisa será construída com base em trabalhos como Artigos, Dissertações, Monografias, Teses de Doutorado e Mestrado além de outros textos provenientes da área.

O presente trabalho foi extraído de bases eletrônicas, como o Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal da Busca Integrada (PBI), e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do ser humano é um tema muito discutido pela ciência, a sua amplitude também está inserida no contexto educacional, pois as crianças quando estão em processo de desenvolvimento também se encontram frequentando a escola.

Cada criança possui uma particularidade, apresenta uma dificuldade para absorver o conhecimento em sala de aula, algumas precisam de acompanhamento médico, no entanto quando o professor consegue identificar o problema ele consegue trazer melhores soluções.

É por meio dos estudos da psicomotricidade que o educador pode informar a família sobre o que está acontecendo com a criança e indicar um acompanhamento médico, e é por meio desta ciência também que ele pode se aprofundar em técnicas e meios de ajudar a criança a desenvolver sua aprendizagem no limite de suas particularidades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A afetividade no desenvolvimento da criança.** Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter Açõ, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

_____. **A emoção na sala de aula.** Campinas: Papirus,1999.

ALVES, N. N. de L. "**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.

BOCK, A. M. B. **As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação.** Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos, p. 11-33, 2000.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade: teoria & prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas.** Lovise, 1998.

CORRÊA, P. R. **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-conclusao-de-curso/tcc-2005/a-dimensao-afetiva-do-ser-humano-contribuicoes-a-partir-de-piaget>. Acesso em:17/10/2024.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria.** Cadernos de pesquisa, n. 87, p. 58-61, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/927>. Acesso em:17/10/2024.

COMIN, F. S. AMORIM, K. S. "**Em meu gesto existe o teu gesto**": corporeidade na inclusão de crianças deficientes. 2010. Scielo. Acesso em: 15 out. 2010. DE AJURIAGUERRA, J. **Manuel de psychiatrie de l'enfant.** 1974.

FISCHER, K. W. **Dynamic cycles of cognitive and brain development: measuring growth in mind, brain, and education.** In A. M. Battro, K. W. Fischer, (Eds) **The educated brain.** Cambridge University Press: Cambridge. 2006.

GALLAHUE, D. **Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado.** Journal of Physical Education, v. 16, n. 2, 2005.

GESELL, A.; HELEN, T. **Infant behavior: its genesis and growth.** The Journal of Nervous and Mental Disease, v. 82, n. 3, p. 334-335, 1935.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, sujeito e construção do conhecimento: o aprendizado desde outra óptica.** Linhas Críticas, v. 4, n. 7-8, p. 17-22, 1999a.

GOPNIK, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. **The scientist in the crib-what early learning tells us about the mind.** New York: Perennial-Harper Collins. 1999.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em psicologia, v. 20, n. 2, 2012.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano-Do patriarcado à democracia.** 2004.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1995.

SAVIANI, D. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e filosofia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997.

SBP. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade**. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br>
Acesso em: 17/10/2024.

SISTO, F. F. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA, I. P. A.; DE RESENDE RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papyrus Editora, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.1968.

WARDE, A. **After taste: Culture, consumption and theories of practice**. Journal of Consumer Culture, v. 14, n. 3, p. 279-303, 2014.

FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES

Graduado em Tecnologia em Gestão Ambiental – UNOPAR, 2014; Pós Gestão de Sistemas Prisionais – Faculdade IBRA 2022.

ANÁLISE DA COLETA COMPULSÓRIA DE MATERIAL GENÉTICO COMO FORMA DE IDENTIFICAÇÃO CRIMINAL

RESUMO: Este estudo tem como finalidade examinar a coleta obrigatória de amostras de DNA como um método de identificação criminal. Para isso, são discutidos diversos conceitos e visões de autores como Aury Lopes Junior, Maria Elizabeth Queijo e Renato Brasileiro de Lima, com a utilização de uma metodologia de pesquisa bibliográfica. O trabalho inclui uma análise do princípio *nemo tenetur se detegere*, oferecendo uma breve contextualização histórica e sua origem na legislação brasileira. Em seguida, a discussão se concentra na Lei 12.654/12 e as modificações que ela introduziu nas Leis 12.037/09 e 7.210/84, assim como a recente adição da Lei 13.964/19, conhecida como Pacote Anti Crime.

Palavras-chave: Identificação Criminal; Pacote Anti Crime; DNA.

INTRODUÇÃO

Este estudo examina a exigência de coleta de material genético de indivíduos condenados por crimes dolosos que envolvam violência significativa contra a pessoa, além de delitos relacionados à vida, à liberdade sexual ou crimes sexuais contra indivíduos vulneráveis.

O objetivo é o armazenamento desse material em um banco de dados para identificação de perfis genéticos, visando resolver casos com autoria não identificada, conforme estabelecido no artigo 9º-A da Lei nº 7.210/84 – Lei de Execução Penal (LEP).

O Banco Nacional de Perfis Genéticos (BNPG) foi instituído pela Lei nº 12.654/2012 como um sistema secreto para o armazenamento de perfis genéticos de pessoas investigadas e condenadas, com o objetivo de auxiliar na identificação de casos criminais.

Segundo a legislação, a coleta do material genético dos condenados deve ser realizada de maneira adequada e indolor. Além disso, se o investigado recusar-se a fornecer seu material biológico, será considerado em falta grave, resultando em punições, como a regressão de seu regime prisional e a perda de um terço do tempo de pena já cumprido. Por fim, o período para o armazenamento dos perfis genéticos no BNPG foi estabelecido em 20 anos, a contar do término da pena cumprida.

Essas informações levantam questões significativas, como a proteção constitucional contra a auto-incriminação, a inviolabilidade do corpo e a presunção de inocência, conforme prevê o artigo 5º, incisos LXIII e LVII, da Constituição Federal, além do artigo 8,2, alínea g, da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Dessa forma, constata-se que há uma violação ao princípio da auto-incriminação, além de afetar o direito à privacidade do condenado, que terá um dado pessoal sensível, seu DNA, guardado em um banco de dados.

Assim, percebe-se que a questão da obrigatoriedade de inserir o perfil genético de indivíduos condenados no BNPG é extremamente significativa dentro do sistema jurídico, uma vez que foi reconhecida com repercussão geral pelo STF. Sobre esse tema, o Superior Tribunal de Justiça tem se manifestado de modo positivo, defendendo que a exigência de coleta do material genético dos condenados não infringe o princípio da não autoincriminação, já que não tem como objetivo gerar prova no decorrer das investigações, mas sim o simples armazenamento no BNPG.

Dessa forma, justifica-se a realização deste estudo, que tem como objetivo analisar os requisitos que regem esse procedimento no âmbito do direito processual penal brasileiro. O intuito é assegurar a integridade da persecução penal, visto que as ações estatais precisam ocorrer de maneira a manter o equilíbrio entre os direitos e garantias individuais e os interesses coletivos relacionados à segurança pública.

ANÁLISE DA COLETA COMPULSÓRIA - MATERIAL GENÉTICO E IDENTIFICAÇÃO CRIMINAL

O foco será a exploração do princípio da não autoincriminação, visando estabelecer uma definição clara deste conceito. O objetivo é ressaltar as suas particularidades mais relevantes e facilitar uma compreensão aprofundada sobre a questão.

Nesse contexto, como destacado de maneira perspicaz por Lima (2016), o princípio da não autoincriminação, ou *nemo tenetur se detegere*, pode ser visto como uma forma de autodefesa que se caracteriza pela passividade do indivíduo em relação à acusação que enfrenta, já que ele não se envolve em ações que possam resultar em sua própria condenação.

De maneira semelhante, Queijo (2012, p. 55) afirma que o princípio da não autoincriminação é uma proteção individual significativa, destinada, principalmente, a resguardar o indivíduo de possíveis abusos cometidos pelo Estado durante o processo penal, especialmente em relação a violências físicas, morais e psicológicas, que são empregadas com a intenção de forçar o investigado ou o réu a colaborar com a investigação.

Conforme afirma Barcellos (2018, p. 182), o princípio da não autoincriminação resulta diretamente do devido processo legal e está profundamente relacionado à salvaguarda da ampla defesa.

Barcellos (2018, p. 182) enfatiza que essa proteção delimita os métodos que o Estado pode empregar para alcançar uma condenação durante a ação penal, restringindo assim o exercício do poder do Estado no processo judicial. Dessa maneira, “a aplicação da pena – assim como qualquer outra decisão judicial – é considerada válida somente quando decorre de um processo que seja racionalmente apropriado e justo”.

Dessa forma, percebe-se que o direito à não autoincriminação é um componente

essencial do devido processo legal, uma vez que restringe as possibilidades de atuação do Estado na obtenção de um julgamento e na eventual condenação de um indivíduo específico.

De maneira simplificada, o princípio da não autoincriminação garante que a pessoa não pode ser forçada a apresentar provas que a comprometam ou a levem a uma condenação. Este princípio impõe restrições ao poder de investigação e punição do Estado, evitando que as autoridades recorram a métodos coercitivos para conseguir informações durante investigações policiais e processos judiciais.

Para certos teóricos, não é viável determinar a procedência do princípio do *nemo tenetur se detegere*, uma vez que sustentam que ele se encontra englobado nas normas gerais do direito.

No entanto, ao explorar a trajetória histórica desse princípio, nota-se que foi durante a época do Iluminismo que ele se firmou e se constituiu como uma proteção parcial para o réu durante o processo de interrogatório. Vale ressaltar que esse princípio está estreitamente ligado ao interrogatório do réu, embora, como será discutido mais adiante, não seja o único instante em que o réu pode invocar o direito de não se incriminar.

Nas antigas civilizações, como na Grécia e na Roma Antiga, o uso de interrogatórios era aceito como forma de evidência. Durante um longo período, a tortura foi empregada para forçar confissões e delações de co-autores. Nesse contexto, observa-se que o princípio *nemo tenetur se detegere* ainda não era reconhecido e sua origem não pode ser atribuída a essas culturas clássicas.

No período medieval, o princípio desapareceu. Durante essa época, o interrogatório era considerado um método de prova, com a confissão sendo a evidência mais importante. A tortura foi amplamente utilizada para forçar o réu a confessar. Nessa fase, o réu era tratado como um mero objeto de prova. Conforme apontado por Queijo (2012, p.56),

havia uma tendência de buscar evidências através do réu ou com sua cooperação. Nesse cenário, a utilização da tortura foi justificada como um meio para obter a confissão. Assim, tal como nas civilizações clássicas, o princípio do *nemo tenetur se detegere* não tinha espaço na Idade Média.

Na Era Contemporânea, diversos tratados internacionais de direitos humanos começaram a fazer alusão, de maneira explícita ou não, ao princípio do *nemo tenetur se detegere*.

Entretanto, a construção do conceito do princípio *nemo tenetur se detegere* durante o Iluminismo não foi unânime nem uniforme. Enquanto certos pesquisadores defendiam que a punição do réu que se negasse a prestar esclarecimentos era uma forma de garantir a justiça, outros reconheciam o direito do acusado de permanecer em silêncio.

Assim, com um aumento na proteção do indivíduo em relação ao Estado, a coerção passou a não ser empregada contra o réu durante o interrogatório. Com o avanço do princípio *nemo tenetur se detegere*, gradualmente desapareceu a presunção de culpabilidade do acusado que optasse por permanecer em silêncio.

O princípio que estabelece que ninguém é obrigado a se incriminar foi incorporado em documentos internacionais sobre direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, menciona a presunção de inocência e veda o uso de tortura, mas não aborda diretamente o princípio de que ninguém deve ser forçado a se delatar.

A Convenção Europeia de Direitos Humanos, estabelecida em 1950, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, não incluiu em seu documento legal o princípio *nemo tenetur se detegere*. Entretanto, ela incorporou a presunção de inocência e o princípio do contraditório.

Assim, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, que foi aprovado pela

Assembleia Geral da ONU em 16 de dezembro de 1966, faz referência direta ao princípio em questão no artigo 14, parágrafo 3, letra g:

3. Qualquer indivíduo que seja acusado de um crime terá o direito, em condições de plena igualdade, a, no mínimo, as seguintes garantias: (. . .) g) de não ser compelido a testemunhar contra si próprio, nem a admitir sua culpa.

Igualmente, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, sancionada durante a Conferência de São José da Costa Rica em 22 de novembro de 1969, afirma o princípio *nemo tenetur se detegere* como uma das garantias básicas que devem ser observadas para os indivíduos acusados de um crime. O artigo 8, parágrafo 2º, alínea g, aborda esse aspecto.

Todo indivíduo acusado de um crime possui o direito de ser considerado inocente até que sua culpa seja legalmente estabelecida. Ao longo do processo, todos têm direito, em igualdade de condições, às seguintes garantias essenciais: [...] (g) direito de não ser obrigado a testemunhar contra si próprio, nem a admitir culpa.

Diante desse contexto de acordos internacionais fundamentais para o aprimoramento de um processo penal mais equitativo, o Brasil homologou, em 1992, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, assim como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

O inciso LXIII do artigo 5º da Constituição Federal e o artigo 186 do Código de Processo Penal assegura ao acusado o direito de permanecer em silêncio, refletindo o princípio *nemo tenetur se detegere*. Apesar de a Constituição não mencionar esse princípio de forma direta, ele é sustentado pelos tratados e convenções internacionais que o Brasil ratificou e que fazem parte da legislação nacional.

No Brasil, os tratados e convenções internacionais fazem parte da legislação após a assinatura do Presidente da República e a

ratificação pelo Congresso Nacional. Esse processo de incorporação se concretiza por meio de um decreto legislativo enviado pelo Congresso.

O fundamento do *nemo tenetur se detegere* foi devidamente incorporado à legislação brasileira com a aprovação do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos em julho de 1992 e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos em setembro do mesmo ano.

Os dois tratados têm status de norma constitucional, de acordo com o artigo 5º, §2º da Constituição Federal, uma vez que foram aprovados antes da Emenda Constitucional nº 45. Por isso, mesmo que não esteja claramente especificado na Constituição, o princípio *nemo tenetur se detegere* alcançou a mesma hierarquia. Isso torna impraticável a aplicação de qualquer norma infraconstitucional que contrarie esse princípio, independentemente de ter sido criada antes ou depois da ratificação.

Finalmente, a sanção da Lei nº 10.792/2003 alterou vários artigos relacionados ao interrogatório judicial estabelecido na legislação penal processual, incluindo o artigo 186, que agora possui a seguinte redação em seu parágrafo único: “o silêncio, que não será considerado uma confissão, não poderá ser analisado de forma a prejudicar a defesa.”

Primeiramente, é essencial definir os direitos fundamentais, os quais se dividem em duas classes: direitos formais e direitos materiais. Os direitos fundamentais, segundo o critério formal, são aqueles que a Constituição Federal do Estado consagra, conferindo-lhes um alto nível de proteção. Embora não sejam necessariamente eternos, sua modificação é complicada e geralmente requer uma emenda constitucional. Assim, alguns desses direitos fundamentais podem ser considerados tão essenciais que não permitem qualquer tipo de limitação ou modificação, nem mesmo por meio de emendas na constituição, se forem classificados como cláusulas pétreas.

Por outro lado, no que diz respeito ao aspecto material, os direitos fundamentais são aqueles que diferem de país para país, pois estão sujeitos a valores estabelecidos nas Constituições, à estrutura do Estado e à ideologia adotada.

Assim, compreende-se que a fundamentação formal trata dos direitos estabelecidos pelo legislador constituinte na Constituição Federal, enquanto a fundamentação material aborda direitos que não estão explicitamente mencionados no texto legal, mas que podem ser considerados fundamentais.

Assim, os direitos fundamentais podem ser definidos como aqueles que têm como objetivo salvaguardar a dignidade do ser humano, refletindo-se tanto na esfera individual quanto na atuação do Estado.

O princípio de que ninguém é obrigado a se incriminar é um direito essencial da primeira geração, inserido no âmbito das liberdades individuais. Seu propósito é salvaguardar o cidadão de abusos por parte do Estado durante o processo penal. Esses direitos pertencem aos cidadãos e lhes permitem resistir às intervenções do Estado, que deve evitar interferir na esfera pessoal do indivíduo.

É importante destacar que a falta de uma declaração específica não impede o reconhecimento de um direito amplo à não autoincriminação. Isso é evidente, pois tal conceito é apoiado não apenas pelo disposto no artigo 5º, inciso LXIII, da Constituição, mas também por outras manifestações do princípio *nemo tenetur se detegere*, que vão além do simples direito ao silêncio. Nesse sentido, Queijo (2012, p. 55) afirma que o princípio *nemo tenetur se detegere*, considerado um direito fundamental, abrange a proteção contra coerção física e psicológica, que visa forçar o indivíduo a colaborar em investigações e esclarecimentos de crimes, além de resguardar contra métodos de interrogatório interditos, insinuações e manipulações.

Contudo, Queijo (2012, p. 55) ressalta que os direitos fundamentais não são

absolutos nem infinitos. Isso se deve ao fato de que, em qualquer sociedade e em seu sistema jurídico, é necessário que os direitos vivam em harmonia, o que leva à imposição de restrições inevitáveis.

Dessa forma, constata-se que eventuais limitações ao *nemo tenetur se detegerere* terão um caráter excepcional e precisam ser estabelecidas unicamente por meio de legislação. É fundamental destacar que essas limitações devem respeitar o princípio da proporcionalidade, o que implica que devem considerar a adequação, a necessidade e a razoabilidade da ação tomada.

Assim, é viável observar que o princípio *nemo tenetur se detegerere* envolve diversos dispositivos constitucionais, entre os quais se destacam os princípios do devido processo legal, da ampla defesa, da presunção de inocência e da dignidade da pessoa humana. Isso tudo evidencia a relevância desse princípio como uma maneira de garantir o balanceamento entre a autoridade do Estado e os direitos pessoais, assegurando a proteção dos indivíduos contra eventuais abusos de poder.

Com o progresso tecnológico, especialmente na área de análise do DNA humano, foi viabilizada a identificação do responsável por um crime com alta precisão. Vários países, incluindo a Inglaterra, implementaram normas que integraram a análise genética em suas leis.

No Brasil, a prática de vigilância e a busca por maneiras mais efetivas de sancionar infratores resultaram na inclusão das análises de DNA no sistema jurídico através da lei nº 12.654/2012. Essa legislação ocasionou modificações na lei nº 12.037/2009 (nos artigos 5º, §ú e subsequentes, além do artigo 3º, inciso IV) e na lei nº 7.210/1984 (no artigo 9-A e posteriores).

Ademais, em virtude da aprovação da nova lei nº 13.964, que ocorreu em 24 de dezembro de 2019 e é popularmente chamada de "Pacote Anti Crime", é relevante destacar que a inserção do perfil genético de indivíduos

condenados passou a ser tratada de forma mais severa, assunto que será abordado posteriormente.

A identificação criminal é um processo realizado quando é necessário verificar a identidade de um possível suspeito por parte dos órgãos de investigação. O intuito é coletar informações pessoais do suspeito, permitindo assim sua individualização pelas autoridades policiais, agências investigativas e pelo sistema judiciário.

A inicial menção ao processo de identificação criminal em nossa legislação atual está estabelecida no artigo 6º, inciso VIII, do Código de Processo Penal.

O Decreto-lei nº 3.689, datado de 3 de outubro de 1941, estabelece que, durante a investigação policial, o Delegado de Polícia, entre outras ações, deve "mandar identificar o acusado por meio de impressões digitais, sempre que viável, e anexar ao processo seu registro de antecedentes".

Antes da promulgação da Constituição de 1988, o entendimento do STF, conforme a Súmula 568, era de que a identificação criminal não representava um constrangimento ilegal, mesmo que a pessoa indiciada já tivesse sua identificação civil. Assim, mesmo possuindo um documento de identidade civil, o indiciado poderia ser submetido à identificação criminal.

Com a chegada da Constituição Federal de 1988 e o processo de redemocratização, o método de identificação criminal foi abordado na Carta Magna, no artigo 5º, inciso LVIII, estabelecendo uma proteção individual de caráter constitucional: "O civilmente identificado não será submetido à identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei". Isso significa que, sempre que a identificação civil for viável, a identificação criminal é proibida. Antes, a identificação criminal era sempre permitida, mas com a promulgação da Constituição, passou a ser considerada uma exceção.

Antes da aprovação da Lei nº 12.037/2009, o inciso LVIII era regido pela Lei

nº 10.054/2000. Esta legislação determinava que as seguintes pessoas não seriam sujeitas à identificação criminal, desde que já tivessem sua identidade civil confirmada: I - O indivíduo detido em flagrante; II - O suspeito em investigação policial; III - Quem cometer um delito de menor gravidade; IV - Aqueles que possuíssem um mandado de prisão emitido judicialmente.

Além disso, conforme a legislação anterior, as circunstâncias que permitiam a identificação criminal eram: I - Quando o investigado era imputado por homicídio intencional, crimes patrimoniais realizados com uso de violência ou ameaça grave, crime de receptação qualificada, delitos contra a liberdade sexual ou falsificação de documento público; II - Suspeita fundamentada de falsificação ou alteração do documento de identidade; III - A condição de conservação ou o tempo transcorrido desde a emissão do documento tornasse impraticável a identificação de dados essenciais; IV - Registro, nos arquivos policiais, indicando que o indivíduo havia utilizado outros nomes ou qualificações em diferentes ocasiões; V - Registro de perda do documento de identidade; VI - O investigado não apresentasse sua documentação civil dentro de 48 horas. Assim, o legislador restringiu a margem de manobra para a aplicação da identificação criminal apenas às possibilidades delineadas nos 6 incisos da norma infraconstitucional.

A legislação vigente que disciplina o inciso LVIII trouxe um progresso na salvaguarda do direito estipulado por este inciso, ao modificar as circunstâncias em que é autorizada a obtenção de dados para fins de identificação criminal. Essa mudança vinculou a coleta de informações às condições relacionadas ao documento apresentado e às investigações, excluindo a consideração do tipo de crime supostamente cometido pelo suspeito.

Assim, compreende-se que é essencial apresentar um propósito válido para a realização da identificação criminal, não podendo ser empregada apenas como uma conveniência para a investigação criminal,

sendo que os motivos que a fundamentam devem ser claramente expostos.

Em 2012, a Lei 12.037/09 passou por novas modificações com a promulgação da Lei 12.654/12, que incluiu a coleta de material genético como um método de identificação criminal e regulamentou o uso do banco de dados de perfis genéticos.

A Lei nº 12.654/12, que entrou em vigor em 28 de maio de 2012, modificou a Lei nº 12.037, datada de 1º de outubro de 2009 (Lei de Identificação Criminal), assim como a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), ao estabelecer a coleta de amostras de DNA como método de identificação no contexto criminal.

Antes da promulgação da Lei 12.654/12, a identificação criminal era executada apenas por meio de processos de datiloscopia (captura de impressões digitais) e registros fotográficos, conforme estabelecido no artigo 5º da Lei 12.037/09. Contudo, a Lei 12.654/12 introduziu um parágrafo único a esse artigo, permitindo a identificação criminal por meio da coleta de material biológico para a obtenção de perfis genéticos em duas situações específicas. A primeira delas ocorre durante investigações, quando essa coleta é fundamental para esclarecer a autoria do crime, podendo a decisão ser tomada de ofício pelo juiz ou ser solicitada pela autoridade policial, pelos membros do Ministério Público ou pela defesa.

A segunda circunstância ocorre quando o réu já foi condenado por crimes intencionais que envolvem violência severa contra indivíduos, ou por crimes considerados hediondos. Nesses casos, a legislação estabelece a obrigatoriedade da coleta de provas.

Entende-se que a coleta de amostras biológicas do suspeito tem como objetivo gerar provas relevantes para o caso em análise, enquanto que no caso do condenado, a intenção é armazená-las em um banco de dados de perfis genéticos para auxiliar na investigação de eventuais crimes futuros.

A coleta de amostras biológicas para a elaboração do perfil genético, conforme estipulado no artigo 5º, parágrafo único da Lei 12.037/09, deve ser ordenada pelo juiz, seja por iniciativa própria ou através de solicitação da autoridade policial, do Ministério Público ou da defesa. Observa-se que a legislação confere ao Magistrado a possibilidade de agir, exigindo a comprovação da necessidade da medida e a devida autorização judicial.

Conforme o que foi apresentado, verifica-se que, a partir da implementação da Lei 12.654/12, passaram a existir três métodos de identificação criminal: por meio de impressões digitais, fotografias e análise do perfil genético (DNA).

A identificação por meio das impressões digitais é feita com base nas irregularidades localizadas nas extremidades dos dedos de um indivíduo. Conforme descrito na pesquisa, existem várias vantagens ligadas a esse procedimento. As impressões digitais mantêm-se constantes durante a vida de uma pessoa e são exclusivas, tornando inviável que haja duas pessoas com digitais exatamente iguais. Apesar de apresentar evidentes benefícios, esse método não é totalmente à prova de falhas, pois é viável gerar uma impressão digital artificialmente, utilizando vestígios de impressões latentes deixados por outras pessoas em diferentes locais.

Para efetuar a identificação por meio de fotografias, é preciso adotar o mesmo estilo usado na criação de documentos de identidade, isso é, uma imagem frontal com medidas de 3x4 centímetros. Contudo, em virtude das alterações que podem ocorrer na aparência das pessoas ao longo do tempo, a fotografia deve ser considerada apenas um recurso adicional de identificação e não pode ser o único método aceito pelas forças policiais.

A utilização da identificação baseada em perfil genético oferece um nível de segurança e confiabilidade superior. Neste procedimento, é viável reunir material genético do suspeito para gerar seu perfil, que pode ser empregado

tanto na identificação quanto como evidência em um possível processo judicial.

Conforme estipulado no artigo 6º da Lei nº 12.037/09, é necessário proteger as identidades obtidas por meio de fotografias, impressões digitais e perfis genéticos, evitando qualquer referência à identificação criminal do investigado em certificados de antecedentes ou em informações não direcionadas ao judiciário criminal, até que a sentença condenatória tenha transitado em julgado.

Conforme estipulado no artigo 5º-A da Lei 12.037/09, os dados referentes à coleta do perfil genético do réu precisam ser guardados em um banco de dados dedicado a perfis genéticos, sob a administração de uma entidade oficial responsável pela perícia criminal. É vedado que tais dados divulguem características físicas ou comportamentais dos indivíduos, sendo autorizado apenas o acesso à informação sobre a determinação genética do sexo, em alinhamento com os princípios constitucionais e internacionais que regem os direitos humanos, o genoma humano e as informações genéticas.

Conforme o parágrafo 2º do artigo 5º-A da Lei 12.037/09, as informações contidas nos bancos de dados de perfis genéticos terão caráter confidencial, sendo seu uso restrito às situações estipuladas na legislação. Qualquer indivíduo que infringir as normas estabelecidas poderá enfrentar consequências nas esferas civil, penal e administrativa.

No que diz respeito ao comportamento do empregado que comprometer a confidencialidade do banco de dados de perfis genéticos, sua ação poderá ser classificada como crime de violação de sigilo funcional, conforme estipulado no artigo 325, §1º do Código Penal ("As mesmas sanções deste artigo se aplicam àqueles que, por meio de atribuição, fornecimento ou empréstimo de senhas, ou de qualquer outra maneira, permitirem o acesso de indivíduos não autorizados a sistemas de informações ou bancos de dados da Administração Pública").

Ademais, o parágrafo 3º do artigo 5º-A da mesma legislação estabelece que os dados gerados a partir da comparação de perfis genéticos devem ser registrados em um relatório pericial confeccionado por um perito oficial qualificado.

O artigo 7º-A da Lei 12.037/09 determina que os perfis genéticos devem ser removidos do banco de dados assim que o prazo legal para a prescrição do crime expirar. Além disso, o artigo 7º-B da mesma legislação estipula que a identificação do perfil genético será guardada em um banco de dados, conforme as diretrizes que serão definidas por regulamento a ser criado pelo Poder Executivo.

No Brasil, a legislação que regula a execução penal é a Lei 7.210/84, popularmente chamada de Lei de Execução Penal (LEP). Essa lei, como já foi citado, passou por modificações com a promulgação da Lei nº 12.654/12, que introduziu um novo artigo, o art. 9º-A.

O artigo 9º-A da Lei 7.210/84 determina que indivíduos condenados por delitos sérios, como aqueles que envolvem violência contra outras pessoas ou crimes considerados hediondos, devem ter seu perfil genético coletado por meio de extração obrigatória de DNA, sendo armazenado em bancos de dados confidenciais. O objetivo dessa coleta é facilitar a identificação de autores desconhecidos de crimes que possam ocorrer no futuro. Antes da adição deste artigo à Lei de Execução Penal, já existia a possibilidade de recolhimento do material genético de condenados para investigações, mas essa coleta requer o consentimento claro e voluntário do acusado.

O artigo 9º-A da Lei 7.210/84 determina que a obtenção de material genético de indivíduos condenados por delitos sérios é obrigatória, especialmente para crimes que envolvam violência intensa contra outras pessoas ou que sejam classificados como hediondos. Essa coleta ocorre de maneira obrigatória e automática, e as informações obtidas são armazenadas em bancos de dados, integrando o procedimento padrão da execução penal.

O texto determina que a coleta de material genético é obrigatória para indivíduos

condenados por delitos que a legislação classifica como graves, incluindo aqueles que envolvem violência significativa contra uma pessoa ou que se enquadram na categoria de crimes hediondos, cujos tipos estão detalhados na Lei 8.072/90. Contudo, não existe uma diretriz sobre a ação a ser tomada em relação a condenações por delitos comparáveis aos hediondos, exceto quando o crime tiver sido perpetrado com violência severa contra uma pessoa.

Conforme o artigo 9º-A da Lei 7.210/84, a coleta do material genético deve ser feita de forma apropriada e sem provocar desconforto ao sentenciado. Ademais, os dados gerados a partir do perfil genético precisam ser preservados em um banco de dados confidenciais, de acordo com as normas que serão definidas pelo Poder Executivo.

É importante mencionar que, apesar de a legislação não indicar explicitamente que a coleta de material genético deve ocorrer somente após a decisão final da sentença condenatória, a doutrina sustenta essa visão. Assim, é fundamental esperar pela confirmação da condenação em última instância antes de proceder com a coleta obrigatória do material genético, uma vez que essa exigência se baseia no princípio da presunção de inocência.

A Lei de Identificação Criminal passou por uma nova alteração em 24 de dezembro de 2019, decorrente da aprovação do denominado "Pacote Anticrime" (Lei 13.964/19). Esse conjunto de medidas abrange diversas alterações na legislação penal do Brasil, visando aprimorar a efetividade no enfrentamento ao crime organizado, à violência e à corrupção. A iniciativa foi apresentada pelo ex-ministro da Justiça Sérgio Moro no ano de 2019.

É fundamental avaliar as alterações na Lei de Execuções Penais, especialmente as que dizem respeito à inserção do perfil genético de indivíduos condenados no Banco Nacional de Perfis Genéticos.

O Pacote Anti Crime modificou o artigo 7º-A da Lei de Identificação Criminal e introduziu o artigo 7º-C, que consiste em 11 parágrafos. O artigo 7º-A diz respeito à remoção dos perfis genéticos do banco de dados, e sua

versão anterior estipulava que essa remoção aconteceria somente após o término do prazo de prescrição do crime. Com a nova redação do Pacote Anti Crime, a remoção deve ser realizada após a absolvição do réu ou, caso haja condenação, mediante solicitação, dentro de um prazo determinado de 20 anos após o cumprimento da pena, aplicável a todos os crimes.

O artigo 7º-C - aborda a implementação do Banco Nacional Multi Biométrico e de Impressões Digitais, dedicado ao armazenamento de informações biométricas voltadas para investigações criminais, com exceção dos resultados provenientes de coletas e análises de DNA.

Neste cenário, duas modificações significativas na Lei de Execuções Penais merecem atenção para a presente análise. A primeira diz respeito à definição de falta grave para indivíduos condenados que se negarem a fornecer seu material genético, enquanto a segunda tem relação com o tempo máximo de retenção dos perfis genéticos no Banco Nacional de Perfis Genéticos.

Dessa forma, com o artigo 4º do chamado "Pacote Anti Crime", o artigo 50, inciso VIII, da Lei de Execuções Penais passou a estabelecer que "comete falta grave o preso que se recusar a participar do processo de identificação do perfil genético" (BRASIL, 1984).

Dessa forma, é evidente que a exigência de registrar o perfil genético de indivíduos condenados no Banco Nacional de Perfis Genéticos foi significativamente endurecida com a aprovação do "Pacote Anti Crime". Isso ocorre porque a negativa do condenado em oferecer seu material genético pode levar à sua transferência para um regime de pena mais rigoroso.

Alternativamente, em relação ao período limite para a retenção de perfis genéticos no BNPG, o Pacote Anti Crime, em seu artigo 12, apresentou duas opções distintas. Ele determinou que "a remoção dos perfis genéticos dos bancos de dados se dará: I - em caso de absolvição do réu; ou, II - em caso de condenação do réu, mediante solicitação, após

o cumprimento de 20 (vinte) anos da pena" (BRASIL, 2019).

Para esclarecer, é relevante destacar que a versão anterior, introduzida pela Lei 12.654/2012, determinava que o período máximo para a preservação dos perfis genéticos seria equivalente ao tempo de prescrição do crime pelo qual a pessoa estava sendo investigada ou já havia sido sentenciada, conforme disposto no artigo 109 e seus incisos do Código Penal. Contudo, com a modificação, o intervalo de conservação dos perfis genéticos no BNPG passou a variar entre as inclusões destinadas à identificação criminal e aquelas referentes aos perfis de indivíduos condenados.

Nos casos em que o material genético é coletado para identificação criminal e essa informação é usada para esclarecer investigações em curso, não é o foco deste estudo. É relevante salientar que, se o investigado for absolvido, seu perfil genético será automaticamente removido do Banco Nacional de Perfis Genéticos (BNPG).

Por outro lado, no âmbito particular desta pesquisa, onde a obtenção do material genético é obrigatória para pessoas que foram condenadas por delitos intencionais que envolvem violência severa contra outros ou por crimes considerados hediondos, a remoção do perfil genético acontecerá após um período de 20 anos a partir do cumprimento total da pena imposta, sem levar em conta a categoria do crime praticado.

Foi também notado que o período de retenção dos perfis genéticos de indivíduos condenados no BNPG foi padronizado para 20 anos após o cumprimento total da pena, o que marca uma alteração importante em comparação com a norma anterior, que seguia o mesmo tempo de prescrição do crime.

De maneira resumida, os achados expostos nesta parte indicam que o risco de violar o princípio da não autoincriminação tem se intensificado, pois isso tem resultado em uma forma de penalização para aqueles que se negam a entregar seu material genético. Essa situação evidencia a natureza compulsória da coleta de amostras biológicas conforme estipulado na Lei de Execuções Penais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho bibliográfico tem como objetivo principal investigar se a exigência de registrar o perfil genético de indivíduos condenados por crimes dolosos de alta gravidade ou considerados hediondos no Banco Nacional de Perfis Genéticos (BNPG) constitui uma violação ao princípio *nemo tenetur se detegere*.

Assim, foi observada uma clara e séria violação do Princípio da não autoincriminação pela exigência obrigatória de que o perfil genético de indivíduos condenados por crimes severos seja incluído no Banco Nacional de Perfis Genéticos, como estipulado na Lei de Execuções Penais.

Essa afirmação se baseia na realidade de que esse princípio, que está consagrado na Constituição Federal e nos tratados internacionais aceitos, visa assegurar ao cidadão o direito de não ser forçado a apresentar provas que poderiam resultar em sua autoincriminação, independentemente de ele ser investigado, acusado, informante ou testemunha.

Dessa forma, observa-se que o Princípio da não autoincriminação é bastante abrangente e assegura que a pessoa não pode ser forçada a apresentar qualquer tipo de evidência que possa resultar em sua própria condenação. Isso se dá pelo fato de que o perfil genético coletado poderá ser utilizado em investigações futuras, representando uma prova de valor significativo que pode ser crucial para a condenação do indivíduo em um delito posterior. Ademais, a Lei nº 13.964/2019, conhecida como "Pacote Anti Crime", tornou mais rígida a obrigatoriedade da inclusão do perfil genético dos condenados. Aqueles que não aceitarem fornecer seu material biológico enfrentarão penalidades severas, sujeitando-se às sanções previstas na Lei de Execução Penal (LEP), como a regressão de regime penal e a perda de um terço do tempo de pena já remido.

Para finalizar, é crucial que a avaliação da coleta obrigatória de amostras de DNA para fins de identificação criminal leve em conta o princípio *nemo tenetur se detegere*, reconhecido como um direito fundamental. A legislação pertinente deve assegurar a proteção dos direitos básicos dos cidadãos, ao mesmo tempo em que não compromete o enfrentamento da criminalidade. É importante que a discussão sobre essa questão se mantenha ativa, fundamentada em provas concretas e em princípios éticos e legais robustos.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Paula de. **Curso de Direito Constitucional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018, p. 182.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: Acesso em: 8 fev 2023.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de Processo Penal**, Volume único. 4. ed. Salvador: Jus PODIVM, 2016, p. 113.

QUEIJO, Maria Elizabeth. **O direito de não produzir prova contra si mesmo: (O princípio nemo tenetur se detegere e suas decorrências no processo penal)**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FLÁVIA CALDERARI SIQUEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (2017); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Faveni – Uni Faveni (2023); Pós-graduação em Educação infantil, Alfabetização e Letramento na Faculdade Venda Nova do Imigrante (2022); Pós-graduação em Ensino Lúdico no Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”- UNAR (2023); Pós-graduação em Arte e Educação na FCE- Faculdade Campos Elíseos (2024); Pós-graduação em Cultura Africana na FCE- Faculdade Campos Elíseos (2024); Professora de Educação Infantil e Fundamental na Prefeitura do Município de Araras.

UMA ABORDAGEM SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

RESUMO: O foco deste Trabalho é destacar a importância da parceria entre a escola e a família para o desenvolvimento do aluno. Já que é na família que a formação social tem início, estabelecendo vínculos essenciais para o seu desenvolvimento, como o amor, o cuidado e o afeto. Quando a criança é introduzida em um novo ambiente, com pessoas previamente desconhecidas e culturas diversas, acaba por desenvolver novas rotinas e compartilhar experiências. Sejam educadores ou outras crianças, essas pessoas passam a integrar a vida daquele aluno e participar, também, de sua educação. Esse cenário, além de estabelecer um vínculo semelhante ao que a criança tem com sua família, desenvolve sua capacidade de socialização. O objetivo primordial é preparar para a vida em sociedade. Por meio da educação participativa, fortalece-se a formação tanto de caráter quanto de conhecimento e de valores. A presença ativa dos pais na esfera educacional é essencial para o desenvolvimento do aluno, já que viabiliza, para a instituição de ensino, adaptar o processo de ensino de acordo com as diferentes realidades vividas por cada família. E, por meio de novas abordagens, elaborar o planejamento mais adequado ao processo ensino-aprendizagem. Quando há a participação parental, as crianças se desenvolvem melhor, aprendem com maior facilidade e ainda se sentem amparados e acolhidos diante dos desafios do cotidiano.

Palavras-chave: Aluno; Família; Ensino-aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

A Família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na vida da criança, sendo o ponto inicial da sua jornada. No ambiente familiar, a criança recebe carinho, amor, e afeto, desfrutando de um espaço seguro e acolhedor. Ademais, é na Família que a concepção de moralidade começa a tomar forma.

Por outro lado, na escola, inicia-se uma nova fase de convivência e educação, proporcionando à criança a oportunidade de se inserir na sociedade.

Este trabalho visa ressaltar a importância da cooperação entre Família e Escola. Essa importância é respaldada por diversos estudos, os quais indicam que o envolvimento dos responsáveis na educação escolar está diretamente relacionado aos resultados alcançados por seus filhos.

A ideia é discutir as implicações das escolhas diárias da criança, compreender a realidade em que está envolvida e explorar seus desejos e receios. Portanto, a participação da família no progresso educacional é crucial, representando a fase inicial do desenvolvimento social. O suporte e envolvimento da família atuam como propulsores para a construção da autonomia infantil.

Inicialmente, o foco está na família e em sua configuração ao longo da história. Para compreender por que as relações familiares desempenham um papel tão significativo na vida do discente, é essencial analisar a natureza dessas relações, considerando suas características históricas e sociais.

Logo após, serão analisados os alicerces da instituição escolar em um contexto histórico, explorando sua origem e as razões pelas quais se tornou crucial para o desenvolvimento acadêmico, social e humano dos indivíduos na era contemporânea.

A harmonia familiar, quando alinhada aos interesses escolares, torna cada experiência e aprendizado do aluno em partes do seu desenvolvimento pessoal, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora.

DEFINIÇÃO DE FAMÍLIA

O entendimento do conceito de família tem evoluído e assumido diversas nuances desde os primórdios da história humana. A etimologia da palavra "família", originada do latim, remete a um "grupo doméstico", englobando todos que compartilhavam o mesmo espaço habitacional, inclusive escravos, criados e servos.

Conforme a perspectiva sociológica, a família é composta por indivíduos unidos por laços de parentesco, os quais podem ser classificados em duas categorias principais: os vínculos por proximidade, exemplificados pelo casal, e os vínculos consanguíneos, que se manifestam na relação entre filhos e pais.

Com a significativa ascensão da religiosidade, especialmente do cristianismo, o conceito de família foi tradicionalmente atrelado apenas a uma estrutura formada por pai, mãe e filhos. Contudo, com a crescente importância que esse assunto vem adquirindo, outros grupos, sejam consanguíneos ou não, estão conquistando espaço e reconhecimento como entidades familiares.

É frequente o uso do termo "família" para se referir a grupos de amigos. Pessoas que mantêm laços estreitos com seus círculos de amizade costumam se chamar de irmãos, mesmo que não haja uma conexão consanguínea entre eles. Ou seja, estabelecem essa designação exclusivamente pelas demonstrações mútuas de afeto.

Também é importante ressaltar que, ao longo do tempo, a ideia de família passou por transformações significativas. Algumas décadas atrás, na maioria das comunidades humanas, era inadmissível que um casal se divorciasse e, posteriormente, um deles casasse com outra pessoa e ainda tivesse filhos com ela.

Pode-se também citar um caso semelhante: o modelo monoparental. Nele, a família é constituída apenas por duas pessoas, seja pela figura paterna ou materna, acompanhada do filho.

O termo "família" é utilizado para descrever um grupo de pessoas, geralmente unidas por relações de parentesco ou afeto. Conforme estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos, a família é considerada uma parte fundamental da sociedade, possuindo o direito à proteção tanto por parte da sociedade quanto do Estado.

Esse termo tem origem no latim: *famulus*, que significa domésticos, servidores ou escravos. O conceito de família tradicional era composto por um casal e filhos, sejam eles adotados ou naturais. No entanto, a organização específica podia variar de acordo com a sociedade. Independentemente das variações, nota-se que as famílias mantinham sempre uma relação afetiva e de parentesco.

Para descrever de maneira mais abrangente o conceito de família, podemos afirmar que se trata de um grupo de pessoas que residem no mesmo domicílio, organizadas sob as mesmas regras e normas, além de possuírem vínculos consanguíneos ou afetivos.

Com as transformações sociais ocorridas na sociedade ocidental, especialmente nas últimas cinco décadas, observamos a presença de diversos tipos de famílias na contemporaneidade. Diante desse cenário diversificado, as famílias atuais podem ser classificadas como nuclear, monoparental, composta, homoparental e tradicional. Abordaremos brevemente cada uma delas:

Família clássica ou nuclear: Formada pelo pai e pela mãe, além dos filhos. Também é considerada uma família quando o casal recém-casado ainda não tem filhos, constituindo uma família de duas pessoas.

Família monoparental: Caracteriza-se quando há apenas um ascendente, seja a mãe ou o pai, devido ao falecimento do outro progenitor ou ao divórcio.

Família Composta: Nesse caso, um dos pais é o mesmo, enquanto o outro pode variar. Os filhos são ligados pelo vínculo consanguíneo com esse pai em comum. Geralmente é integrada por pais que se divorciaram e casaram novamente, mantendo o contato com os filhos, que passam a ter duas casas.

Família homoparental: Configura-se quando os dois responsáveis são do mesmo sexo, sejam homens ou mulheres.

Família Extensa ou Tradicional: Além da composição da Família Nuclear, inclui primos, tios e avós.

Entender a relevância da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças destaca a importância da escola e da família estarem unidas em prol de um ensino de qualidade. Infelizmente, é recorrente observar a falta de participação da família na vida escolar dos alunos, seja por desinteresse ou por ausência de projetos oferecidos pela escola

Estamos em uma era moderna em que as famílias se formam de maneiras diversas, rompendo com os padrões antigos. Desse modo, desde que a criança seja tratada com respeito, receba amor e tenha seu espaço neste novo ambiente, não há nenhuma problemática.

Para Osório (1996, p.14):

A família não é uma expressão passível conceituação, tão somente de descrições, ou seja, possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, mas não a definir ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta este agrupamento humano (OSÓRIO, 1996, p.14).

Pires (2009, p.12) “Desde que a criança saiba qual o lugar dela dentro desse novo núcleo familiar e sinta-se segura para solicitar o que precisa e o mais importante tenha a sua individualidade respeitada”.

A família é dotada de direitos e obrigações específicos e inerentes a ela. Como consta na Carta Magna, com relação à ordem social:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL. Constituição Federal 1988 - Art. 227).

No que concerne à compreensão da divisão da responsabilidade educativa entre Estado e Família, destaca-se:

[...] a educação escolar é diferente da familiar. Não há como substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode delegar à escola parte educação familiar, pois é única e exclusiva, voltada a formação do caráter e os padrões de comportamento familiares. A escola nunca deve observar a educação familiar, pois seu objetivo é preparar profissionalmente seus alunos, cuidando, portanto, da convivência grupal e social (TIBA, Içami, 2002).

Apesar da natureza subjetiva da religião, muitos ensinamentos podem ser obtidos por meio da sabedoria transmitida por líderes religiosos, reverberando nas bases que fortalecem os laços familiares, quando, movidos pelo amor, buscam educar. Ao iniciar a jornada escolar, a expectativa em relação à família é observar nos alunos os reflexos dos ensinamentos que foram passados.

Toda família deveria ser uma escola onde se aprende a grande arte de amar, de respeitar, onde se brinca, se joga, se chora, se reza e se pratica os relacionamentos pessoais e sociais. Toda escola deveria ser uma família, onde os laços de amor se ampliam, cresce o respeito pelo diferente, adquire-se cultura e sabedoria para viver os princípios da cidadania e da solidariedade fraterna (PAULO, 2004 p. 43).

Escola

De acordo com definição de dicionário, a palavra "escola" deriva do grego *scholé*, que significa "lazer, tempo livre". Essa denominação era utilizada para designar os estabelecimentos de ensino devido à tradição greco-romana, que não valorizava nem o trabalho manual nem a formação profissional. O foco da educação grega era moldar o homem das classes governantes.

A instituição de ensino representa uma das organizações mais significativas na vida de uma pessoa, equiparando-se, em importância, à própria família. Atualmente, é estabelecido que uma criança inicie sua jornada na escola já na infância, percorrendo-a até atingir a fase adulta.

Educação através dos tempos

Com o desenvolvimento do comércio, da religião e da governança, a invenção da escrita assumiu um papel crucial na transmissão de saberes, que passaram a ser documentados e preservados. Diante da dificuldade de ensinar as habilidades de leitura e escrita na vida cotidiana, emergiu um espaço dedicado puramente à aprendizagem: a Escola (PARO, 2001).

No caso dos judeus, observava-se um expressivo anseio pela educação de todas as crianças, independentemente de suas posições sociais. Para essa comunidade, a relevância do ensino era tão significativa que suas sinagogas também desempenhavam o papel de escolas. Estabeleceram que meninos entre 6 e 13 anos deveriam adquirir conhecimentos em matemática, escrita e leitura (PARO, 2001).

Na Grécia Antiga, os gregos encontravam profunda satisfação no mundo cotidiano e comum, no qual a preparação da criança visava sua participação nas atividades da vida adulta como cidadão.

Em Esparta, a meta era formar soldados, sendo uma cidade autoritária e militar. Por outro lado, em Atenas, uma cidade democrática, o foco era treinar os atenienses tanto nas artes da paz quanto nas da guerra (PIRES, 2009).

Na Roma Antiga, a instrução tinha início no seio familiar. Os pais transmitiam aos filhos competências como escrita, leitura, costumes, conhecimentos históricos e direitos romanos. À medida que amadureciam, os filhos eram progressivamente encorajados a participar dos debates no Fórum Público. Vale destacar que, incorporada à educação romana pelos gregos, estava a prática da aprendizagem por meio de livros (PIRES, 2009).

Em relação à Idade Média, o modelo de ensino romano já havia sido extinto. A educação da sociedade europeia havia sido diminuída a graus quase primitivos.

No século V, as instituições de ensino em mosteiros, catedrais e palácios eram comandadas pelo clero. Dessa forma, a maior parte dos estudantes pertenciam ao clero, ainda que houvesse discentes destinados ao treinamento para se tornarem servos. A Igreja Medieval possuía as poucas orientações ocidentais que restaram após a queda do Império Romano (PIRES, 2009).

Ao contrário das escolas dos gregos e romanos, que treinavam os homens para esta vida, a Igreja tinha como propósito preparar os homens para a vida depois da morte, por meio da contemplação de Deus durante a existência terrena.

Os estudantes do clero dedicavam-se ao estudo do latim, visando conservar e transmitir os textos dos padres. Além disso, aprofundaram-se na matemática para calcular as datas das celebrações religiosas e praticavam o canto como preparação para participar ativamente das comemorações da Igreja.

Na esfera de ensino medieval, tanto crianças quanto adultos eram submetidos a uma abordagem uniformemente restrita, direcionada exclusivamente para atividades religiosas (PIRES, 2009).

Nos séculos XII e XIII, emergiu a primeira universidade, conhecida como Sete Artes Liberais. Essas artes eram divididas em duas categorias: a primeira abrangia filosofia, gramática e lógica, enquanto a segunda, mais avançada, compreendia aritmética, geometria, música e astronomia. Essa instituição representou um marco

significativo no desenvolvimento educacional da época, consolidando a importância do conhecimento em diversas disciplinas.

A partir do século XII, à semelhança dos romanos na Idade Média, os estudiosos adaptaram a educação à sua própria cultura. Nesse período, o ensino deixou de ser exclusivo para os homens. Apesar de pouquíssimas meninas frequentarem a escola, os conventos passaram a desempenhar um papel fundamental na educação das mulheres em matérias clássicas.

No Renascimento, os pioneiros do humanismo encontraram inspiração nos feitos da Grécia Antiga. Assim como os gregos, os italianos almejavam que o desenvolvimento humano e a educação fossem direcionados aos ensinamentos intelectuais, espirituais e físicos. Esse movimento transformou os métodos educacionais, tornando a experiência educacional mais agradável, estimulante e divertida.

Os protestantes destacaram a importância de uma educação universal ao estabelecerem centros educacionais elementares na Alemanha. Essas instituições proporcionaram aos filhos das classes menos privilegiadas o acesso ao ensino da religião, leitura e escrita. Essa inovação teve impactos duradouros sobre a educação no mundo ocidental.

Nos séculos XVII e XVIII, a educação enfrentou um período de estagnação, marcado, em sua maioria, por aulas rigorosas e professores com falta de competência. O método predominante era a memorização, seja de fatos, palavras ou frases, frequentemente sem que os estudantes compreendessem o significado.

Ainda que a educação passasse por esse período de retrocesso, alguns filósofos e educadores nadavam contra a maré, apontando a direção que seria seguida durante a revolução educacional que ocorreu no século XX.

O primeiro desses educadores foi John Amos Comenius, que advogou pela diferenciação no tratamento das crianças em relação aos adultos. Ele expressava a preocupação de que as escolas poderiam comprometer a criatividade e a mente dos estudantes.

No final do século XVII, surge a figura de John Locke. Conforme sua perspectiva, quando nascemos, somos como folhas em branco, desprovidos de saberes, mas dotados de várias capacidades mentais como a discriminação, a percepção, o pensamento, a memória e a comparação. Para esse filósofo, o

conhecimento se desenvolve quando essas faculdades são exercidas sobre os elementos provenientes das impressões sensoriais.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau sustentava a crença no desenvolvimento natural da criança, abrangendo aspectos físicos, intelectuais e emocionais. Ele afirmava que, por sua natureza, a criança era intrinsecamente boa, mas argumentava que escolas e instituições sociais distorciam essa bondade. Rousseau questionava a utilidade das escolas formais e propunha que o propósito da educação deveria ser o cultivo do desenvolvimento natural do aluno. Suas concepções tiveram uma profunda influência no cenário educacional do século XX.

Dado que a América Colonial foi explorada por diferentes povos europeus, os métodos de educação também variavam.

A maior parte da população infantil era proveniente de famílias pobres e carecia de qualquer nível de instrução. Aqueles que tinham a oportunidade de frequentar a escola primária aprendiam a ler, escrever, realizar cálculos aritméticos e recebiam instrução religiosa. O método de aprendizado consistia principalmente em memorização, muitas vezes estimulado por meio de punições físicas, como chicoteamento. Por outro lado, na escola secundária, frequentada por crianças de famílias mais abastadas, o ensino se assemelhava ao modelo europeu, com ênfase na gramática latina.

Johann Heinrich Pestalozzi, o visionário fundador de inúmeras instituições de ensino, deixou um legado transformador por meio de suas obras, que introduziram os princípios modernos da educação. Pestalozzi via as crianças como seres em pleno desenvolvimento e acreditava que a educação deveria integrar-se ao seu amadurecimento natural. Evitava impor compreensões além da capacidade das crianças, optando por estimular o entendimento em vez da simples memorização. Na visão dele, o papel do professor era guiar o estudante ao longo de seu curso natural de crescimento.

Friedrich Fröbel, aclamado como o precursor do jardim de infância, foi um educador alemão e o arquiteto desse inovador sistema educacional para crianças na primeira infância, profundamente influenciado por seus estudos com Pestalozzi. Ele considerava a escola como uma espécie de jardim, um ambiente no qual os estudantes poderiam desabrochar como flores. Fröbel estabeleceu no jardim de infância um espaço ideal para a ocorrência de atividades educacionais harmonizadas com o desenvolvimento infantil natural.

Maria Montessori (1870-1952) educadora, médica, pedagoga, filósofa, neuropsiquiatra infantil, cientista, nasceu em uma família conservadora na Itália, foi a primeira mulher italiana a frequentar uma faculdade de medicina, em 1896 concluiu o curso de medicina com tese na área de psiquiatria. Em 1904 se torna livre docente pela Universidade de Roma e obtém uma cadeira no departamento de antropologia ao mesmo tempo em que exerce um trabalho numa creche para filhos de operários. A situação das crianças sem cuidado atraiu a atenção de Montessori, influenciada pelo conhecimento em neuropsicologia infantil e seus esforços para educar ela desenvolveu casas para educar.

Em 1907, é inaugurada a 1ª. Casa dei Bambini, Casa das Crianças, baseado nas observações científicas desde o nascimento até a fase adulta e por não gostar da rigidez da educação pública italiana, enfatizou a liberdade, independência e o desenvolvimento individual. Em 1911 abandona a medicina e começa a se dedicar a pedagogia, a partir desse período as escolas começam a adotar seu método de ensino, após algum tempo países como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha adotam a metodologia Montessori, método montessori.

Maria Montessori passa a oferecer um curso de formação de professores. O método montessori parte do princípio que todas as crianças têm a capacidade de aprender o processo espontaneamente a partir das experiências nos ambientes que deve ser organizado para as manifestações dos interesses naturais da criança estimular a fazer fazendo, se vestir, arrumar, e a experimentação da criança ver e corrigir os próprios erros, respeitando tempo, ritmo, personalidade, liberdade e individualidade dos alunos. Maria Montessori contribuiu de maneira significativa para a educação, ainda há escolas em vários países no mundo que adotam seu método de ensino.

Maria Montessori, educadora italiana multifacetada, criou uma inovadora metodologia de ensino. Sua abordagem, conhecida como método Montessori, destaca a liberdade, independência e desenvolvimento individual das crianças. Fundamentado em observações científicas desde o nascimento até a idade adulta, o método organiza os ambientes de modo a estimular os interesses naturais das crianças. A aprendizagem ocorre espontaneamente por meio da experimentação, correção de erros, respeitando o tempo, ritmo, liberdade, personalidade e individualidade dos

discidentes. Adotado internacionalmente, o legado de Maria Montessori persiste até a atualidade.

Jean Piaget (1896 – 1980), natural da Suíça, distinguiu-se como epistemólogo, biólogo e psicólogo, consolidando-se como uma das mentes brilhantes do século XX. Ele desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo infantil, oferecendo uma explicação sobre como as crianças elaboram uma imagem mental do mundo ao seu redor. Piaget via o desenvolvimento cognitivo como uma etapa que poderia ser influenciada pela interação com o ambiente e pela evolução biológica. Ao contrário do foco em avaliar o quociente de inteligência (QI), comum na época, com base em habilidades como soletrar ou cantar, Piaget direcionava sua atenção para o surgimento de conceitos essenciais na mente infantil, como ideias sobre quantidade, número, justiça e tempo.

Ao longo do tempo, uma variedade de modelos educacionais foi adotada. Os alunos eram categorizados com base em suas idades e dificuldades, sendo submetidos a um rigoroso cronograma de aulas. Os estudantes deveriam assimilar uma quantia pré-determinada de conhecimento, por meio da memorização, e essa retenção era avaliada por meio de exames. Tanto recompensas quanto punições eram atribuídas na forma de notas.

Contudo, as escolas do século XIX não apresentavam diferenças significativas em relação às da Idade Média. Isso porque ainda se fundamentam na perspectiva dos adultos sobre o que as crianças eram ou deveriam ser, em vez de compreenderem genuinamente a natureza infantil.

Na segunda metade do século XIX, a escola emergiu nas sociedades ocidentais como uma instituição crucial. Esse contexto estava relacionado à ideia de democratização da educação, bem como à necessidade que os estados nacionais possuíam de disseminar o discurso para o máximo de pessoas possível.

Por conseguinte, a escola foi desvinculada do domínio exclusivo da religião, evoluindo para um ambiente laico, sob o controle do Estado e alinhado aos interesses deste. Diversos especialistas veem a escola como o lugar em que os indivíduos adquirem informações e conhecimentos diversos, ao mesmo tempo em que se integram socialmente a outras realidades que inevitavelmente se diferenciam da sua própria.

Para outros, a escola é percebida como um ambiente no qual todas as desigualdades presentes na sociedade são reproduzidas, abrangendo desde a noção de hierarquia e poder até manifestações de abuso e violência entre seus membros. A forma correta de funcionamento de uma escola é aquela em que todos podem adquirir uma ampla gama de conhecimentos, preservando, simultaneamente, a liberdade de questionar.

Diante dessa breve análise histórica, conclui-se que é imperativo não negligenciar os valiosos ensinamentos acerca dos métodos de ensino propostos por esses renomados educadores e filósofos, que destacam a importância de permitir que as crianças aprendam de maneira natural, dentro de seus limites e capacidades.

FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Examinar se os princípios fundamentais da educação, tais como o amor, o amparo, a ordem, a afetividade e o respeito estão presentes na vida da criança é essencial. Da mesma forma, entender como funciona a rotina da criança, bem como da família dela e da comunidade, é fundamental (SOARES, 2000).

Compreender a perspectiva que os pais e as famílias têm em relação à escola, frequentemente percebida como um mero local feito para "guardar" seus filhos, é crucial. Muitos só se envolvem quando o aluno enfrenta problemas, como dificuldades de aprendizado, baixo desempenho, desafios de interação, ou falta de entendimento e compreensão. A participação dos pais, muitas vezes, se limita às convocações da coordenação escolar, e, em alguns casos, ainda assim não comparecem (SOARES, 2000).

A educação se constrói de forma integral e envolvendo a participação da família e da escola, esta última considerada o segundo agente de socialização que constrói juntamente com o educando a aquisição de conhecimentos diante dos conteúdos das disciplinas trabalhadas em sala de aula, habilidades, potencialidades, aptidões, a partir das ferramentas de ensino introduzidas pelo educador no contexto escolar (SOARES, 2000).

Como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, art. 53, parágrafo único: “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico bem como participar da definição das propostas educacionais”.

“Não é possível falar das estratégias para se transformar sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia, mas, por outro lado

ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do estado.

Segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve de ter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas por outro falta autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas com que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam um a quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos em sua formação de administrador escolar” (PARO, 2002, p.11).

A escola e a família são entidades separadas, mas devem estar interligadas, uma vez que desempenham funções específicas em cada contexto.

Na família, dá-se início à educação individual, estabelecendo as bases de valores, afinidades, disciplina, afeto, cuidados, hábitos e a rotina específica de cada membro, juntamente com seus respectivos direitos e deveres.

Em contrapartida, a escola representa um ambiente coletivo, repleto de pessoas, valores, crenças, pensamentos e normas diferentes. Ela abrange os valores gerais, as intervenções e ações que contribuem para a formação da cidadania

Os alunos dedicam, no mínimo, quatro horas diárias, ao longo de duzentos dias letivos, interagindo constantemente nesse espaço e enfrentando toda essa diversidade. Isso se configura como um valioso exercício de convivência.

No que diz respeito à família, é crucial buscar compreender e conhecer os valores que norteiam a escola, assim como entender qual é a missão dela, antes de matricular o filho.

É fundamental para a família analisar se aquela instituição contribuirá verdadeiramente na educação da criança, considerando a afinidade com os saberes que serão transmitidos ao aluno.

Ambos os lados devem construir uma relação de confiança: enquanto a escola zela pelos alunos durante o período escolar, a família continua a cuidar dos seus filhos ao saírem desse ambiente.

PARCERIA FAMÍLIA VERSUS ESCOLA

É afirmado na Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que:

Artigo 1º A Educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Artigo 2º A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL - LDB):

Estes são alguns dos itens levantados no decorrer do trabalho:

Estudar as relações entre escola e família.

Avaliar a presença de elementos como educação, respeito, amor, amparo, ordem, valorização, dentre outros.

Compreender a rotina experimentada pela criança.

Destacar que a ausência da família no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes pode resultar em um desempenho inferior. A participação ativa dos pais no processo faz com que as crianças se sintam estimuladas e valorizadas.

Sem a colaboração da família, torna-se extremamente difícil promover uma educação de qualidade. O envolvimento efetivo dos pais ou responsáveis na trajetória escolar de seus filhos não é apenas desejável, mas também vital para instigar a criança a se envolver e progredir significativamente em seu processo de aprendizagem.

Toda família deveria ser uma escola onde se aprende a grande arte de amar, de respeitar, onde se brinca, se joga, se chora, se reza e se pratica os relacionamentos pessoais e sociais. Toda escola deveria ser uma família, onde os laços de amor se ampliam, cresce o respeito pelo diferente, adquire-se cultura e sabedoria para viver os princípios da cidadania e da solidariedade fraterna. João Paulo II, Hora da Família (2004, p. 43).

Priscila Cruz, diretora executiva do programa Todos Pela Educação, destaca que o elemento diferenciador na aproximação entre famílias e escolas reside na percepção mútua de que essa parceria pode gerar resultados significativos para o aluno, como é mencionado a seguir: “Tem um acúmulo de desafios que as escolas enfrentam todos os dias e muitas acabam vendo as famílias como mais uma coisa a ser feita, mais uma tarefa que elas precisam dar conta. Até que elas percebem que com a parceria da família na educação vão ter o seu trabalho facilitado”.

Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Vygotsky (1896 – 1930) já destacavam a relevância da afetividade no desenvolvimento infantil. Porém, aquele que aprofundou essa perspectiva foi Henri Wallon (1879-1962), enfatizando que a escola deve promover a formação integral do indivíduo, contemplando não apenas os aspectos intelectuais, como também os aspectos sociais e afetivos.

Ter consciência da realidade social e familiar na qual o aluno está inserido é de suma importância. Conhecer suas necessidades, anseios e angústias possibilita uma análise mais aprofundada das dificuldades apresentadas durante o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

O envolvimento familiar representa um conjunto de atitudes relacionadas à participação efetiva da família no acompanhamento e na educação da criança. Esse engajamento no processo de ensino-aprendizagem tem demonstrado resultados mais positivos, conforme destacado anteriormente. É essencial abordar as alterações e atender às demandas práticas e políticas educacionais, para possibilitar a promoção de uma integração mais eficaz, fortalecer os laços e contribuir para o desenvolvimento das famílias.

Mesmo sendo um aspecto fundamental, a relação entre a escola e família continua a ser um desafio para ambas as partes. Os educadores frequentemente lamentam a ausência de envolvimento dos pais, enquanto as famílias expressam o desejo de se aproximar mais da escola, porém se sentem incertas sobre como fazê-lo.

É importante ressaltar que a colaboração entre a família e a escola contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. Portanto, reavaliar o modelo atual das reuniões de pais, visando promover espaços de diálogo e proporcionar ferramentas que facilitem essa interação são passos valiosos na construção de uma parceria eficaz entre as partes. Essa abordagem pode fortalecer o compromisso conjunto de criar um ambiente educacional enriquecedor para o aluno.

Frequentemente, a interação entre família e escola limita-se a ações específicas, como reuniões ou idas e vindas sem, efetivamente, adentrar a instituição de ensino. Todavia, as reuniões de pais e/ou responsáveis, ainda que essenciais, muitas vezes não contribuem para o engajamento das famílias, especialmente quando são utilizadas para expor as dificuldades das crianças diante de todos.

“Não existe uma regra geral de aproximação da família. Cada escola precisa descobrir junto com as famílias um jeito de trazer essa participação” (SZYMANSKI).

Para transpor essas barreiras, especialistas argumentam que o diálogo é imperativo, seja na definição de horários para reuniões de pais ou na elaboração de meios eficazes de participação na vida escolar. A escola desempenha um papel auxiliar e complementar na educação dos filhos, pois, em seu ambiente, os alunos sempre variam, enquanto, na família, os filhos são permanentes. “A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (REGO, 2003);

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e a família desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento humano. Portanto, é crucial garantir a proximidade entre ambas as realidades, reconhecendo suas distinções, estimulando e orientando, especialmente nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

Portanto, a família e escola devem trabalhar de forma interligada, utilizando o diálogo para buscar melhorias na construção cidadã e no desenvolvimento humano dos discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. 1996.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. 1988.

_____. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA, art. 53, parágrafo único.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Hoje em dia**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. São Paulo: Ática, 2001. (Educação em ação).

PAULO II, João. **Hora da Família**. 2004 p. 43.

PIRES, K.M. **Os seus, os meus, os nossos**. IN: A&E Atividades e Experiências – Especial Família, ano 10, p. 12-15, nº 09, setembro, 2009.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes. (2003).

SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/ Escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2001.

SOARES, J. M. **Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança**. 2000.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. Editora Gente, 2002.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, Acesso em 20/10/2023.

GUSTAVO JÚNIOR DA SILVA FURTADO

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Unifacvest, 2020; Graduado em Educação Física pela Faculdade Unifacvest, 2023; Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís, 2021; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade UniFacef, 2022 - Professor de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEFEIR Deputado Orlando Iazzetti, Dist. Fazenda Velha, Município de Cesário Lange/SP.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 12 ANOS



RESUMO: A psicomotricidade está ligada ao desenvolvimento humano integral, ajudando a criança a alcançar consciência corporal e desenvolvimento cognitivo. Este estudo descreve seu papel na Educação Física Escolar para o desenvolvimento de crianças de 6 a 12 anos. Por meio de pesquisa teórica diagnóstica, constatou-se que a Educação Física amplia o acesso a universos culturais e oferece possibilidades de desenvolvimento. Dentro da BNCC, ela busca o desenvolvimento integral do indivíduo, reforçando a responsabilidade das aulas como componente curricular obrigatório. Para muitas crianças, é o único momento que proporciona esse crescimento psicomotor. As teorias mostram que a Educação Física Escolar vai além do lazer, sendo essencial na formação integral do aluno. Para atingir resultados nos aspectos cognitivos e psicomotores, é necessário que as atividades sejam contextualizadas com a realidade das crianças, estimulando-as efetivamente. Assim, destaca-se a relevância dessa disciplina obrigatória na Educação Básica e a necessidade de sua valorização pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Criança; Educação Física; Cognitivo; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é um dos fatores preponderantes no processo de formação e estruturação do esquema corporal, seu objetivo consiste no incentivo ao desenvolvimento do movimento na vida de uma criança. Através das atividades físicas, lúdicas ou não, as crianças, além de divertimento, encontram a possibilidade de desenvolver a criatividade e interpretação e relacionam-se com o universo escolar, familiar e social ao qual estão inseridas.

Com a finalidade de atuar no desenvolvimento físico, mental e afetivo das crianças, faz se também por seu objetivo o desenvolvimento integral dos indivíduos, auxiliando no equilíbrio de sua afetividade e consciência corporal, possibilitando sua interação com os ambientes de sua convivência.

E, neste contexto, a infância consiste na fase primordial ao desenvolvimento psicomotor, sobretudo por ser nesta etapa onde se desenvolvem as habilidades motoras fundamentais que alicerçam o desenvolvimento das habilidades motoras especializadas, sendo estas as mais utilizadas no cotidiano, para o lazer e esportes (GALLAHUE, 2013).

A psicomotricidade deve ser vista como possibilidades evidentes em cada etapa do desenvolvimento de uma criança, que acabam por se relacionar umas às outras. O desenvolvimento difere de criança para criança, mas devemos considerar que todos contemplam os mesmos pontos, como a afetividade, organização e cognição. O que nos leva a um ponto de individualização deste desenvolvimento são os conhecimentos básicos que norteiam a psicomotricidade: movimento, intelecto e afeto, que são de caráter individual e únicos de cada indivíduo (SEBER, 1997).

Além disso, a prática da psicomotricidade dentro da Educação Física contribui para o fortalecimento de vínculos emocionais e sociais entre os alunos, proporcionando momentos de interação e cooperação que vão além do ambiente escolar.

A promoção de atividades coletivas, como jogos e dinâmicas em grupo, permite às crianças exercitarem não apenas habilidades motoras, mas também competências como empatia, respeito ao próximo e trabalho em equipe. Essas experiências enriquecem o processo de aprendizado, integrando-o ao contexto social e humano das crianças.

Outro aspecto importante é a capacidade da psicomotricidade de trabalhar com as diferenças individuais, respeitando o ritmo e as limitações de cada criança. As atividades propostas pelo profissional de Educação Física devem ser adaptáveis, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam participar ativamente do processo. Essa inclusão é fundamental para garantir que o desenvolvimento psicomotor ocorra de maneira equitativa e significativa, reforçando a autoestima e a confiança de cada aluno em seu potencial.

Ter a consciência corporal é fundamental para desenvolver os aspectos físico, motor e intelectual do indivíduo. Por conta disto, é latente dentro deste processo que uma criança que apresenta lateralidade, espaço, tempo e percepção bem desenvolvidos terá condições de atuar em sua vida de forma plena.

Diante de todos estes pontos, o profissional de Educação Física deve se basear em atividades que motivem as crianças ao movimento, desafios que estimulem o desenvolvimento psicomotor e cognitivo de todos os envolvidos, respeitando o tempo e possíveis limitações de cada criança. Segundo Lopes (1996), a psicomotricidade trabalha diversos aspectos do desenvolvimento da criança. Entre eles estão elencados: atenção, concentração, estratégia, antecipação, lateralidade, criatividade, afetividade, ansiedade, falta de limites, regras, autoestima, convivência social, autorregulação, crença e autoconfiança.

Tornam-se perceptíveis as contribuições da psicomotricidade no desenvolvimento psicomotor da criança à medida que se trabalha a estabilidade deste psicomotor (FONSECA, 1988), pois, através dela, se obtêm resultados expressivos em diversos aspectos. Considerando então todas essas pontuações, pode-se partir para a reflexão de quais são os impactos desse desenvolvimento psicomotor no desenvolvimento pedagógico, social e humano das crianças.

Dando, portanto, ao presente trabalho o objetivo de descrever a importância da Educação Física como conteúdo curricular presente neste desenvolvimento da psicomotricidade, além de apresentar sua relevância e seriedade na formação do aluno.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 12 ANOS

Na teoria de Piaget (1975), no ambiente escolar desde os primeiros anos, os aspectos cognoscitivos se fazem presentes. Dentro do momento de ensino e aprendizagem, na transmissão e na assimilação de conhecimento, e se o objetivo é uma interação inteligível, cabe ao professor transmitir o conteúdo de forma clara e compreensível com perguntas que o aluno possa compreender.

Tornando claro que não se espera um pleno entendimento entre professor e aluno, uma vez que dentro deste processo existem muitos outros fatores pedagógicos e psicológicos.

Então surge a pergunta: o que é necessário para que ocorra essa transmissão e assimilação dos conhecimentos? Além de clareza e objetividade, é preponderante motivar o aluno no seu processo de aprendizagem, essa motivação influencia na construção de ideias, aprendizagem e convicções próprias, integrando-se à personalidade.

Através dessa abordagem, percebe-se que o envolvimento emocional e a atenção ativa do aluno são componentes chave para facilitar a assimilação de novos conteúdos e a construção do conhecimento.

Diante disto e considerando esta teoria Piagetiana, ressaltamos que o brincar surge também definido como jogo, e, portanto, um meio de motivação, ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao longo do período infantil, Piaget (1973) observou três sucessivos sistemas de jogos. Que são o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. Que com suas abordagens trabalham o sistema psicomotor de forma lúdica, mas também adaptada para o trabalho de desenvolvimento cognitivo, pedagógico e social do aluno.

Além disso, os jogos também promovem um espaço para a experimentação, descoberta e resolução de conflitos, permitindo que as crianças expressem suas emoções,

habilidades e limitações em um ambiente seguro e controlado.

Eles oferecem oportunidades de aprendizado colaborativo, onde as crianças compartilham experiências, discutem estratégias e trabalham habilidades sociais essenciais para o desenvolvimento integral.

Outro ponto importante é a relação entre o brincar e a construção da identidade da criança. Através do jogo e das interações lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes papéis, testar novas habilidades e se posicionar em diversas situações, construindo significados e adquirindo autoconfiança.

Assim, os jogos e brincadeiras se tornam ferramentas valiosas para o desenvolvimento integral, integrando aspectos emocionais, físicos e cognitivos no ambiente escolar.

Partindo da teoria de Rochael (2009, p.12), a estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. Por isso se mostra latente o impacto desse desenvolvimento físico que inclui a prática de educação física, no processo assimilatório da psicomotricidade e das demais habilidades cognitivas.

NavisãodeBruner(1969)emseusestudos esclarece a visão de que a aprendizagem se consolida por meio da experimentação, com descobertas frequentes realizadas por meio da exploração de alternativas, por ligações entre as ideias (regras) apresentadas pelos docentes durante o processo de ensino aprendizagem.

Essa experimentação do mundo, de acordo com Bruner (1969), traz conhecimentos específicos sobre o meio em que o aluno (criança) está inserido possibilitando a ele ver o seu meio como um problema resolvido.

A vida cotidiana é permeada pela presença da psicomotricidade, e, portanto,

a presença dessa educação pelo movimento deveria estar presente desde muito cedo na vida das crianças (MEUR, STAES,1984).

A intervenção da motricidade se faz presente em todas as etapas do desenvolvimento das funções cognitivas, nos sistemas sensoriais motores e na percepção, além das representações pré-operatórias e das operações (FONSECA, 1988).

Parece, portanto, fundamental reconhecer o corpo físico com aspectos de estrutura e de conteúdo. A estrutura tida como base psicomotora é essencial para o processo intelectual e de aprendizagem, pois esse processo se dá do geral para o específico, o que evidencia possíveis dificuldades de aprendizagem que surgem pelo não desenvolvimento de habilidades do psicomotor (LE BOULCH,1987).

No decorrer do processo de ensino aprendizagem, são utilizados diversos elementos da psicomotricidade entre eles estão: lateralidade, esquema corporal e coordenação motora deixando evidente que a criança que apresente dificuldades em um desses elementos tem comprometida sua aprendizagem na aquisição da linguagem verbal e escrita, grafia, fonética, segmentação e dificuldades no pensamento abstrato (MOURA, 2007).

A palavra psicomotricidade tem seu significado psico: intelecto, motricidade: movimento o que integra o indivíduo em (corpo e mente). Deste modo, este desenvolvimento psicomotor possibilita à criança um crescimento expressivo na área do cognitivo, na linguagem, no social e no emocional (MOURA, 2007).

O jogo consiste em um método auxiliar e efetivo neste processo da psicomotricidade para ampliar o cognitivo, o afetivo e o motor facilitando assim a aprendizagem das crianças. (ALMEIDA, 2009).

Para Magalhães (2006), o fator mais relevante na educação psicomotora é o jogo, que tem ligação direta com a socialização, onde se praticam as relações pessoais que

possibilitam o uso do cooperativismo deixando o individualismo de lado.

São nos jogos que também se identifica a interpretação de regras (direitos e deveres) de cada um aprendendo assim a respeitar limites e condições, o que favorece diretamente para o desenvolvimento das funções mentais.

As aulas de educação física que trabalham a psicomotricidade auxiliam diretamente na aprendizagem escolar corroboram para o fenômeno cultural de inúmeras ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano favorecendo comportamentos e transformações (BARRETO, 2000).

Nos dias atuais a educação física escolar está diretamente ligada ao desenvolvimento humano de forma que juntos possibilitam o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Todavia, há de se considerar a busca constante pela multidisciplinaridade da psicomotricidade com educação física que juntas abrangem o desenvolvimento motor e intelectual da criança. Estudos atuais demonstram que esse desenvolvimento ultrapassa a questões de problemas motores as pesquisas já buscam ligações com áreas psicomotoras: coordenação motora fina e global, estruturação espacial, lateralidade e orientação temporal, estruturação corporal e aprendizagem no contexto escolar. MONTEIRO (2006).

Para Le Boulch (1987) o trabalho com a respiração, regras individuais e coletivas, ritmos e melodias, cria no aluno comportamentos e assimilação de situações que refletem em seu processo de aprendizagem.

Todos estes pontos abordados pelos autores fazem parte do cerne da questão, a importância da atividade física no desenvolvimento psicomotor de crianças entre 6 e 12 anos.

Além do fato de a psicomotricidade estar no ser humano desde seu nascimento e dentro do seu desenvolvimento se esbarrar no processo de crescimento mental e cognitivo, deste modo todas as teorias remetem a junção da prática de educação física com a psicomotricidade, como fator preponderante

pois é através de jogos, atividades esportivas que o aluno irá consolidar regras, experimentações, estímulos, convivências e reações físicas e mentais que impactam diretamente em seu desenvolvimento humano.

A psicomotricidade nas aulas de educação física contribui diretamente para um fenômeno cultural que possibilita ao ser humano transformações e comportamentos. Além de trazer como seu maior intuito a contribuição para o desenvolvimento global das crianças.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Michel (2005) refere-se a uma atividade básica da ciência, que tem por finalidade levantar informações acerca de um determinado assunto, com o objetivo de alcançar conhecimento.

O acervo utilizado no presente estudo, foram livros e artigos científicos das bibliotecas digitais Scielo, ABEPRO, RAE e FGV, Google acadêmico, livros do acervo pessoal e da biblioteca online da UNIFACVEST.

Para que o desenvolvimento deste trabalho fosse viabilizado optou-se por realizar as devidas ligações entre os teóricos estudados. E com base nestas ligações e ponderações encontrou-se o ponto de convergência entre as ideias e estudos apresentados pelos estudiosos e a problemática abordada pelo presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se como uma realidade social o crescimento das dificuldades de aprendizagem e como bem citado por alguns dos estudos acompanhados. A ligação dessas dificuldades têm origem em falhas no desenvolvimento psicomotor. Para Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é importante para a prevenção de problemas de aprendizagem.

Com o advento do período pandêmico da COVID-19, o cenário educacional e social foi profundamente afetado, trazendo uma série de desafios para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A suspensão das atividades presenciais e a restrição ao contato físico reduziram significativamente as oportunidades para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Física, que desempenham papel fundamental no crescimento psicomotor. Muitas crianças ficaram privadas de experiências lúdicas e motoras essenciais, o que impactou diretamente em suas habilidades físicas, cognitivas e sociais.

Nesse contexto, a falta de oportunidades para a prática de atividades físicas e brincadeiras afetou o desenvolvimento psicomotor de muitas crianças, comprometendo aspectos como coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, percepção espacial e habilidades motoras fundamentais. Esses elementos, que são construídos e aprimorados por meio da interação com o ambiente e da prática de movimentos, ficam limitados devido às medidas de isolamento social e à interrupção de rotinas escolares presenciais.

Além disso, o isolamento e a ausência de estímulos próprios da rotina escolar e das interações físicas também tiveram impactos emocionais, aumentando a ansiedade e a insegurança em crianças que dependem da rotina escolar e da prática de atividades físicas para a regulação emocional. Assim, o período da pandemia evidenciou a importância da Educação Física como ferramenta para reconstruir esses processos de aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo estímulos seguros e adaptados que possam auxiliar na recuperação dos marcos psicomotores e no bem-estar emocional e social dessas crianças.

Como resultado destas limitações comprometeu-se a estrutura do desenvolvimento pois segundo Fonseca (1988, p.98) a psicomotricidade se mantém sobre sete fatores de desenvolvimento: Conhecimento corporal, tonicidade e equilíbrio, lateralidade, estrutura espaço temporal, coordenação motora global, coordenação motora fina e óculo manual.

O trabalho desses sete fatores fomenta o desenvolvimento global das crianças contemplando todos os aspectos necessários para reconhecer os impactos da Educação Física e da psicomotricidade.

Os estudos das teorias demonstraram que no quesito de impacto, a falta de estímulos ou o relapso das observações de desenvolvimento de atividades que contemplem o desenvolvimento psicomotor, impactam diretamente na aprendizagem das crianças e seus reflexos perduram durante toda a vida do indivíduo.

Segundo Imai (2007), o desenvolvimento psicomotor abrange todas as funções do desenvolvimento corporal e suas respectivas partes. Por meio dos movimentos do corpo é possível a aquisição do conhecimento que promoverá o desenvolvimento cognitivo.

Ao estudar o funcionamento do desenvolvimento psicomotor nota – se a relação que se estabelece entre as demais áreas o que remete a psicomotricidade para além do plano motor e abranja também uma boa relação com o meio para fomentar um desenvolvimento futuro satisfatório.

Segundo Imai (2007):

O estudo e aplicação da psicomotricidade podem auxiliar e capacitar melhor o aluno nos processos de assimilação das aprendizagens escolares. Um apropriado desenvolvimento psicomotor oferece à criança capacidades básicas necessárias para um bom desempenho escolar. Atividades relacionadas à psicomotricidade promovem a educação através do movimento, tendo como objetivo possibilitar a aquisição mais elaborada dos aspectos intelectuais (IMAI, 2007).

Diante destes fatores as crianças em idade escolar apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e socialização. E o papel dos educadores é encontrar soluções para mitigar essas dificuldades e promover um melhor desempenho de cada um de seus alunos.

E neste momento a educação física é preponderante para o sucesso do desenvolvimento psicomotor pois é nela que as crianças se exercitam e aplicam sua coordenação motora.

Com isso a ligação entre a educação física e a psicomotricidade se dá de forma linear e indissociável uma vez que as metas da psicomotricidade são: o domínio corporal, a lateralidade, orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade, controle da inibição voluntária, assim melhorando sua concentração (ROSSI, 2012).

Dentro do contexto escolar esses impactos da educação física no desenvolvimento psicomotor se ligam às figuras dos professores, que por sua vez podem buscar o auxílio de psicopedagogos para entender as diversas formas de trabalhar o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Os profissionais que fazem parte do contexto da vida destas crianças precisam estar atentos às dificuldades apresentadas no desenvolvimento e conhecer seus alunos, identificar os estágios de desenvolvimento de cada um e respeitar os limites e individualidades. Cabendo a estes profissionais incentivar os alunos e com criatividade e responsabilidade intervir quando necessário para a realização das atividades, utilizando as técnicas apropriadas. A falta de conhecimentos pode levar ao isolamento, desânimo, medo, falta de interesse, por parte dos alunos (SANTOS, 2004).

Para Furtado (1998): “Entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, se tem uma relação direta. Crianças com maior nível de desenvolvimento psicomotor possuem resultados significativos na aprendizagem da escrita, embora a psicomotricidade não seja o principal fator das dificuldades escolares”.

Considerando os dados levantados pelos estudiosos, a questão da relação entre a prática das atividades de Educação Física e o desenvolvimento psicomotor acaba por englobar toda a cadeia de aprendizagem das crianças. A psicomotricidade, conforme

destaca Vilar (2010), desempenha um papel de suma importância neste processo, uma vez que está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral e global da criança.

Ela atua como uma ponte essencial entre o movimento, o pensamento e as emoções, sendo fundamental para a formação de habilidades físicas, cognitivas e sociais, e para o fortalecimento da autoestima e confiança ao longo do desenvolvimento infantil.

Quando não trabalhada de forma efetiva e planejada, a ausência de estímulos psicomotores adequados pode acarretar dificuldades futuras no sentido psíquico, emocional e cognitivo, afetando negativamente a capacidade de aprendizagem e socialização da criança. A negligência nesse processo pode levar a uma série de barreiras no desenvolvimento escolar e pessoal, influenciando até mesmo suas interações interpessoais e seu bem-estar emocional.

Portanto, a prática sistemática e contextualizada da psicomotricidade e das atividades físicas dentro do ambiente escolar torna-se fundamental para a promoção da integralidade no desenvolvimento da criança, prevenindo e minimizando tais desafios e oferecendo condições favoráveis para o crescimento em todas as suas dimensões.

Sendo assim, sabemos que os profissionais envolvidos neste processo de desenvolvimento da psicomotricidade formam um forte elo entre a vida escolar das crianças de 06 a 12 anos e seu desenvolvimento psicomotor, [possibilitando a essas crianças a inserção em uma vida profissional, acadêmica ou esportiva dependendo das habilidades de cada um. Além de desenvolver as especificidades de todos os envolvidos independente de suas limitações.

O desenvolvimento humano é individualizado e perpassa por diversas fases e ambientes, mas é dentro do ambiente escolar que as crianças recebem a oportunidade de desenvolver as habilidades que os norteiam durante a vida, sendo assim, a Educação Física é o núcleo desta aprendizagem e desenvolvimento, que proporciona a

autonomia de crianças e gera adultos com pró eficiência cognitiva, motora e social.

Assunção e Coelho (1997), afirmam que:

A psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (ASSUNÇÃO; COELHO, 1997).

Os movimentos expressam a vida das crianças, demonstram seus sentimentos e pensamentos. E o contato que as crianças têm com o meio social é preponderante para sua aprendizagem.

A educação psicomotora engloba todos os aspectos da aprendizagem da criança. E acontece na escola, em casa com a família na sociedade. Onde ela desenvolve também seus sentimentos, seu cognitivo, afetivo, emocional e motor (Gouveia, 2004). Dessa forma a aprendizagem dentro da Educação Física no que se refere ao âmbito psicomotor deve antes de tudo ser vista como uma prática que busca além de aprendizagens o desenvolvimento humano de cada indivíduo ressaltando sua importância e individualidade.

Segundo Gonçalves (2004): A educação psicomotora deve ser praticada desde a tenra idade, conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

A psicomotricidade representa uma abordagem holística do ser humano, abrangendo sua aprendizagem e desenvolvimento, ao integrar de forma dinâmica o pensamento, os gestos, as palavras e as emoções em um processo único e interconectado.

Fica então o grande desafio que a importância da Educação Física lança sobre seus profissionais, o de proporcionar às crianças no ambiente escolar todas essas possibilidades e perspectivas que o desenvolvimento psicomotor desempenha na vida de um ser humano. E ao final do processo possibilitar um desenvolvimento global de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida consiste em constante movimento do corpo, mesmo em momentos de inércia, nosso organismo realiza movimentos, seja de maneira involuntária ou adaptativa.

Portanto, para que o indivíduo atinja seu pleno desenvolvimento em todas as suas dimensões, é essencial o domínio e a consciência sobre os movimentos corporais, garantindo uma relação equilibrada entre o físico, o emocional e o cognitivo. O movimento não é apenas uma função biológica, mas também um meio de expressão, interação e aprendizagem ao longo da vida.

Durante o estudo, ficou clara a relação intrínseca entre o ambiente escolar e a prática da Educação Física, que, por sua vez, mantém uma conexão quase simbiótica com os sistemas motor e cognitivo das crianças.

Essa relação evidencia que a Educação Física não deve ser vista apenas como uma disciplina isolada, mas como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo oportunidades para a expressão, socialização, coordenação e descoberta de habilidades físicas e emocionais essenciais ao seu crescimento.

A coleta dos dados apresentados neste estudo foi realizada por meio de uma análise criteriosa de teóricos da área, o que possibilitou constatar a ligação intrínseca entre a prática da Educação Física e o desenvolvimento psicomotor, estendendo-se ao desenvolvimento global e integral das crianças.

Os estudos e teorias revisados reforçam que a prática sistemática e intencional de atividades físicas e psicomotoras impactam positivamente no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e preparados para os desafios do cotidiano.

Considerando os critérios apresentados nas bibliografias consultadas, foi possível concluir que a prática da Educação Física e da psicomotricidade vai muito além de simples jogos ou momentos de ludicidade.

Elas possuem o poder de impactar profundamente a vida humana, com resultados significativos e consequências irreversíveis caso sejam negligenciadas. Ao abordar seus benefícios e aplicar atividades físicas planejadas e inclusivas, concluiu-se que as dificuldades de aprendizagem e socialização podem ser mitigadas e até superadas quando o trabalho físico considera a integralidade do indivíduo, respeitando suas habilidades, limitações e contextos individuais.

Essa abordagem integrada promove não apenas a melhora em aspectos motores, mas também fortalece a autoestima, as interações sociais e o desenvolvimento emocional, proporcionando um futuro mais saudável e equilibrado para as crianças.

Diante de todas estas considerações fica nítido o conceito e aprendizado de que "A psicomotricidade é um grande estudo sobre o homem e seus três polos: o intelectual (aspectos cognitivos), o emocional (aspectos afetivos) e o motor (aspectos orgânicos)" (GALVANI, 2002).

E que a Educação Física é caracterizada como ação psicomotora praticada com base na cultura sobre a natureza e o comportamento do ser humano. Torna-se diversa em face das relações sociais, dos ideais morais, das habilidades, das capacidades e da forma de ser de cada um, além de seus valores. Consiste em um fato natural que se baseia em ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano para favorecer determinados comportamentos, fomentando, assim, as transformações (MOLINARI E SENS, 2003, p.86).

O presente estudo contribuiu diretamente para a constatação da importância significativa da prática de Educação Física, não apenas como um componente curricular obrigatório na educação básica, mas também como um elemento essencial, fundamental e insubstituível para o desenvolvimento humano integral.

Ao explorar suas múltiplas dimensões, percebeu-se que a prática sistemática de atividades físicas e psicomotoras vai além do simples movimento, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos no processo de formação e aprendizagem das crianças.

Além de estimular a coordenação motora e promover habilidades físicas, a Educação Física oferece espaços para a expressão emocional, o desenvolvimento da autoestima, a socialização e a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis. Por meio dela, é possível criar oportunidades para a descoberta de habilidades individuais, para o fortalecimento da autonomia e para o enfrentamento de desafios, contribuindo diretamente para a preparação emocional e física das crianças em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Portanto, este estudo reafirma que a Educação Física deve ser valorizada não apenas como uma disciplina, mas como uma prática pedagógica essencial para promover o bem-estar, a integração e o desenvolvimento pleno de cada criança, considerando suas especificidades e necessidades individuais.

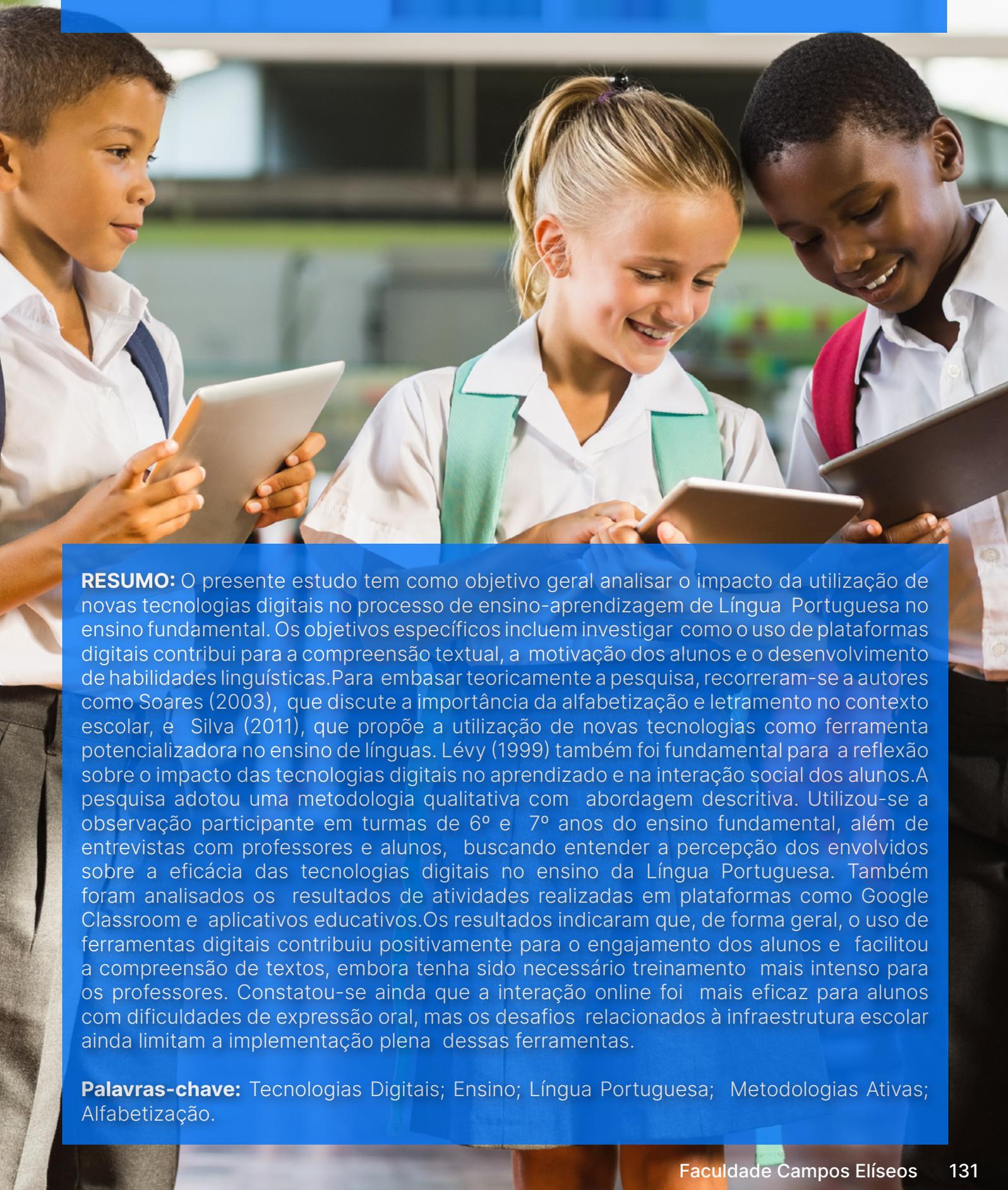
REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO Elisabete, COELHO Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo. Ática, 1997.
- BRUNER, Jerome. S. **Educação. Teoria. Psicologia da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.
- FONSECA, V. **Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>>. Acesso em: 06 de julho de 2023.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GALVANI, C. **A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico emocional**. In: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- GONÇALVES, Alessandra. **Psicomotricidade na educação infantil: A influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rio de Janeiro – RJ/ 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf>>. Acesso em: 09 de julho de 2023.
- IMAI, Viviam. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. Presidente Prudente- SP/ 2007. Disponível em: <http://www2.fct.UNESP.br/pós/educação/teses/vivian_imai.pdf> Acesso em: 03 de junho 2023.
- LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____, J. **Educação Psicomotora: na idade escolar**. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LOPES, Josiane. **Jean Piaget. A lógica da própria da criança como base de ensino**. Nova Escola. São Paulo. 1996.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências**. – 1. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MOLINARI, A.M.P. e Sens, S.M. **A Educação Física e a sua relação com a psicomotricidade**. Revista *PEC*. Vol. 3.n, 1, 2003.
- MONTEIRO, V, A. **Psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar**. Buenos Aires, 2006.
- MOURA, M. **Educação Física no Brasil: Uma história política**. 2007. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/3097/3/Educacao-Fisica-No-Brasil-Uma-Historia-Politica/pagina3.html>> Acesso em: 06 de junho 2023.
- PIAGET, J. **O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança**. Rio de Janeiro: Forense,1973.
- _____, Jean. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.
- ROCHAEL, L. **A importância da psicomotricidade no processo da aprendizagem**. Belo Horizonte, (2009).
- ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Vozes dos Vales, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012.
- SANTOS, Glauciane. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem no pré-escolar**. Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em:<<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/GLAUCIANE%20SOARES%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 19 de julho de 2023.
- SEBER, G. **Psicologia do Pré Escolar: Uma visão Construtivista**. São Paulo: Moderna, 1997.

LICIANE MORAIS OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013);
Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial (2021);
Graduação em Letras / Libras pela Faculdade Campos
Elíseos (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI
Professora Marielcia Florencio de Moraes.

LEITURA CRÍTICA: TRANSFORMANDO O SABER COM A LÍNGUA PORTUGUESA



RESUMO: O presente estudo tem como objetivo geral analisar o impacto da utilização de novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Os objetivos específicos incluem investigar como o uso de plataformas digitais contribui para a compreensão textual, a motivação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Para embasar teoricamente a pesquisa, recorreram-se a autores como Soares (2003), que discute a importância da alfabetização e letramento no contexto escolar, e Silva (2011), que propõe a utilização de novas tecnologias como ferramenta potencializadora no ensino de línguas. Lévy (1999) também foi fundamental para a reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais no aprendizado e na interação social dos alunos. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa com abordagem descritiva. Utilizou-se a observação participante em turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental, além de entrevistas com professores e alunos, buscando entender a percepção dos envolvidos sobre a eficácia das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa. Também foram analisados os resultados de atividades realizadas em plataformas como Google Classroom e aplicativos educativos. Os resultados indicaram que, de forma geral, o uso de ferramentas digitais contribuiu positivamente para o engajamento dos alunos e facilitou a compreensão de textos, embora tenha sido necessário treinamento mais intenso para os professores. Constatou-se ainda que a interação online foi mais eficaz para alunos com dificuldades de expressão oral, mas os desafios relacionados à infraestrutura escolar ainda limitam a implementação plena dessas ferramentas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino; Língua Portuguesa; Metodologias Ativas; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem enfrentado grandes desafios nas últimas décadas, especialmente no que se refere à adaptação dos processos de ensino e aprendizagem às novas demandas tecnológicas.

No contexto da Língua Portuguesa, a inclusão das tecnologias digitais nas metodologias pedagógicas tornou-se um tema relevante, uma vez que oferece novas formas de engajamento e aprendizado para alunos de diferentes faixas etárias.

Este trabalho tem como objetivo investigar o impacto do uso das tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental, buscando compreender como essas ferramentas contribuem para o processo de leitura, escrita e compreensão textual dos alunos.

A pesquisa se propõe a analisar de que maneira plataformas digitais, como o Google Classroom, aplicativos educativos e outras ferramentas interativas, podem facilitar a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa, além de avaliar o impacto dessas tecnologias na motivação dos alunos e no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Em um momento em que a sociedade se encontra imersa em um contexto digital, é essencial entender como as tecnologias podem ser integradas ao ensino de forma eficaz, considerando as especificidades da área de Língua Portuguesa e suas complexidades.

A justificativa para a realização deste estudo baseia-se na necessidade urgente de adaptar o ensino às novas realidades digitais, ampliando os recursos pedagógicos e metodológicos disponíveis aos professores e alunos.

Com a crescente utilização de dispositivos móveis, computadores e plataformas online, torna-se imprescindível investigar como essas ferramentas podem ser aplicadas ao ensino de uma disciplina fundamental como a Língua Portuguesa.

A pesquisa é ainda mais relevante diante dos desafios educacionais impostos pela pandemia de Covid-19, que acelerou a implementação do ensino remoto e híbrido, obrigando escolas a buscar alternativas digitais para dar continuidade ao processo educativo.

Nesse cenário, as tecnologias podem desempenhar um papel essencial na mediação do aprendizado, principalmente quando se trata de conteúdos que envolvem leitura, interpretação e produção de textos.

A problematização deste trabalho surge da seguinte questão: de que maneira as tecnologias digitais influenciam a aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa, considerando as particularidades de cada faixa etária e o contexto socioeconômico das escolas?

Essa pergunta guiará a análise dos dados coletados, buscando identificar as vantagens e limitações do uso de plataformas digitais no ensino da Língua Portuguesa, assim como os possíveis obstáculos enfrentados pelos professores na integração dessas ferramentas no currículo escolar.

Ao longo deste trabalho, serão apresentadas as seções que detalham a fundamentação teórica, a metodologia adotada, a análise dos resultados e, por fim, as conclusões obtidas com a pesquisa.

A fundamentação teórica abordará os principais estudos sobre o uso das tecnologias no ensino, com foco na área de Linguística e Educação, destacando autores como Soares (2003), Silva (2011) e Lévy (1999), que discutem as implicações do uso das tecnologias no processo educativo.

A metodologia será descrita em termos de abordagem qualitativa, com a aplicação de observações participantes e entrevistas com professores e alunos. A seção de resultados apresentará a análise dos dados coletados, enquanto as conclusões trarão um panorama sobre os impactos observados e as implicações para a prática pedagógica.

Este trabalho, portanto, busca contribuir para o entendimento da importância das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, fornecendo uma análise crítica e reflexiva sobre as novas formas de ensino que estão sendo adotadas nas escolas brasileiras.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa se insere em um contexto educacional mais amplo, caracterizado por uma transformação nas metodologias pedagógicas. Essas tecnologias emergem como ferramentas que podem potencializar a aprendizagem e promover novas formas de interação entre os alunos e o conteúdo.

Para entender o impacto dessas tecnologias, é essencial examinar sua relação com a evolução das práticas educacionais. Segundo Soares (2003), a alfabetização e o letramento são processos que se tornam mais eficazes quando há uma interação contínua entre os alunos e os diversos meios de comunicação disponíveis. Nesse contexto, as tecnologias digitais, ao ampliarem as formas de interação com o conteúdo linguístico, proporcionam novas oportunidades para os estudantes desenvolverem competências de leitura, escrita e interpretação.

O trabalho de Lévy (1999) aprofunda essa reflexão ao argumentar que o ciberespaço, como novo ambiente de aprendizagem, altera as dinâmicas cognitivas e favorece a autonomia dos alunos. O autor destaca que, por meio das tecnologias digitais, os estudantes não apenas consomem informações, mas também interagem ativamente com elas, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e interativa.

Ele afirma que "no ciberespaço, as funções cognitivas se alteram, pois a interatividade cria novas formas de aprendizagem, promovendo a troca de saberes" (LÉVY, 1999, p. 58). Nesse sentido, a internet e as plataformas digitais oferecem recursos que favorecem a ampliação da competência linguística, por meio da leitura de textos online e da produção colaborativa de escritos, práticas que, tradicionalmente, são limitadas ao formato impresso e à interação com o professor.

Silva (2011), por sua vez, discute a importância de integrar as tecnologias digitais ao currículo escolar de maneira estratégica, sem que elas se tornem uma substituição das práticas tradicionais, mas sim uma extensão delas.

A autora defende que as plataformas educacionais, como o Google Classroom e outras ferramentas digitais, devem ser vistas como recursos pedagógicos complementares que auxiliam na mediação do processo de aprendizagem. Ela destaca que "as tecnologias podem ser instrumentos eficazes no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, desde que sejam utilizadas de forma estratégica e integrada ao currículo" (SILVA, 2011, p. 113).

Assim, o uso das tecnologias não se limita a facilitar o acesso ao conteúdo, mas deve ser incorporado ao planejamento pedagógico de forma que potencialize o aprendizado e a prática reflexiva dos estudantes.

METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender de forma aprofundada os impactos do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar as dinâmicas educacionais de maneira mais rica e detalhada, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem mediado por novas ferramentas digitais.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita uma análise mais profunda dos fenômenos sociais, permitindo ao pesquisador captar as complexidades dos processos educativos, o que é fundamental para entender as interações entre alunos, professores e tecnologias.

Para a coleta de dados, foram adotados dois métodos principais: a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. A observação participante, como técnica de pesquisa, permitiu que o pesquisador se inserisse no contexto escolar e observasse diretamente as interações no ambiente educacional.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), "a observação participante implica na inserção do pesquisador no campo de estudo, o que permite uma compreensão mais detalhada e rica das dinâmicas envolvidas" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 38).

Essa abordagem foi essencial para entender como as tecnologias digitais eram utilizadas em sala de aula, como os alunos interagiram com essas ferramentas e como o conteúdo de Língua Portuguesa era mediado por essas tecnologias.

A imersão no ambiente escolar possibilitou uma percepção mais próxima da realidade vivenciada pelos participantes e permitiu ao pesquisador identificar aspectos que, muitas vezes, não seriam evidentes por meio de outros métodos.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, o que proporcionou uma visão mais ampla sobre as percepções de cada grupo em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

As entrevistas semi estruturadas são uma ferramenta eficaz para explorar as experiências e opiniões dos participantes, permitindo que eles expressem suas ideias de forma mais livre e espontânea. Segundo Alves Mazzotti e Gewandszajder (1999), "as entrevistas são um meio importante de se acessar as experiências e opiniões dos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda de suas vivências" (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 102).

Esse formato de entrevista possibilitou que professores e alunos falassem sobre suas motivações, desafios, percepções sobre a eficácia das tecnologias e o impacto percebido no aprendizado de Língua Portuguesa.

Portanto, a combinação da observação participante com as entrevistas semiestruturadas permitiu uma abordagem detalhada da realidade escolar, oferecendo dados qualitativos que foram analisados de maneira a entender as implicações do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Esses métodos permitiram captar tanto as interações observadas em sala de aula quanto às percepções subjetivas dos participantes sobre a integração das tecnologias no cotidiano educacional.

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A utilização de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa tem mostrado resultados positivos, especialmente no que diz respeito ao aumento da motivação dos alunos e à melhoria da compreensão de textos.

De acordo com Almeida (2010), "a tecnologia possibilita um aprendizado mais dinâmico e interativo, proporcionando aos alunos a oportunidade de se engajar de maneira mais eficaz nas atividades escolares" (Almeida, 2010, p. 75). A interatividade proporcionada pelas plataformas digitais é vista como um fator importante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, uma vez que facilita a comunicação e o feedback constante.

Estudos como o de Santos (2012) confirmam que o uso de tecnologias pode melhorar a produção escrita dos alunos, especialmente por meio de ferramentas colaborativas que incentivam a revisão de textos e a troca de ideias. Segundo o autor, "o uso de plataformas digitais, como blogs e fóruns, favorece a prática da escrita de forma coletiva, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e aprimorem

suas habilidades linguísticas" (Santos, 2012, p. 142).

Por outro lado, é necessário considerar também os desafios que o uso das tecnologias impõe. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, bem como a necessidade de formação contínua para os professores, são fatores que podem limitar os benefícios dessas ferramentas.

Para Ribeiro (2015), "a implementação das tecnologias no ensino não pode ser vista de maneira simplista; é preciso refletir sobre as condições reais das escolas e as competências dos educadores" (Ribeiro, 2015, p. 189). Assim, é fundamental que o uso das tecnologias seja integrado a uma reflexão crítica sobre as condições de ensino e aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPACTOS E DESAFIOS

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram que as tecnologias digitais têm um impacto positivo no ensino de Língua Portuguesa, principalmente em termos de engajamento dos alunos e melhoria da compreensão de textos. A utilização de plataformas digitais, como o Google Classroom, permitiu aos alunos um acesso mais dinâmico e interativo aos conteúdos linguísticos. A possibilidade de realizar atividades colaborativas e receber feedback constante contribuiu para um aprendizado mais eficaz.

No entanto, os desafios relacionados à infraestrutura escolar e à formação dos professores são evidentes. A pesquisa mostrou que, embora as tecnologias possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, é necessário um suporte adequado para garantir sua efetividade. Segundo Almeida e Souza (2013), "para que as tecnologias realmente transformem o ensino, é preciso que haja um comprometimento por parte das escolas em investir na capacitação dos professores e na

melhoria das condições de infraestrutura" (ALMEIDA & SOUZA, 2013, p. 112).

Em relação às limitações, observou-se que a desigualdade no acesso à tecnologia é um fator que ainda compromete a inclusão digital em muitas escolas. Como aponta Silva (2011), "a tecnologia por si só não garante a melhoria da aprendizagem, sendo essencial que haja políticas públicas que garantam o acesso universal e equitativo aos recursos digitais" (SILVA, 2011, p. 127).

Portanto, a pesquisa sugere que, embora as tecnologias digitais ofereçam oportunidades valiosas para o ensino de Língua Portuguesa, é necessário que sua implementação seja acompanhada de um planejamento cuidadoso e de investimentos contínuos na formação de professores e na infraestrutura escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e descritiva. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve o entendimento das percepções dos professores e alunos sobre o impacto das tecnologias no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca uma compreensão profunda dos fenômenos estudados, permitindo ao pesquisador explorar as experiências, vivências e percepções dos participantes. O foco principal é interpretar o significado que as pessoas atribuem às suas práticas, ao invés de buscar generalizações ou quantificação de dados.

A abordagem descritiva foi escolhida porque, neste estudo, o objetivo principal não é testar hipóteses ou estabelecer relações causais, mas sim descrever como as tecnologias digitais são integradas ao ensino de Língua Portuguesa, observando os processos pedagógicos e as experiências dos envolvidos no contexto escolar.

A pesquisa visa apresentar uma análise detalhada das práticas pedagógicas, explorando como o uso das ferramentas digitais influencia a aprendizagem dos alunos, sem a intenção de estabelecer um julgamento sobre sua eficácia, mas, sim, de relatar o que é observado.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, foram adotados os trabalhos de importantes autores da área de educação e tecnologias. A primeira referência fundamental foi Soares (2003), que trata da alfabetização e letramento no contexto escolar.

Soares discute como as novas tecnologias podem ser aliadas ao processo de alfabetização e como elas transformam a maneira de ler e escrever no ambiente escolar. O autor destaca que a apropriação das tecnologias pelos alunos depende da capacidade de se engajar com diferentes linguagens, e não apenas com o código escrito tradicional.

Em seu trabalho, Soares afirma que "o letramento no contexto digital demanda a habilidade de navegar entre diferentes suportes e linguagens" (SOARES, 2003, p. 124), o que reforça a relevância do uso das tecnologias na formação dos alunos para o mundo contemporâneo.

Outro autor importante foi Silva (2011), cujos estudos abordam a integração das tecnologias digitais no currículo escolar. Silva destaca que as plataformas digitais podem ser ferramentas poderosas, desde que utilizadas de maneira planejada e integrada ao currículo. Ela argumenta que "a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio de enriquecer o processo de ensino aprendizagem, permitindo a construção de novos saberes" (Silva, 2011, p. 98).

Silva também defende que a formação continuada dos professores é essencial para o uso eficaz das tecnologias, uma vez que os educadores precisam compreender as possibilidades pedagógicas dessas ferramentas.

Por fim, o trabalho de Lévy (1999) foi fundamental para compreender o impacto das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Lévy propõe uma reflexão sobre a relação entre ciberespaço e aprendizagem, destacando como as novas tecnologias transformam o papel do aluno e do professor. Segundo o autor, "o ciberespaço oferece um ambiente no qual o aluno se torna ativo na construção do conhecimento, pois ele interage, compartilha e colabora de maneira contínua" (LÉVY, 1999, p. 88).

Essa perspectiva é crucial para entender como as ferramentas digitais podem ser usadas para promover uma aprendizagem mais interativa e colaborativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se a observação participante em salas de aula do ensino fundamental, com foco em turmas de 6º e 7º anos.

Durante as observações, foram acompanhadas atividades em que os alunos utilizavam ferramentas digitais, como plataformas de ensino (Google Classroom) e aplicativos educativos voltados para a Língua Portuguesa. A observação permitiu captar as interações entre alunos, professores e as tecnologias, além de identificar como as ferramentas digitais influenciam o desenvolvimento das competências linguísticas.

Além das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, com o objetivo de entender suas percepções sobre o uso das tecnologias no processo de aprendizagem.

A análise das entrevistas seguiu a metodologia da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que permite identificar padrões, categorias e temas recorrentes nas respostas dos participantes. As entrevistas forneceram dados importantes sobre como os professores percebem o impacto das tecnologias em suas práticas pedagógicas, assim como as opiniões dos alunos sobre a utilização dessas ferramentas nas atividades de leitura, escrita e interpretação de textos.

Em relação aos resultados, a pesquisa revelou que, de maneira geral, as tecnologias digitais têm um impacto positivo no engajamento dos alunos com o conteúdo de Língua Portuguesa.

Os alunos demonstraram maior interesse nas atividades quando estavam integradas às plataformas digitais, principalmente nas que envolviam a leitura e produção de textos colaborativos.

A possibilidade de interagir com colegas e receber feedback instantâneo foi apontada como um fator motivador. Além disso, as tecnologias possibilitaram uma maior personalização do ensino, com atividades que se adaptaram ao ritmo de aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para a evolução das suas habilidades linguísticas.

Contudo, os resultados também indicaram alguns desafios, como a falta de infraestrutura adequada em algumas escolas e a necessidade de maior capacitação dos professores. Muitos docentes relataram dificuldades em integrar as tecnologias de maneira efetiva nas suas práticas, em função de limitações no acesso a equipamentos e à internet. Isso confirma o que já apontam Silva (2011) e Almeida (2015), que destacam a importância de políticas públicas que garantam acesso universal às tecnologias e promovam a formação continuada dos professores.

Em síntese, esta pesquisa apresentou uma análise detalhada sobre a integração das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, mostrando tanto os benefícios quanto os desafios envolvidos. A utilização de ferramentas digitais demonstrou-se eficaz para engajar os alunos, mas também exige condições adequadas de infraestrutura e formação pedagógica para garantir sua eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo retomam a tese inicial de que o uso das tecnologias digitais pode potencializar o ensino de Língua Portuguesa, promovendo maior engajamento e melhorando as habilidades linguísticas dos alunos.

O estudo demonstrou que, quando bem integradas às práticas pedagógicas, as ferramentas digitais têm o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem, facilitando a compreensão de textos, a produção escrita e a interação entre os alunos.

A pesquisa confirmou a ideia de que, em um contexto educacional cada vez mais marcado pela presença das tecnologias, a sua utilização no ensino de Língua Portuguesa não é apenas benéfica, mas essencial para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem.

No entanto, o estudo também revelou que a implementação eficaz dessas tecnologias no ambiente escolar enfrenta diversos desafios. A falta de infraestrutura adequada, com a ausência de equipamentos e acesso limitado à internet em algumas escolas, é um fator que compromete o potencial das ferramentas digitais.

Além disso, a pesquisa identificou uma lacuna significativa na formação contínua dos professores, que muitas vezes não têm a capacitação necessária para integrar as tecnologias de maneira pedagógica e significativa em suas práticas.

Diante desses desafios, propõe-se uma intervenção focada em dois pilares principais: a melhoria da infraestrutura escolar e o investimento na formação continuada de professores.

Primeiramente, é essencial que as políticas públicas de educação contemplem a universalização do acesso à tecnologia nas escolas, garantindo que todas as instituições de ensino, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico, tenham acesso a equipamentos adequados e à internet de qualidade.

Sem essa infraestrutura mínima, as ferramentas digitais se tornam ineficazes, pois os alunos não conseguem usufruir do potencial pedagógico dessas tecnologias.

Em segundo lugar, a capacitação docente é fundamental para que os professores possam integrar as tecnologias ao currículo de forma eficaz. Isso envolve não apenas o aprendizado do uso das ferramentas, mas também a formação pedagógica que permita aos educadores compreender como essas tecnologias podem ser aplicadas para potencializar o ensino de Língua Portuguesa, respeitando as especificidades da área e as necessidades dos alunos.

A formação continuada deve ser vista como um processo constante e atualizado, que acompanhe as inovações tecnológicas e as novas metodologias de ensino.

Por fim, a pesquisa reforça a ideia de que a integração das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa deve ser feita de maneira estratégica, planejada e contextualizada, considerando as realidades específicas de cada escola e comunidade. As tecnologias digitais não são uma solução mágica para todos os problemas educacionais, mas, quando utilizadas de forma adequada, podem desempenhar um papel transformador no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **O uso das tecnologias no ensino: novas práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALMEIDA, L. B. de. **O impacto das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, A. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- RIBEIRO, M. A. **Tecnologia e educação: desafios e oportunidades**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- SANTOS, M. J. **Educação digital: práticas de ensino e aprendizagem no ambiente virtual**. São Paulo: Senac, 2012.
- SILVA, T. A. da. **A integração das tecnologias no currículo escolar**. Campinas: Papyrus, 2011.
- SOARES, M. de L. A. **Alfabetização e letramento: um campo em expansão**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCIA DOS SANTOS TELLES

Bacharel em Direito – Universidade Unicruz - 2010; Pós
Segurança Pública– Faculdade IBRA 2024.

O USO DE DROGAS E O SISTEMA PRISIONAL



RESUMO: Este estudo tem como objetivo evidenciar que a atual enfrenta um crescente problema de dependência química, que se manifesta como um sintoma social em ascensão. A pesquisa busca demonstrar que não apenas a saúde pública é impactada, mas também a segurança pública. Nesse cenário, o se torna um importante aliado na repressão das principais práticas relacionadas ao uso de drogas. O trabalho apresenta a evolução das normas legais que se ajustam a essa nova realidade. Ademais, aborda a questão das de uma forma transdisciplinar, de modo que não seja analisada apenas sob a perspectiva do direito penal. Inclui conceitos essenciais de psicanálise e sociologia para proporcionar uma compreensão mais abrangente sobre o uso de substâncias e a dependência química.

Palavras-chave: Direito Penal; Sociedade; Drogas.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a ampliação do uso e a circulação de substâncias ilícitas. Argumenta que a recente reforma na legislação penal, mesmo com a despenalização do uso, preserva o caráter proibicionista da Lei 6.368/76. Dentre as mudanças introduzidas pela nova norma, duas se destacam: a reclassificação do porte para uso pessoal e o aumento da pena mínima para o tráfico de drogas.

Além dessa avaliação, realiza-se uma investigação sobre as consequências sociais, considerando o crescimento da violência resultante do comércio ilegal dessas substâncias. Levanta-se uma reflexão acerca da Lei 11.343, que modifica o tratamento legal das duas principais práticas, elevando a pena para o tráfico e diminuindo a pena para o consumo.

A nova legislação indica que a penalização para os indivíduos que realizam o ato mencionado no artigo 28 da Lei 11.343/06 tornou-se menos severa, eliminando a imposição de prisão. As sanções estabelecidas atualmente incluem: uma advertência sobre os impactos das drogas, a realização de serviços comunitários e a participação em atividades educativas ou cursos de conscientização.

As reflexões sugeridas destacam a urgência de reconhecer que a detenção é a forma mais severa e agressiva de penalização existente. Contudo, a recente legislação, ao possibilitar a remissão forçada à chamada Justiça Terapêutica (tratamento), sem distinguir entre usuários e dependentes e sem a necessidade de consentimento, infringe a própria Constituição.

Este estudo aborda a relevância da implementação da Justiça Terapêutica, assim como os efeitos derivados da continuidade do proibicionismo e a ampliação do modelo de saúde pública.

DROGAS & SISTEMA PRISIONAL

A Lei 11.343/2006 substituiu a antiga Lei 6.368/1976, além da mais recente 10.409/2002. Um dos principais debates que surge é a possível descriminalização do porte de drogas. Uma das inovações trazidas pela nova legislação é a ênfase nas questões sociais, priorizando as políticas públicas voltadas para a saúde.

A legislação inicial que tratou do assunto foi a Lei 5.726/1971, que abordava de maneira modesta a questão da dependência química. Seu segundo capítulo era intitulado "Da recuperação dos infratores viciados".

Constata-se que a legislação era excessivamente técnica e impregnada de preconceitos, especialmente quando confrontada com o novo marco legal. Não fazia distinção entre dependentes e usuários, o que resultava em situações embaraçosas e estigmas profundos; descrevia os dependentes como indivíduos incapazes de entender suas ações, justificando a necessidade de tratamento hospitalar sem especificar o modo como isso deveria ocorrer.

A Lei 5.726/1971 considerava o dependente químico como um infrator, focando apenas na sua atuação como autor de algum delito.

A Lei 6.368/1976 trouxe um enfoque ampliado aos dependentes, estabelecendo a exigência de que houvesse instalações específicas para o tratamento desses indivíduos, tanto nas unidades da federação quanto no Distrito Federal. Assim, o legislador evidenciou uma preocupação significativa em relação aos dependentes.

A Lei 10.409/2002 demonstrava uma preocupação significativa com os prejuízos provocados pelas drogas, estabelecendo que as empresas do setor privado que participassem de iniciativas de reintegração social para usuários ou dependentes de substâncias entorpecentes teriam acesso a incentivos da Administração Pública. Mesmo com seus muitos vetos, essa legislação foi a que mais se dedicou à questão do cuidado com os dependentes.

Neste estudo, é importante distinguir entre as figuras do usuário, do dependente e do traficante. O usuário, ou experimentador, é definido, segundo as reflexões de Edvaldo Alves da Silva (1979, p.45), como aquele que consome a substância sem qualquer obsessão. Por outro lado, o dependente é a pessoa que perdeu a capacidade de agir por conta própria e não possui forças para iniciar a ação.

O usuário utiliza a droga sem apresentar necessidades físicas ou psicológicas, e reconhece que está realizando um ato ilícito. Em contraste, o dependente sente uma necessidade orgânica e, frequentemente, não têm plena consciência da ilegalidade de seu comportamento. O traficante, por sua vez, pode ser um dependente ou não, podendo nunca ter feito uso da substância, ou ainda, atuar no tráfico como uma forma de custear seu vício.

Há também normativas de caráter terapêutico, como os artigos 101 e 112 da Lei 8.069 de 1990; os artigos 89 e 76 da Lei 9.099, que estabelecem a suspensão condicional do processo nos Juizados Especiais Criminais e a possibilidade de transação penal; o sursis, previsto no artigo 77 do Código Penal; o livramento condicional, mencionado no artigo 85; e a pena restritiva de direitos de limitação de fim de semana, conforme o artigo 43, todos do Código Penal.

A Lei 11.343, promulgada em 2006, define os delitos e as sanções pertinentes. O artigo 27 aborda a questão das substâncias entorpecentes na ausência de tráfico e é acompanhado por outros artigos (28, 29 e 30). Esses artigos facultam ao magistrado a possibilidade de impor as penalidades de forma isolada ou em conjunto, dependendo das particularidades de cada situação e da conduta observada, entre outros fatores.

A nova legislação anulou inteiramente a normativa anterior, o que justifica uma atenção especial neste trabalho.

O artigo 28, em sua parte principal, estabelece que "aquela pessoa que adquirir, armazenar, manter em depósito, transportar ou trazer consigo substâncias químicas para uso pessoal, sem a devida autorização

ou em desacordo com as normas legais e regulamentares, estará sujeita às seguintes penalidades:”

I - alerta acerca das consequências do uso de substâncias psicoativas;

II - oferta de serviços à sociedade;

III - intervenção pedagógica que exige a participação em um programa ou curso de educação.

O parágrafo 1º do artigo 28 estabelece a mesma punição para aqueles que, para uso pessoal, cultivam ou coletam plantas com a finalidade de produzir uma quantidade reduzida de substâncias ou produtos que podem gerar dependência física ou mental.

O parágrafo 2º do artigo 28 visa estabelecer critérios que ajudem o juiz a determinar a destinação da substância, discernindo se se trata de uso pessoal ou não. Para isso, é necessário avaliar a quantidade da droga, o local onde foi apreendida, as circunstâncias da apreensão, além de considerar aspectos pessoais do envolvido, sua conduta e seus antecedentes.

O artigo 28 aborda o caso de uma pessoa que possui evidências de que a substância é destinada ao seu próprio uso e não se enquadra em situações de tráfico. O agente pode ser qualquer cidadão, respeitando as restrições estabelecidas no artigo 27 do Código Penal. A intenção é sempre dolosa, refletindo a ação de realizar uma das condutas com o propósito de utilização pessoal.

O interesse protegido é a saúde pública de maneira direta e o bem-estar do usuário de forma indireta. Trata-se de um crime que se configura apenas pela ação, sendo que a consumação ocorre com a realização do ato em si. É complicado identificar a tentativa, já que sua relevância penal é quase nula, uma vez que não há punição privativa de liberdade que possa ser atenuada conforme o disposto no art. 14, II do Código Penal. Com as recentes mudanças legislativas, há um intenso debate sobre se ocorreu uma descriminalização ou despenalização.

O parágrafo 1º do artigo 28 se aproxima da despenalização que o direito penal tem experimentado nos últimos anos, especialmente com a introdução da Lei 9.099/90. Ao examinarmos mais detalhadamente essa questão, podemos concluir que a prática do ato ainda é considerada ilícita. Segundo Souza Nucci (2007, p.762), “o legislador, ao se referir ao usuário de drogas, talvez por não ter se sentido à vontade para descriminalizar ou despenalizar o delito, optou por implementar medidas com foco puramente educativo ou de recuperação, como evidenciado nos incisos I a III do artigo 28.”

Dessa forma, é necessário realizar uma avaliação com base no artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal.

“Define-se como crime qualquer ato ilícito que a legislação estabelece pena de reclusão ou detenção, seja de forma isolada, alternativa ou cumulada com multa; por outro lado, contravenção é a infração que a lei penal prevê, de maneira isolada, pena de prisão simples ou multa, ou uma combinação de ambas.”

Uma vertente da doutrina, conforme Flávio Gomes (2006), argumenta que o artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal serve como fundamento técnico para a proposta de descriminalização. Nesse dispositivo, somente aquelas ações que possuem previsão legal de pena privativa de liberdade, seja de reclusão ou detenção, de maneira isolada, alternativa ou cumulativa, são consideradas crimes.

O artigo 1º aborda não só a definição de crime, mas também a de contravenção. A contravenção refere-se a uma infração penal pela qual a legislação estabelece pena de detenção simples ou multa, podendo ser aplicada de forma alternativa ou conjunta.

De fato, não existe uma definição fixa e imutável de crime, mas sim uma distinção entre crime e contravenção. Essas duas noções estão contidas no mesmo artigo legal.

Entretanto, é importante não esquecer que ocorreu uma diminuição preocupante na legislação, a tal ponto que Flávio Gomes

(2006) argumenta de maneira contundente que isso resultou em uma descriminalização.

O Supremo Tribunal Federal se posicionou afirmando que não ocorreu descriminalização, ou seja, abolição criminis, mas sim "despenalização". Essa decisão foi tomada pela 1ª Turma do Supremo Tribunal Federal, com base nos seguintes fundamentos:

O artigo 1º da Lei de Introdução ao Código Penal estabelece um critério que ajuda a diferenciar um crime de uma contravenção, mas isso não impede que uma lei ordinária posterior adote outros critérios ou defina uma pena diferente da privação ou restrição da liberdade para crimes, como exemplificado no artigo 28 da Lei 11.343 de 2006. Esse tipo de pena é apenas uma das alternativas que a Constituição permite para a legislação penal (CRF de 1988, artigo 5º, incisos XLVI e XLVII). Ao interpretar a Lei 11.343 de 2006, não se deve presumir que o legislador desconsiderou o 'rigor técnico', levando-o, de maneira descuidada, a incluir as infrações ligadas ao usuário de drogas em um capítulo específico intitulado 'Dos crimes e das penas' (Lei 11.343 de 2006, Título III, Capítulo III, artigos 27 a 30).

Na utilização do termo reincidência, é importante evitar uma interpretação coloquial, principalmente considerando que a única forma de se afastar a norma geral prevista no artigo 12 do Código Penal seria por meio de uma disposição expressa em contrário na Lei 11.343 de 2006.

Além disso, há a previsão, como norma geral, para o tratamento de infrações de menor gravidade, permitindo até a sugestão de aplicação imediata da sanção mencionada no artigo 76 da Lei 9.099/95 (art. 48, §§ 1º e 5º), assim como o regulamento sobre a prescrição conforme os artigos 107 e seguintes do Código Penal. Trata-se, portanto, de uma 'despenalização', que é compreendida como a eliminação de penas privativas de liberdade para certos tipos penais. Não ocorreu a abolição do crime.

O Direito, enquanto campo das ciências sociais, deve realizar uma análise crítica e social do assunto, exigindo um pensamento profundo para entender que a questão precisa ser

abordada com seriedade, afastando qualquer tipo de julgamento prévio e fundamentando-se em evidências científicas. Isso proporcionará uma base sólida para a compreensão do uso de drogas, incluindo abuso, causas, dependência, a dinâmica entre os dependentes e seus familiares, o contexto social, além dos efeitos e implicações decorrentes desse uso. Dessa maneira, ao eliminar preconceitos, será possível desenvolver uma compreensão mais precisa dos desafios que famílias, a sociedade e os profissionais do Direito enfrentam.

Ao longo da vida, desde o momento do nascimento até a morte, os seres humanos desenvolvem uma variedade de hábitos, manias e vícios, além de, em alguns casos, se tornarem dependentes de substâncias. Nos primeiros anos, é fundamental que o indivíduo estabeleça comportamentos saudáveis que perdurem ao longo de sua existência, o que torna a prevenção em relação ao uso de drogas extremamente relevante. Esse processo de prevenção começa no seio familiar, devendo ser observado desde a gestação, onde um ambiente seguro e saudável é essencial.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma droga é qualquer substância que, ao ser inserida no corpo, pode ocasionar mudanças. Essa substância pode ser natural ou artificial e, quando introduzida no organismo por diferentes vias, impacta sua estrutura ou funcionamento. Além disso, existem substâncias que, ao serem administradas, alteram o sistema nervoso central, resultando em transformações no estado físico e mental da pessoa.

Tradicionalmente, a definição de droga, conforme abordam Greco Filho e Rassi (2006, p. 10), refere-se a uma substância que pode induzir dependência, ou seja, gerar vício. Ao interagir com o organismo, a droga pode alterar o comportamento, levando, em determinadas situações, a uma urgência incontrolável de utilizá-la de forma constante e regular. O intuito do usuário é vivenciar os efeitos proporcionados pelas substâncias ou, no caso do dependente, mitigar o desconforto causado pela falta da droga no corpo.

Desde tempos antigos, o ser humano tem buscado alterar seus estados emocionais, percepções e sensações utilizando substâncias psicoativas, seja para fins religiosos, culturais, terapêuticos ou até mesmo para relaxamento.

Ao longo do tempo, a utilização de substâncias foi impulsionada por várias comunidades, oferecendo prazer, alívio de sofrimento e a busca por experiências além do cotidiano. Esses costumes eram parte integrante da sociedade, ajudando na inserção do indivíduo no grupo por meio de cerimônias, rituais ou celebrações. Nos dias de hoje, essa prática já não se mostra tão necessária; às transformações sociais e econômicas, a modernização e a intensa urbanização marginalizam as pessoas. Além disso, o consumismo exacerbado, a exclusão social, a corrupção nas esferas governamentais, a ausência de valores religiosos, a desvalorização da juventude e a carência de atividades culturais provocaram mudanças significativas nas interações sociais.

Nesse cenário, percebeu-se um aumento significativo no consumo de substâncias entorpecentes.

Pesquisas realizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que a dependência de substâncias passa por quatro fases. A etapa inicial envolve a experimentação, seguida pelo uso esporádico. A próxima fase é o consumo mais frequente, até que se chegue, por fim, à dependência.

Em certos indivíduos, os riscos associados ao consumo de substâncias são mais pronunciados do que em outros: pessoas que carecem de informações adequadas sobre os efeitos das drogas, que enfrentam dificuldades psicológicas, que têm problemas de saúde, aquelas que se sentem insatisfeitas com sua qualidade de vida e que têm acesso facilitado aos entorpecentes.

De acordo com a OMS, diversos fatores, quando presentes em um único indivíduo, podem contribuir para a ocorrência de rupturas que facilitam a dependência. Esses fatores incluem o contexto socioeconômico e cultural, que traz suas pressões e contradições, as características pessoais do indivíduo e os

desafios que enfrenta, além dos efeitos da substância em questão.

O uso de substâncias psicoativas está intimamente ligado à busca por prazer, o que o torna uma questão delicada, pois é prazeroso. As experiências podem incluir euforia, energia, sensação de controle, leveza, tranquilidade ou até mesmo a perda de dor e de lembranças.

Conforme o artigo 66 da Lei 11.343, a definição legal de substâncias que causam dependência é a seguinte: "Para os objetivos do parágrafo único do artigo 1º desta Lei, enquanto não houver atualização na terminologia da lista mencionada na norma, são consideradas drogas aquelas substâncias entorpecentes, psicotrópicas, precursoras e outras que estejam sob controle especial, conforme a portaria SVS-MS nº 344, datada de 12 de maio de 1988".

As leis 11.343 e 6.368 são, essencialmente, normas penais incompletas. Uma norma penal incompleta é aquela que não apresenta todas as informações necessárias para sua interpretação e execução, pois requer definições e conceitos advindos de uma autoridade competente.

As leis que são criadas pelo legislador, mas necessitam de uma outra fonte formal adicional para se tornarem plenamente aplicáveis, são conhecidas como Leis penais em branco. Elas podem ser divididas em duas categorias: normas penais em branco propriamente ditas e normas penais em branco impropriamente ditas. As primeiras são aquelas que se complementam com dispositivos penais, enquanto as últimas se referem àquelas que requerem complementação que não envolve o âmbito penal.

A norma penal em branco abordada neste assunto é a que se refere especificamente a termos técnico-sanitários emitidos pela Secretaria de Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde do Governo Federal. De fato, essa denominação se dá porque, para que a norma alcance sua total eficácia no âmbito jurídico, sua complementação ocorre de forma heterogênea por um órgão legislativo diferente daquele que criou a norma.

A complementação legal da norma penal em branco é uma norma temporária, com validade por um tempo específico, podendo ser modificada. É importante destacar que a alteração da norma pode ocorrer para se ajustar às demandas do contexto social conforme necessário.

O artigo 66 evidencia a natureza temporária da portaria, o que, segundo a teoria da norma penal em branco, revela dois outros pontos importantes. Ao empregar a expressão "até que a norma no preceito seja atualizada", indica que a lista que suplementa a legislação está desatualizada. Isso, por sua vez, não satisfaz as demandas sociais, dificultando a contenção da criminalidade. O segundo ponto é que, com a criação de uma nova portaria pelo Ministério da Saúde que atualiza a portaria anterior (nº 344), o artigo 66 perderá sua validade, pois a norma que o regulamenta terá sido substituída.

Há duas interpretações para essa questão: A primeira interpretação sugere que haveria uma violação da legalidade, uma vez que o conteúdo das normas penais em branco pode ser alterado sem o cumprimento das formalidades necessárias a outros projetos de lei. Isso significa que é preciso que ambas as Casas do Congresso analisem a proposta, respeitando o princípio constitucional que exige a consideração da vontade popular, expressa por meio dos Deputados, e da vontade dos Estados, representada pelos Senadores. Além disso, o sistema requer que o Poder Executivo exerça um controle, no contexto dos mecanismos de freios e contrapesos (Grecco, 2006). A norma penal em branco é como uma entidade solitária à procura de um formato (Binding, 2008).

Existem aqueles que, em uma perspectiva completamente contrária, defendem amplamente que não se pode afirmar que há violação ao princípio da legalidade. De acordo com essa visão, a norma penal em branco estabelece o que se considera o núcleo fundamental da conduta. Da mesma forma, não se configura uma afronta ao princípio da taxatividade, uma vez que a norma só terá eficácia quando for complementada. Portanto,

não haveria qualquer inconstitucionalidade (Bitencort, 2007).

A política de segurança pública possui um caráter classista, onde um indivíduo de uma comunidade é rotulado como criminoso, enquanto um residente de áreas ricas do Rio de Janeiro é visto apenas como um usuário. Isso evidencia uma criminalização da pobreza.

A nova legislação sobre drogas relaxa os parâmetros para a penalização dos usuários, mas ainda mantém a criminalização do consumo de substâncias. É evidente que o emprego do Direito Penal como solução para a crise social que permeia a sociedade brasileira é uma ilusão. Em síntese, a mensagem é clara: "pode-se usar, mas não vender". Vejamos:

As penalidades impostas àqueles que cometem a infração prevista no artigo 28 da Lei 11.343 são três: a primeira é uma advertência sobre os efeitos das substâncias entorpecentes; a segunda consiste na execução de serviços à comunidade, que será de 5 meses para infratores primários e 10 meses para reincidentes.

Essa atividade deverá ser realizada em programas locais, instituições de ensino ou assistência, hospitais e outras entidades sem fins lucrativos que atuem preferencialmente na prevenção do uso ou na reabilitação de usuários e dependentes. Por fim, há a aplicação de uma medida educativa que exige a participação em programas ou cursos, com duração de 5 meses para quem é primário e 10 meses para reincidentes.

As legislações levam um certo tempo para produzir resultados. Na realidade, a discriminação do usuário não ocorreu; as sanções são que foram atenuadas. Anteriormente, devido a outras normas, o usuário já não era encarcerado, uma vez que o consumo de drogas é classificado como um delito de menor gravidade. O desafio, portanto, reside em estabelecer o critério que separa o que é tráfico do que é consumo pessoal.

De acordo com o Ministro Gilson Dipp, a quantidade de substância entorpecente é um elemento relevante, mas não é o único a ser considerado para determinar a finalidade

do uso. É necessário levar em conta todas as circunstâncias descritas no artigo 28 e seus parágrafos da Lei 11.343. Observa-se que a abordagem utilizada foi a do reconhecimento judicial, em vez de se basear apenas na quantidade estipulada pela lei. Assim, conforme o Ministro, cabe ao juiz, diante das especificidades do caso, decidir se a droga é destinada ao uso pessoal, considerando não apenas a quantidade, mas também outros aspectos relevantes.

De acordo com o Superior Tribunal de Justiça, a apreensão de uma quantidade reduzida de substância entorpecente não elimina a configuração do crime de tráfico, desde que haja outros fatores que possam influenciar a decisão do juiz referente à realização desse crime. (STJ, 5ª Turma, RHC 16.133-MG, Rel. Ministro Felix Fischer)

Segundo Luiz Flávio Gomes, a nova legislação sugere a existência de Juizados ou Juízes disponíveis em regime de plantão contínuo, ou seja, durante todo o dia. Isso seria o cenário ideal. No entanto, é importante reconhecer que, na realidade, essa situação pode não ser viável. Assim, na prática, o indivíduo surpreendido com drogas para uso pessoal geralmente é levado até a autoridade policial, que registra o incidente em um termo circunstanciado e libera o indivíduo apreendido. (Luiz Flávio Gomes - Nova Lei de Drogas Comentada, p. 216).

O artigo 33, caput, da Lei 11.343 de 2006 enumera 18 modalidades de tráfico de entorpecentes. Nota-se que, para que o crime seja considerado, não é imprescindível que ocorra algum tipo de dano. A simples realização de uma das ações descritas já é suficiente para caracterizar a infração. Como se trata de um crime de mera conduta, a configuração ou tipificação do delito requer apenas a execução do ato, sem a necessidade de gerar um risco real ou prejuízo concreto aos interesses da coletividade.

A nova legislação estabelece uma mudança na pena mínima para o crime de tráfico, que antes era fixada em 3 anos, agora sendo aumentada para 5 anos, enquanto a

pena máxima permanece inalterada em 15 anos.

A forma mais eficaz de enfrentar o uso de substâncias ilícitas é por meio da prevenção. Essa abordagem envolve a preparação antecipada e abrange tudo o que pode ser realizado ou entendido antes que a droga se manifeste.

Jovens bem informados têm uma habilidade superior para enfrentar os resultados e entender os motivos que levam à criação de leis, além dos efeitos das drogas sobre os serviços de saúde e a segurança comunitária.

A simples proposição de normas não é suficiente para garantir sua eficácia, o que resulta na descriminalização do conjunto legal, sem alcançar nenhum efeito concreto. Isso é evidente no âmbito do direito penal, onde as legislações são severas e estabelecem penas altas, mas isso não diminui a taxa de criminalidade.

O motivo principal é a sensação de impunidade, que torna os infratores mais audaciosos do que nunca (Beccaria, 1764). Essa é a realidade que nossa legislação penal enfrenta; embora a lei inclua princípios e políticas sérias de proteção e reabilitação voltadas para dependentes químicos, essas medidas não são efetivamente colocadas em prática.

O artigo 47 da Lei 11.343 estabelece que, ao proferir uma sentença condenatória, o juiz deverá, com base em uma avaliação que comprove a necessidade de encaminhar o réu para tratamento, realizado por um profissional de saúde qualificado conforme a legislação, determinar que esse encaminhamento seja efetuado, respeitando o que é disposto no artigo 26 da mesma lei.

O Artigo 26 assegura que tanto o usuário quanto o dependente de substâncias psicoativas que estejam cumprindo pena de reclusão ou que se encontrem sob medida de segurança tenham acesso a serviços de saúde. A questão que se coloca é se os artigos 26 e 47 representam um direito disponível para o condenado ou se configuram uma obrigação

a ele imposta. Ao se realizar uma análise integrada desses dispositivos, conclui-se que o tratamento deve ser entendido como um direito acessível ao condenado, e não como uma imposição.

Lamentavelmente, na realidade, observa-se um governo desestruturado e despreparado, que se mostra inativo na implementação de ações de prevenção para dependentes e usuários. As normas devem ter um enfoque preventivo, priorizando menos o consumo de substâncias e mais as formas como elas impactam a sociedade.

Promover a educação preventiva é fundamental para que as pessoas assumam o compromisso com escolhas que influenciam a responsabilidade social. Os indivíduos têm um papel crucial nas comunidades em que residem, devendo trabalhar para transformá-las em ambientes mais seguros e agradáveis para todos.

O artigo 20 da Lei Antidrogas estabelece que as atividades direcionadas ao cuidado de usuários e dependentes de substâncias ilícitas, assim como de seus familiares, são aquelas que buscam promover a qualidade de vida e diminuição dos riscos e danos relacionados ao consumo de drogas. O objetivo da legislação é promover a reintegração social do usuário ou dependente, evitando que, em casos de prisão, haja um desestímulo ao abandono do uso de drogas.

Levando em conta que há bastante tempo se reconhece que o direito penal tem a função de proteger bens jurídicos, e que muitos valores estão restritos por motivos que são essencialmente subjetivos ou de natureza moral, não é aceitável que se imponha sanção penal apenas por ações que sejam consideradas imorais. (Roxin, Claus, D. Penal. Parte geral, p.52).

No que diz respeito a crimes que envolvem a proteção da saúde pública, é importante destacar, conforme mencionado por Carvalho (Carvalho, A Política Criminal, pág.38), que a interpretação mais significativa no contexto das substâncias entorpecentes é a que considera a auto-lesão. Isso ocorre porque adquirir ou possuir a substância para

consumo pessoal não provoca danos à saúde da sociedade. A situação se torna ainda mais complexa, uma vez que no Brasil não existe punição para a auto-lesão ou suicídio. De fato, o Estado decide intervir penalmente, justificando-se pela proteção da saúde pública, que, na realidade, não é um bem prioritariamente resguardado (Carvalho, A Política Criminal, p.155).

A ausência de clareza leva a consequências opostas, afetando tanto a Segurança Pública quanto o bem-estar individual. Com a ilegalidade, há uma ausência de controle sobre as substâncias, o que faz com que o usuário não tenha certeza sobre o que está ingerindo, colocando-se em risco na busca pela droga que deseja.

O que acontece é que, em prol desses bens jurídicos universais, muitas vezes descritos de forma imprecisa e que podem fundamentar a imposição de penas (Azevedo, Visões da Sociedade Punitiva, p. 53), são os direitos individuais que acabam sendo comprometidos. Isso ocorre ao se aplicar a lógica do direito penal autoral, onde qualquer usuário é considerado um traficante em potencial.

Para indivíduos que não são dependentes de substâncias, a abordagem de Redução de Danos tem o objetivo principal de destacar os perigos associados ao consumo de drogas, além de fornecer orientações sobre os impactos físicos e sociais decorrentes desse uso.

Por outro lado, no caso de dependentes, a situação é mais complexa: esses usuários não conseguem controlar o uso da substância. Assim, a estratégia de Redução de Danos deve se concentrar em recuperar o controle do indivíduo sobre seu consumo de drogas e também em facilitar a possibilidade de buscar tratamento.

A trajetória da redução de danos (Caroline Brasil, 2003) tem seu ponto de partida em uma decisão ocorrida na Inglaterra, em 1926, que estabeleceu o uso de opiáceos como parte do tratamento para dependentes de ópio. Este momento representa um avanço significativo na formulação de uma

abordagem voltada para a redução de danos. Este avanço é notável por ser a primeira vez na história contemporânea que a dependência de substâncias é analisada sob uma nova ótica, compreendendo-a como uma questão complexa que requer intervenções diversas e específicas. Somente décadas depois, na década de 80, o debate sobre a revisão das estratégias de combate ao uso de drogas foi reavivado.

Aqueles que apoiam a total proibição do uso de substâncias ilícitas acreditam que a solução ideal seria a restrição absoluta, pois isso evitaria danos sociais. Segundo essa visão, a legalização das drogas levaria a um aumento dos problemas sociais.

Um dos principais argumentos contra essa posição é a histórica Lei Seca dos Estados Unidos, que resultou em um crescimento significativo da violência relacionada ao crime organizado. Muitos estudos têm abordado esse período, focando nos custos sociais gerados pela Lei Seca.

Contudo, sob a perspectiva do consumo de álcool, essa legislação pode ser considerada um sucesso, pois houve uma redução significativa na sua ingestão geral. Por outro lado, também se verificou um aumento no consumo de bebidas de baixa qualidade, resultando em sérios problemas de saúde para muitos. De modo geral, uma análise de custo-benefício indica que essa foi uma experiência que os países ocidentais preferem não repetir, enquanto algumas nações islâmicas ainda mantêm esse tipo de controle social rigoroso.

Em contraste com o debate, existem defensores da completa legalização das drogas, que argumentam que a proibição absoluta resulta em significativos danos. Isso se dá, sobretudo, pela criminalidade vinculada ao uso clandestino de substâncias, pelo aumento da corrupção social, pela qualidade inferior dos produtos disponíveis no mercado paralelo e pela barreira que impede as pessoas de procurarem auxílio frente a comportamentos ilícitos.

Defende-se que a proibição absoluta poderia gerar mais problemas do que a legalização integral da substância. A principal

falha desse argumento é a omissão de que a legalização de um entorpecente aumentaria sua disponibilidade, resultando em um número maior de pessoas expostas ao seu uso e aos riscos associados. O foco excessivo no comportamento individual em relação ao uso de drogas ignora o impacto geral do problema. Por exemplo, se a maconha fosse totalmente legalizada, uma das consequências poderia ser o aumento do consumo global dessa substância, especialmente entre os jovens, similar ao que se come com bebidas alcoólicas e cigarros.

Assim, a legalização poderia resultar, por um lado, em uma possível redução de delitos graves, mas, por outro lado, os jovens poderiam enfrentar mais dificuldades nas instituições de ensino e, possivelmente, haveria um aumento em crimes de menor gravidade, com o intuito de arrecadar dinheiro para o consumo de drogas.

Há um modelo intermediário de política que reúne todas as substâncias, tanto lícitas quanto ilícitas. Nesse tipo de abordagem, nota-se que a proibição absoluta de um determinado item causa prejuízos, e à medida que a substância avança na sua aceitação legal, sua presença social se amplia, conseqüentemente elevando o número de usuários e o nível total de prejuízo associado. As substâncias lícitas fornecem os exemplos mais contundentes para essa perspectiva. Tomando o álcool como ilustração, diversas sondagens revelaram que, quanto menor for o preço e maior a disponibilidade em uma nação, maior será a quantidade de indivíduos enfrentando dificuldades em relação ao consumo de álcool.

Assim, a escolha do modelo de política de drogas a ser adotado deve priorizar a redução do consumo geral de todas as substâncias. As estratégias para alcançar essa diminuição podem variar conforme o tipo de substância e o contexto histórico em que a sociedade se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Von Liszt (1899) se distanciou da noção de repressão estrita e convencional, propondo uma abordagem que acrescentava um novo elemento às teorias dogmáticas ou criminológicas. Ele defendia que, ao se afastar da ciência dogmática tradicional, era essencial que essa disciplina tivesse uma perspectiva político-criminal e considerasse os princípios básicos do ato de punir. Sua perspectiva foi deixada de lado e ignorada por muitos anos, ressurgindo apenas como uma alternativa proposta.

Segundo Von Liszt, a política criminal tem uma natureza dupla, funcionando tanto como uma ciência social quanto como uma ciência do direito, sendo essa a única forma de compreendê-la.

A política criminal precisa considerar uma mudança social e institucional de maneira abrangente, enquanto a política penal se concentra exclusivamente nas reações do Estado diante da criminalidade, focando no ato de punir. Dessa forma, enquanto uma se dedica ao ajuste de penas, a outra se atentam às questões sociais envolvidas.

O aspecto central desta pesquisa é evidenciar que a despenalização exerce um impacto mais significativo entre indivíduos que normalmente não utilizam substâncias, possivelmente incentivando um número maior a experimentar e a se tornarem usuários, seja de maneira regular ou ocasional. Além disso, a pesquisa indica que quanto mais rigorosa for a abordagem repressiva, menor será o efeito sobre a Segurança Pública.

Entretanto, a legislação tem o objetivo de desencorajar uma quantidade significativa de indivíduos de fazer uso de substâncias ilícitas. Esta pesquisa indica que mudanças drásticas na regulamentação de uma droga não são recomendáveis, uma vez que os resultados podem ser completamente imprevisíveis, com uma clara tendência ao aumento do uso ocasionada pela ausência de mecanismos de controle social na falta de legislações bem definidas.

Buscar um equilíbrio para cada substância na política de drogas representa um desafio constante, sempre com a intenção de reduzir o consumo de maneira geral. Um caminho possível seria adotar uma abordagem de tolerância em relação às drogas, sem se deixar levar por convicções ideológicas, mas sim com um pragmatismo incisivo e prolongado.

Há o risco de que, no Brasil, a discussão sobre a legalização das drogas acabe desviando a atenção das questões verdadeiramente pertinentes a uma política de drogas lógica e equilibrada. Podemos gastar muitos anos em um debate ideológico que não gera resultados, onde as pessoas se posicionam fervorosamente a favor ou contra a legalização de uma substância específica, respaldadas por informações limitadas, como é o caso atualmente.

Essas questões estão presentes nos estudos contemporâneos de ética e bioética, ultrapassando os limites do Direito e, especialmente, do Direito Penal. Isso, por sua vez, evidencia a impossibilidade de se chegar a conclusões definitivas dentro dos rigorosos parâmetros do campo jurídico.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Novas penas alternativas**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. **Tratado de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL, Caroline Schneider: **A perspectiva da redução de danos com usuários de drogas: Um olhar sobre os modos éticos de existência**, 2003.

GOMES, Luiz Flávio. **Penas e medidas alternativas à prisão**. 2. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

NUCCI, Guilherme de Souza: **Código Penal comentado**, 7 ed., Rio de Janeiro, RT, 2007.

MARIA ALEXANDRA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás/ Unicastelo, 2015; Prefeitura de São Paulo, no cargo de Professora de Educação Infantil desde Abril de 2023; Cemei Parque do Carmo, 2023; Cei padre Matias Boñar Gonzalez Mariana Rosa Vieira Martins Barscevicius, 2024.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Este trabalho traz como problema de pesquisa a importância da música como ferramenta pedagógica dentro da educação infantil, ele nos ajudará a compreender os aspectos positivos que a música pode proporcionar para o indivíduo em seus primeiros anos de vida dentro da escola. A música ajuda a criar laços, desperta emoções e sentimentos, ela transmite encantamento, diversão, socialização e comunicação. O objetivo é demonstrar como a música pode contribuir para tornar este sujeito atraído e envolvido pelos sons, como ela pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem, sua aplicação e seus benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, o ajudando a promover o contato com o mundo musical que já existe dentro dele. Este trabalho vem demonstrar que a música pode ser um grande instrumento que tem o poder de fazer a diferença dentro da educação infantil, sendo utilizada como uma aliada na hora de ensinar e aprender. Para realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Música; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo mostrar a importância da música no cotidiano da criança. A música é uma sucessão de sons e silêncio organizados com equilíbrio e proporção ao longo do tempo.

A música é uma prática cultural que existe em todos os grupos humanos, ela é uma linguagem sonora e universal. Tudo pode transmitir sons. Mesmo se tentarmos ficar sozinhos com os ouvidos tampados em um lugar totalmente isolado, ainda assim conseguiremos ouvir os sons que vem de dentro de nós mesmos como a batida de nossos corações. O som existe por conta das vibrações que existem na natureza e ao redor dela. Segundo Teca Brito (2003):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta (BRITO, 2003, p.17).

As batidas cardíacas podem ser reguladas ou transtornadas pelos sons musicais. Os ritmos sonoros podem ser estimulantes, sedativos que beneficiam a recuperação do sono e ajudam a melhorar a memória. Os hospitais muitas vezes têm o objetivo de ajudar seus pacientes utilizando música em terapias de partos, cirurgias, tratamentos dentários etc.

As empresas de saúde entretêm seus pacientes em sala de espera com música suave, neutralizando assim a ansiedade e muitas vezes o medo. Em casa as mães fazem o uso das cantigas de ninar desde o período pré-natal até a criança atingir a autonomia de dormir sozinho.

A música é algo que encanta a todos. Acredito que não exista uma pessoa que não goste de algum tipo de música. E muitas vezes conseguimos decorar a letra de nossas músicas favoritas em pouco tempo. E quando gostamos muito da música em todo o momento ela vem em nossas mentes, mesmo quando estamos distraídos com outras coisas, às vezes sem querer a música favorita vem em nossas memórias e, de repente, nos surpreendemos cantarolando ela.

A música é isso, ela nos prende, nos encanta e muitas vezes nos faz viajar sem sair do lugar. Por este motivo a música é um instrumento valioso para ajudar no trabalho do professor (a) da educação infantil, pois através dela a relação entre o aluno e a escola pode ir muito além do que podemos imaginar. Então nada melhor do que tentar interagir e ensinar indivíduos tão pequenos através da música.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Sabemos o quanto é necessário trabalhar a música na Educação Infantil pois ela representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; a música possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para formação integral da criança, é de suma importância incluirmos então a música no dia a dia destes indivíduos.

Assim que os educadores percebem que a música é fonte de ensino-aprendizagem, ações comuns vividas no cotidiano das crianças são capazes de estimular completamente o desenvolvimento, permitindo assim, uma forma de preservação social e histórica.

Levando em consideração os argumentos expostos acima acreditamos em a necessidade da música ser introduzida dentro das escolas como uma grande aliada ao aprendizado. Uma ferramenta capaz de alcançar o interior de uma pessoa de forma prazerosa e ao mesmo tempo muito eficiente. Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação e no espaço escolar é o objeto central deste estudo.

A CRIANÇA E A MÚSICA

Escutar uma música, cantarolar uma canção, participar de brincadeiras de roda, aprender a fabricar brinquedos sonoros, são algumas atividades que podem ajudar a criança a desenvolver o gosto pela música, proporcionando a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

Nos primeiros anos de vida da criança o cérebro tem uma parte responsável pela área musical que normalmente fica mais ativa. Sendo assim fica mais propícia de ser estimulada pela música. Mesmo que a criança não tenha contato com aulas de música formal, ela pode ser levada a descobrir os sons através das músicas que são ouvidas dentro de suas casas ou em outros locais.

Aproveitando essa fase os pais têm a possibilidade de ajudar seus filhos a adquirir o gosto pela música, os ofertando com brinquedos musicais, CD'S, DVD'S de cantigas e etc. os pais podem ser grandes influenciadores nos gostos musicais de seus filhos, por isso é muito importante a participação dos mesmos nesta fase de descoberta das crianças.

Com base nas informações fornecidas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil podemos dizer que a presença da música no cotidiano do bebê e da criança proporciona o início de um processo de musicalização intuitiva. Por compreenderem o fascínio que as músicas folclóricas exercem sobre as crianças, é que os adultos cantam para elas cantigas de ninar, melodias curtas, brincadeiras cantadas com rimas, parlendas, etc. Encantadas com o que ouvem, elas tentam, entre balbucios ou palavras pronunciadas de forma incorreta, imitar.

Esses momentos de descontração proporcionam a criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música, além de promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo. À medida que vai crescendo, a criança memoriza um repertório maior de canções e conta com um arquivo de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utilizam com frequência nas canções que

inventam. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções e comece a cantar com maior precisão de entonação e reprodução de ritmos simples orientados. De acordo com Joly (2003):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares (p. 116).

A música é também um poderoso meio de integração social, visto que proporciona a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção da comunicação social.

A cada momento a criança vivencia a alternância entre atuar e observar, cantar e ouvir. Aprender a ouvir o outro, a perceber a consonância ou dissonância do todo e encontrar a maneira adequada de com eles se relacionar; este é o grande aprendizado que ela pode fazer por meio da música.

Pode-se dizer que a criança que se exercita coletivamente, repetido incontáveis vezes a mesma canção ou peça instrumental com a intenção de aprimorá-la, está praticando uma vontade social construtiva e buscando em conjunto, a harmonia do todo. Aprendendo, no contexto geral, a partir do seu ritmo, dando a sua contribuição, com prazer e alegria de crescer com os outros.

Para Carvalho (1997): música

[...] em termos específicos, é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Em termos práticos, é a pré-escola da música. É a música agindo pela música. Com a reunião e o desenvolvimento dos métodos é que buscamos atender musicalmente as vivências das crianças, através de sua participação criadora (p. 10).

AS UTILIDADES DA MÚSICA

Assim como nos jogos e brincadeiras, na linguagem musical, a criança se expressa em sua totalidade como enfatiza Rosa (1990):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é sepróprio instrumento (p. 22-23).

O professor consegue identificar a partir dessas atividades a personalidade de cada indivíduo, muitas vezes uma dificuldade que esteja passando, o entrosamento com o grupo ou a falta deste, e se beneficiar enquanto mediador do processo de aprendizagem. O benefício acaba se expandindo para ambos e melhor ainda, de forma prazerosa e divertida.

Como explica Loureiro (2003):

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade (p.141).

Shakespeare dizia que a música: “Presta auxílio a mentes enfermas, arranca da memória uma tristeza arraigada, arrasa as ansiedades escritas no cérebro e, com seu doce e esquecedor antídoto, limpa o seio de todas as matérias perigosas que pesam sobre o coração”. Levando em consideração o desenvolvimento social coletivo-ética também é adquirido pela música, ou seja, por meio do canto. Quando a criança se expressa cantando,

[...] está envolvida com papéis de interpretação sonora em coletividade, sente-se integrada em um grupo e adquire consciência de que seus componentes são igualmente importantes. Compreende a necessidade de cooperação frente aos outros, pois da conjunção de esforços dependerá o alcance do objetivo comum (CARVALHO, 1997, p. 16).

Quando estudamos a música em conjunto, a criança então se torna mais comunicativa e com isso ela aprende a conviver com as regras de socialização. Aprender assim há respeitar o tempo e a vontade do outro, porém como não tem maturidade suficiente para entender as regras algumas vezes tem dificuldades.

Quanto ao desenvolvimento da aptidão musical e criadora, a educação por meio das artes favorece grandemente à criança e a descoberta das linguagens sensitivas e as suas habilidades e competências musicais, com isso a torna mais capacitada para criar, inventar e reinventar o mundo que a envolve. Brito (2003, p. 9) diz que:

O Universo vibra em diferentes frequências, amplitudes, durações, timbres e densidades, que o ser humano percebe e identifica, conferindo-lhes sentidos e significados”. O silêncio é um elemento complementar ao som, muito importante para a organização musical das crianças, afirma Maffioletti (apud, CRAIDY, 2001, p.127).

Ou seja, as crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem feita de sons e ritmos, com a capacidade de envolver as pessoas e assim aflorar sentimentos. Grande parte das crianças se sentem mais felizes quando cantam e escutam músicas. Por essa razão, na educação infantil quando se utiliza atividades envolvendo a música, crianças sentem muito mais prazer, pois aquele é um momento de alegria para elas.

A realização musical implica tanto em gesto como em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL,1998, p.61).

Na educação infantil, quando os professores incentivam as crianças a fazerem atividades tendo a música como base, as crianças entram tanto no clima musical que aquele momento para elas se torna tão prazeroso quanto se estivessem brincando, pois, as batidas da música as fazem se movimentar e

assim lhes traz uma sensação de diversão.

Normalmente, no cotidiano do dia a dia, os pais e familiares disponibilizam brinquedos e objetos para que a criança consiga perceber os sons ao seu redor. Mas, é fundamental que o professor utilize métodos para cada vez mais a criança desenvolver o interesse pela música.

Na educação infantil, o professor deverá direcionar o objetivo para o desenvolvimento de outras ações ligadas à criança (criatividade, coordenação motora, lateralidade, lógica, estética, etc). Autores como Carvalho (1997, p. 11) não aconselham que se [...] iniciam na infância o aprendizado musical, que diferencia da musicalização pelo fato de que, no primeiro trata-se da aprendizagem de utilização técnica de um instrumento musical, que deverá surgir numa segunda fase, com aproveitamento da musicalização já trabalhada e com a criação do vínculo e do gosto entre a música e a criança.

Para Romanelli (2009), a música.

[...] é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação. Na escola, [...] a música é a linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas (ROMANELLI, 2009).

Sabe-se da importância da utilização da música no cotidiano da educação infantil, pois além de auxiliar as crianças a se transformarem em sujeitos que utilizam os sons musicais, criam, recriam e admiram a música, além de ampliarem por meio da música, ainda favorecem no desenvolvimento e na socialização, entre tantas competências.

Para Carvalho (1997):

[...] o objetivo central da educação musical é a educação para a música, que engloba vários aspectos do desenvolvimento humano. Entre estas, a autora cita o desenvolvimento da manifestação artística e expressiva da criança, desenvolvimento do sentido estético e ético, desenvolvimento da consciência social e coletivo-ética, desenvolvimento da aptidão inventiva e criadora, busca do equilíbrio emocional e reconhecimento dos valores afetivos (p. 13).

Ainda nas palavras do autor Carvalho (1997, p. 13), “[...] a educação musical pretende desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação artística, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística.

Praticando atividades com música dentro das escolas de educação infantil ajudará a criança a desenvolver sua linguagem oral, a conhecer novas palavras, a se enturmar cada vez mais com seus coleguinhas e professores e aprender assuntos importantes para sua idade de forma divertida e prazerosa, promovendo também a oportunidade de o professor ter mais contato afetivo com cada um de seus alunos.

O CANTO

O ato de cantar é uma atividade que exige controle e uso da respiração, proporciona relaxamento e energização. Essas atividades servem de estímulo para realização e controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento e favorecem a cooperação e a comunicação.

É interessante verificarmos a quantidade de habilidades musicais que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Ao cantar um simples “parabéns para você [...]” deve haver uma sintonia na entonação das vozes, no ritmo, no início e no fim da melodia, trabalhando assim encontramos algo que seja comum e unificador ao grupo naquele momento. A criança fica envolvida numa atividade onde o importante é fazer, participar e não existe cobrança de rendimento. Sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada e ao realizar tal atividade, sua autoestima é desenvolvida. A música infantil já vem fazendo parte do dia a dia das escolas há muitos anos, principalmente nas escolas da Educação Infantil.

Porém, na maioria das vezes o trabalho com canções fica limitado apenas em decorar uma música para uma determinada apresentação ou ensaiar para uma dança. Acontecendo isso, o verdadeiro sentido do trabalho com as canções pode ser deixado de lado, não destacando o seu verdadeiro benefício que vem a ser a construção de sentidos entre a música e as palavras cantadas. É importante ressaltar que o trabalho em sala de aula com música não é para formar “cancionistas” nem musicistas, mas leitores e ouvintes críticos de canções, conhecedores de canções de seu país com seus intérpretes e autores (COSTA, 2002).

O CANTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhar com a música desperta na criança uma compreensão e uma experiência da língua que se usada com intencionalidade no processo de alfabetização abarca os muitos sentidos das palavras como relata Martins, 1985 “Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada” (MARTINS, 1985, p.47).

A música toca em lugares que a fala propriamente dita não alcança. E essa relação entre a música e a aprendizagem se dá não só com crianças na educação infantil, mas também surte efeitos muito consistentes na educação de jovens e adultos. Para Del Ben e Hentschke (2002) a música contribui diretamente no aluno:

Amúsica pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, sensibilidade, o intelecto, o corpo e personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura” (DEL BEM; HENTSCHE, 2002, p. 52-53).

Trabalhar com o canto na educação infantil objetiva-se:

- Conhecer canções infantis;
- Trabalhar a noção de palavra e de sílaba;
- Analisar a construção de sentidos por meio de rimas, repetições e marcação de ritmo;
- Trabalhar a consciência fonológica das crianças;
- Compartilhar canções de sua preferência.

A música possibilita interação com o meio social e cultural, contribuindo com várias habilidades que são: motora, visual, auditivas e lúdicas.

MÚSICAS INFANTIS

As letras das músicas infantis geralmente são compostas por repetições de palavras que fazem parte da vivência da criança. Consiste na junção de um ritmo com a familiarização das palavras ali expressadas.

Essas músicas são textos que pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as pessoas mais novas. Exemplo:

Borboletinha

“Borboletinha tá na cozinha / Fazendo chocolate / Para a madrinha / Poti, poti / Perna de pau / Olho de vidro / E nariz de pica-pau pau pau” (autor desconhecido).

Nessa canção do indiozinho as noções de soma são explanadas de forma lúdica e com ritmo animado onde a criança percebe que a contagem, os números, as quantidades fazem parte não só do seu mundo, mas também de tudo o que se encontra no seu entorno

INDIOZINHOS

1, 2, 3 indiozinhos

4, 5, 6 indiozinhos

7, 8, 9 indiozinhos

10 no pequeno bote

13 iam navegando rio abaixo

Quando o jacaré se aproximou

E o indiozinho olhou pra baixo

E o bote quase virou (autor desconhecido).

Na música “UM LINDO ARCO-ÍRIS” a criança tem a possibilidade de aprender e assimilar as cores citando coisas existentes na natureza,

UM LINDO ARCO-ÍRIS

Ah! O vermelho é a cor do coração

Laranja é a cor da laranja

Amarelo, é a cor do nosso lindo sol, sol, sol

Verde, é a cor do limão, meu pé de limão

E tem azul lá no mar

E o roxo que me lembra diversão

E quando gente junta essas cores

O que elas irão formar?

Um arco-íris Um arco-íris Um lindo arco-íris no céu (autor desconhecido).

Com isso conseguimos perceber que a música pode ter mais do que a função de levar prazer e diversão, pois através dela a criança também consegue aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de nossas pesquisas observamos a real importância da música nas escolas, em todas as idades. Todo contexto passa pelo mesmo princípio de que a música é uma motivação de grande ajuda para os alunos, porque com ela desenvolvemos a área de interação social, facilidade de raciocínio.

Tanto nas escolas públicas quanto nas privadas a música abre portas para possibilitar o acesso a novas culturas, a interação na sociedade e participação das crianças na produção da linguagem dessa sociedade.

A música, quando entendida como linguagem sonora, possui um "vocabulário" que é constantemente construído por diferentes sociedades, em diferentes épocas e lugares. Essa linguagem - que é uma linguagem artística - é o que nos permite compreender, muitas vezes, aquilo que a linguagem da fala não consegue explicitar. Partindo desse princípio, sua aplicação nas escolas como atividade obrigatória é uma realidade ainda em discussão no universo educacional.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica. Desde a infância o ser humano tem contato com a música e é tocado com sentimentos expressos nas cantigas cantadas por suas mães e no ambiente escolar, nas cantigas de roda e folclóricas. O ensino de música aqui discutido não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico.

Mesmo que diante do contato direto com a música e instrumentos musicais essa aptidão poderá ser desenvolvida e mais tarde se tornar uma profissão. É importante para a evolução do ensino brasileiro a volta da música como parte do currículo. Incentivando então a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente formar seres humanizados e sensibilizados.

É de grande importância que o professor relaciona a música com as demais disciplinas, pois assim há uma grande possibilidade de melhorar a qualidade de ensino. O profissional tem grande responsabilidade ao usar o recurso na educação infantil, pois mesmo trazendo tantos benefícios para o aluno também pode fazê-lo perder o interesse, e a vontade de olhar para o futuro.

O profissional deve sempre buscar novas ideias para assim incentivar todos os seus alunos. Podemos assim enxergar o real valor da música na educação infantil, sem sombra de dúvida é uma parceria que dá certo. Quando trabalhamos a música em sala de aula, deixamos o ambiente mais leve, alegre, permitindo assim que a criança possa se expressar, brincar, e desenvolver seu vocabulário, desenvolvendo assim então o processo de aprendizagem tanto na escrita quanto com a leitura.

Considera-se com essa pesquisa que a música na sala de aula é um importante elemento no desenvolvimento da criança e dos jovens, e que proporciona o prazer da liberdade de expressão que aliado aos elementos pertinentes aos currículos educacionais traduzem uma maneira prazerosa de aprender o que se tem para aprender.

Contribuir para tornar a criança sensível e receptiva aos sons é promover o contato com o mundo musical que já existe dentro dela. As musicalizações para crianças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade geral e investigar o uso da música como linguagem e quais os benefícios na utilização da mesma no cotidiano escolar e no aprendizado da criança: Aprender a música de forma lúdica possibilitando a construção do conhecimento; Revelar os benefícios da música na Educação Infantil; Mostrar o que o DCNEI apresenta sobre a música.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: Mec,1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis,2003.

CARVALHO, M. F. **Pré-escola da música: musicalização infantil**. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**. In:_____. HENTSCHE, 2003.

L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas,SP: Papyrus, 2003.

ROMANELLI, G. **Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento**. Revista Aprendizagem, Pinhais, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. C. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais em nosso tempo**. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS. Jul/Dez, 1997.

DESCONHECIDO. **Cantigas Populares: borboletinha**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/989740>> Acessado em 25/07/2024.

_____. **Galinha Pintadinha: indiozinhos**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/1785835>> Acessado em 25/07/2024.

XUXA. **Um lindo arco-íris**. Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/xuxa/119231/>> Acessado em 25/07/2024.

ROBERTO RODRIGUES VIANA

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Uninter
2020; Pós-Graduação em Direitos Humanos e Segurança
Pública – Faculdade IBRA 2023.

SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO: PRESAS GESTANTES

RESUMO: Este artigo tem como propósito investigar os aspectos controversos do sistema prisional feminino, especialmente no que diz respeito às mulheres detentas que estão grávidas. A abordagem metodológica consiste em uma revisão bibliográfica e análise de decisões judiciais. Para começar, é importante descrever o sistema prisional no Brasil e sua evolução ao longo do tempo, além de examinar como é feito o atendimento às mulheres grávidas e as particularidades do encarceramento feminino. Em seguida, serão discutidas as condições das penitenciárias à luz da Lei de Execução Penal, bem como a viabilidade de concessão de prisão domiciliar para as grávidas. Por último, serão analisadas as políticas públicas voltadas para as mulheres nas prisões, a repercussão do habeas corpus 143.641 e a proteção às gestantes, além de alternativas para combater a criminalidade e promover a reintegração das mulheres detidas na sociedade.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Mulheres Detentas; Grávidas.

INTRODUÇÃO

Este estudo monográfico tem como foco a investigação do sistema prisional para mulheres, especialmente em relação à proteção das prisioneiras grávidas.

São destacadas investigações efetuadas a partir de uma coleta de referências bibliográficas, além de considerar jurisprudências e legislações do ordenamento jurídico brasileiro. Dessa maneira, este trabalho foi organizado de maneira didática em três seções.

Ao ser detida para cumprir sua pena por um crime cometido, a mulher enfrenta períodos de confusão interna devido à nova realidade imposta pela perda da liberdade, o que impacta significativamente sua saúde mental e sexual.

Além disso, a carência de apoio adequado agrava essa situação, resultando em um estado de vulnerabilidade que a expõe ao risco de contrair doenças sexualmente transmissíveis em decorrência do seu encarceramento.

O texto discutirá a evolução do sistema prisional, destacando eventos históricos relevantes, assim como a ascensão do encarceramento de mulheres, que tem crescido de forma considerável nos tempos recentes.

Em seguida, será discutida a ligação entre o encarceramento de mulheres e a Lei de Execução Penal, incluindo como deve ser o cuidado com as internas que estão grávidas e em que circunstâncias é viável a mudança da presa para o regime de prisão domiciliar.

O estudo realizado tem como objetivo contribuir, ainda que de maneira singela, para uma compreensão mais aprofundada da questão em análise, apresentando insights provenientes de fontes secundárias, como doutrinas e decisões judiciais importantes, que poderão ser utilizados no contexto de disputas legais relacionadas ao caso específico.

SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO: PRESAS GESTANTES

Durante vários séculos, a prisão serviu como um meio de contenção nas civilizações antigas, concebida principalmente como um espaço de depósito e tortura.

A primeira instituição penal da antiguidade foi o Hospício de Saint Michel, localizado em Roma, que tinha como objetivo inicial a detenção de crianças cujo comportamento não poderia ser alterado, sendo conhecida como Casa de Correção (MAGNABOSCO, 1998).

No Brasil, a construção de prisões com celas individuais e áreas para trabalho começou no século XIX, apresentando uma arquitetura específica para o cumprimento da pena. Segundo Mirabete:

Um marco significativo na concepção dos penitenciários aconteceu, no entanto, apenas no século XIX, quando a inquietação com as chances de evasão resultou no desenvolvimento do sistema de isolamento em celas únicas, o que, nesse contexto, ajudou a reduzir a deplorável promiscuidade que predominava nos cárceres até aquele momento (2007, p. 249).

O Código Penal de 1890 possibilitou a implementação de diferentes tipos de prisão, abordando exclusivamente às sanções que limitam a liberdade pessoal, com um tempo máximo de detenção de trinta anos.

Em relação à aplicação dessas sanções, havia três modelos penitenciários: o sistema Filadélfia, o de Auburn e o sistema Progressivo. (MACHADO; SOUZA; SOUZA, 2013).

Mirabete (2015) menciona que, no modelo da Filadélfia, praticava-se o isolamento total, permitindo que o condenado fosse levado a um pátio para passeios solitários, sem acesso a atividades laborais ou visitas, sendo incentivada a leitura da Bíblia. Nesse contexto, Bittencourt observa:

Os aspectos fundamentais desse método de cumprimento da pena baseiam-se

no confinamento solitário dos presos, na imposição rigorosa do silêncio, na prática da meditação e nas orações. Essa abordagem de monitoramento diminuía significativamente os custos relacionados à supervisão, e a separação individual impossibilitava a formação de uma estrutura organizacional do tipo industrial nas instituições prisionais (2015, p.165).

Em relação ao segundo modelo de sistema prisional, conhecido como auburniano, segundo a interpretação acadêmica, a norma do silêncio total se mantinha, mesmo que os detentos estivessem em coletivo.

No modelo auburniano, preservava-se a restrição noturna, mas introduziu-se o trabalho dos detentos, inicialmente em suas celas e, depois, em conjunto. Uma das marcas desse sistema prisional era a imposição de um silêncio estrito entre os prisioneiros, mesmo quando agrupados, o que resultou em sua denominação como silent system.

O terceiro modelo destacava a relevância do trabalho feito pelo detento para sua personalidade e comportamento. Recebeu o nome de Maconochie. Mirabete comenta sobre essa denominação: "O sistema progressivo, seja inglês ou irlandês, teve sua origem na Inglaterra no século XIX, sendo creditado a um capitão da marinha real, Alexander Maconochie." (2015, p. 236).

O modelo de Maconochie envolvia a determinação do tempo de prisão, combinando o desempenho em atividades laborais com a conduta positiva do preso. Esse cálculo era demonstrado através de um sistema de vales, de modo que a quantidade de vales que um detento precisava acumular para ser libertado deveria estar em consonância com a severidade do crime cometido (BITENCOURT, 2015).

É relevante destacar a implementação do modelo progressivo, que, conforme Carvalho Filho (2002, p. 27), foi aprimorado na Irlanda. Nesse modelo, os detentos eram levados a desempenhar atividades ao ar livre, em um ambiente menos severo do que o da

prisão convencional, sendo estabelecimentos voltados a esse propósito. Da mesma forma, Jesus (1995, p. 459) observa que o Código Penal de 1940 incorporou o sistema progressivo inspirado no modelo irlandês, mas com consideráveis alterações.

O modelo progressivo no Brasil possibilita a implementação de um sistema de transição entre os regimes de cumprimento de pena. Assim, um réu que se encontra no regime fechado tem a possibilidade de progredir para o semiaberto e, subsequentemente, para o regime aberto, desde que atenda aos critérios definidos no artigo 112 da Lei de Execução Penal, que incluem:

a) bom comportamento

b) cumprimento de um tempo mínimo de pena. Mirabete (1994, p. 244) comenta sobre esse tema, destacando que “com a promulgação da Lei nº. 6.416/77, foi estabelecida uma divisão no sistema de execução penal, resultando em três tipos de regimes: fechado, semiaberto e aberto”.

O encarceramento remove do prisioneiro todas as suas características e direitos: habilidades, capacidades, conduta, ética e motivações, convertendo sua existência em uma atividade contínua de disciplina.

É a desumanização do indivíduo. O modelo de punição que restringe a liberdade não satisfaz os objetivos de prevenção e reintegração social; no entanto, argumenta que, na ausência de instituições que possibilitem essa reintegração, a sociedade estaria vulnerável a criminosos.

No século XI, começaram a aparecer os primeiros casos de crimes cometidos por mulheres, as quais eram associadas à prática de bruxaria e à prostituição. Isso levou à criação das chamadas casas de Controvertidas ou Arrependidas, estabelecimentos voltados para a reintegração social das mulheres (BUGLIONE, 1998). E, segundo:

Embora a quantidade de mulheres detidas seja inferior à dos homens, o sistema penitenciário feminino no

Brasil tem experienciado, nos últimos anos, um aumento significativo na população carcerária feminina. Isso se deve ao fato de que o sistema não está adequadamente estruturado para oferecer suporte de saúde às mulheres e carece de um cuidado adequado em relação às mulheres envolvidas com a criminalidade e suas famílias (CUNHA, 2010).

O crescimento expressivo da população feminina nas penitenciárias indica o pioramento das condições de vida nas prisões brasileiras. Esse cenário prisional é marcado por sérios problemas, como superlotação, atos de tortura, abusos, cerceamento de direitos, rebeliões e corrupção, além da escassez de apoio social, material e jurídico, e da ausência de iniciativas voltadas para o trabalho e a educação que ajudem na reintegração das detentas (OLIVEIRA, 2009).

Ao ser presa para cumprir sua pena, a mulher enfrenta intensos conflitos internos devido à nova situação de privação de liberdade, que impacta consideravelmente sua saúde sexual e sua vivência da sexualidade. Além disso, a escassez de apoio e assistência contribui para a criação de um ambiente vulnerável, tornando-a mais suscetível a infecções sexualmente transmissíveis durante o encarceramento (SILVA, 2013).

Em junho de 2016, o número de mulheres em privação de liberdade alcançou 42 mil, o que indica um aumento de 656% se comparado ao início dos anos 2000, quando havia menos de 6 mil mulheres detidas. Durante o mesmo período, a população masculina detida cresceu 293%, passando de 169 mil homens em 2000 para 665 mil em 2016 (INFOPEN, 2016).

As condições de moradia nas celas são extremamente ruins. A qualidade de vida nos presídios é alarmante, pois a assistência médica é insuficiente, as condições de higiene são limitadas, há um elevado risco de enfermidades contagiosas e a quantidade de vagas disponíveis é insuficiente para a população carcerária, resultando em

superlotação no sistema penitenciário (BRIGHENTI et al, 2009).

Nos últimos anos, o sistema penitenciário do Brasil tem transgredido os direitos humanos, especialmente no que se refere à dignidade das pessoas, que se veem submetidas a situações de vida inadequadas e desumanas. Essa realidade contraria os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que garante a cada indivíduo o direito à dignidade e à consideração por parte do Estado e da sociedade. Isso envolve um conjunto de direitos e responsabilidades que devem proteger o ser humano de qualquer ação que seja degradante ou desumana (FERNANDES; LOPES, 2016).

A situação das mulheres encarceradas no sistema prisional brasileiro não é distinta, enfrentando uma série de desafios resultantes da negligência por parte do Estado. A ausência de políticas públicas eficazes limita a possibilidade de se alcançar uma qualidade de vida adequada para o elevado número de mulheres presentes nessas instituições (GRINCHPUM; MARTINS, 2016 p. 5).

Com base na explicação apresentada e em uma análise sucinta da população carcerária feminina, conclui-se que o sistema penitenciário do Brasil, além de não contar com um número adequado de instituições penais destinadas às mulheres, também enfrenta problemas relacionados às suas condições estruturais.

As legislações penais e a sua implementação foram desenvolvidas sob uma perspectiva masculina, ignorando as particularidades do universo feminino. Isso ocorre em uma sociedade marcada por comportamentos machistas, que vê a mulher apenas como um objeto de desejo sexual, relegando-a a um papel passivo e sem a autonomia para escolher livremente seus parceiros.

O sistema prisional destinado às mulheres é inferior ao que é oferecido aos homens, que também enfrentam condições difíceis nas penitenciárias. No entanto, essa

disparidade no tratamento resulta de fatores culturais relacionados à percepção da mulher como prisioneira e aos direitos que ela deve ter, os quais devem ser considerados em suas particularidades e necessidades.

Isso está relacionado à aplicação do princípio constitucional da individualização da pena, que leva à norma prevista no artigo 5º, inciso XLVIII, que estabelece que "a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado" (BORGES, 2005, p. 87).

A ausência de políticas eficazes, a dificuldade de acesso a direitos humanos essenciais, como saúde, educação e emprego, e a geração da pobreza (DE MAYER, 2006) se apresentam como fatores que contribuem para o surgimento de diversos problemas sociais graves, incluindo a violência e o aumento da criminalidade.

Simultaneamente, apesar de não se poder vincular diretamente o crime à pobreza ou às normas de gênero associadas à identidade feminina, é importante reconhecer a ligação significativa que a criminalidade entre mulheres têm com fatores sociais.

É essencial, em primeiro lugar, analisar o contexto social em que essas mulheres vivem e, em segundo lugar, considerar as condições biológicas e psicológicas que podem influenciar a reincidência e o potencial perigoso desse tipo de crime (SALMASSO, 2004).

Essas mulheres enfrentam diversas formas de desconsideração em relação às suas particularidades, abrangendo desde a detenção cautelar ou preventiva em penitenciárias superlotadas, que não atendem às necessidades das mulheres, até imposições de punições que não se baseiam na lei, como a negação da feminilidade, a separação da família e a ausência de suporte em saúde, acesso à justiça, oportunidades de trabalho e educação (DRIGO, 2010).

A situação nas prisões femininas no Brasil apresenta características semelhantes

em diversas regiões. Um relatório recente que abordou a condição da educação nas instituições prisionais do país afirmou que, quando há desrespeito aos direitos dos detentos, essa violação é ainda mais cruel e acentuada para as mulheres (CARRERA; CARNEIRO, 2010). Elas recebem as partes menos favoráveis do sistema prisional masculino:

[...] as penitenciárias que deixaram de atender os homens infratores estão sendo direcionadas para as mulheres. Os investimentos para o sistema prisional são majoritariamente alocados nas instituições masculinas. Ademais, os prisioneiros do sexo masculino frequentemente recebem suporte das mulheres (mães, irmãs, esposas e/ou parceiras), enquanto as mulheres detidas, por sua vez, costumam ser deixadas de lado por seus parceiros e maridos. "Sobram-lhes apenas a solidão e a inquietude em relação aos filhos, que, como de hábito, permanecem sob sua responsabilidade" (2010, p. 21).

As explicações formuladas para entender a participação feminina em atividades criminosas não são definitivas. A reversão dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres é frequentemente discutida no contexto da ruptura de normas e da ideia de que as mulheres podem, assim como os homens, cometer delitos. Ao analisar a criminalidade feminina, é importante considerar as transformações na estrutura social, além de aspectos culturais, sociais e individuais (SANTA RITA, 2006).

As infrações perpetradas por mulheres não se limitam apenas ao tráfico de entorpecentes. Existem diversas formas de crimes cometidos por mulheres, incluindo latrocínio, homicídio, roubo, furto e estelionato. No entanto, nenhuma dessas categorias se aproxima do crescimento observado no tráfico de drogas (HELPS, 2014).

No que diz respeito à execução penal de mulheres, a questão da sexualidade feminina frequentemente gera ações e práticas discriminatórias em razão do gênero. O direito

à sexualidade nas penitenciárias femininas é frequentemente encarado como um privilégio não autorizado. Quando as visitas são permitidas, elas devem obedecer a rigorosas regras e critérios bastante restritivos. Em contraste, no sistema prisional masculino, as normas para visitas íntimas tendem a ser mais informais e geralmente são consideradas aceitáveis, especialmente do ponto de vista moral (SANTA RITA, 2006).

A mulher encarcerada possui diversas características ligadas às suas condições biogenéticas, como ser mãe, requer cuidados específicos durante a gravidez, o momento do parto, o tempo de amamentação e a responsabilidade financeira em relação aos filhos que permanecem fora da prisão, entre outros aspectos (SANTA RITA, 2006).

A limitação da liberdade não deveria impactar o exercício da maternidade. Mulheres encarceradas com seus bebês são frequentemente ignoradas, ocupando espaços destinados aos homens, vestindo roupas masculinas e sem que seus direitos garantidos por lei sejam respeitados. Além disso, não há ambientes adequados que considerem suas necessidades e permitam a permanência dos filhos pelo prazo mínimo estipulado. Isso ocorre porque "as instituições penitenciárias são estruturas de exclusão que foram idealizadas e construídas com uma lógica predominantemente masculina, não assegurando às mulheres a chance de vivenciarem sua maternidade de maneira adequada" (LOPES, 2004, p. 149).

A saúde sexual das mulheres encarceradas deve resultar de ações voltadas para um atendimento completo. É responsabilidade do Estado assegurar que as mulheres em situação de privação de liberdade recebam produtos higiênicos, como papel higiênico e absorventes, além de disponibilizar preservativos femininos, como forma de prevenção e proteção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2008).

É paradoxal procurar a reintegração social da detenta enquanto se ignora a questão da sexualidade, assumindo que elas

não precisam de cuidados específicos. Ao reprimir o desejo sexual, não se está apenas desrespeitando as leis naturais, mas também a autonomia da pessoa (BITENCOURT, 2004, p. 202-203).

A exigência de abstenção sexual contraria o objetivo de reintegração social da pena de prisão, pois não se pode almejar a readaptação da pessoa enquanto se limita uma de suas manifestações mais significativas. Além disso, fere-se um princípio essencial do direito penal: a individualidade da pena, uma vez que, ao restringir o detento de suas relações sexuais habituais, acaba-se por penalizar também o parceiro inocente (BITENCOURT, 2004).

Essa discriminação se origina até das próprias mulheres que estão encarceradas, uma vez que a mulher:

[...] se sente desvalorizada por expressar a vontade de ter 'desejo' durante a visita íntima. Aqui, o que é considerado inadequado é o próprio desejo. Dessa maneira, ela é avaliada e punida. Neste julgamento, as juízas são as próprias mulheres, tanto as que estão na mesma situação de encarceramento quanto aquelas que trabalham na instituição (LIMA, 2006, p. 79).

A justificativa apresentada por autoridades e trabalhadores das prisões para explicar a diferença de tratamento entre homens e mulheres no que tange às visitas íntimas se apoia na ideia de que as mulheres podem engravidar, possuem necessidades sexuais distintas e, por isso, não teriam a mesma necessidade de se envolver em relações sexuais (LIMA, 2006).

Esses aspectos estruturais relacionados à inadequação da alimentação, à falta de atividade física, à desvalorização da identidade pessoal e ao baixo nível de escolaridade contribuem para que a mulher que ingresse ou já tenha estado no sistema prisional, mesmo que inicialmente saudável, não consiga sair sem se deparar com doenças ou com uma saúde física e geral debilitada.

É fundamental examinar qual é o propósito da política voltada para as mulheres encarceradas. O objetivo é

Realizar mudanças nas abordagens relacionadas à justiça criminal e à execução penal para mulheres, de modo a assegurar os direitos, por meio da criação e execução de iniciativas intersetoriais que considerem as particularidades de gênero.

A intenção já é clara ao demonstrar o empenho desta política em desmontar a cultura de atribuição de culpa à mulher, que enfrenta não apenas a restrição de sua liberdade, mas também as precárias condições estruturais das prisões e a carência de capacitação dos profissionais penitenciários para lidar com as particularidades das detentas (BRASIL, 2014).

Nana Queiroz (2015), em seu trabalho "Presos Que Menstruam", descreve situações extremas em que, diante da falta de absorventes durante o período menstrual, mulheres encarceradas recorrem ao uso de miolo de pão velho como alternativa de absorvente interno.

"Itens como cigarro, shampoo, sabonete, esmalte e tinta para cabelo se tornam verdadeiras moedas de troca no ambiente prisional feminino, muito mais do que em prisões masculinas, pois as mulheres buscam reconquistar a dignidade por meio da aparência.

É comum ignorar que mulheres têm necessidades específicas sob a justificativa de que todos os criminosos merecem tratamento igualitário. No entanto, essa igualdade se torna inchada quando as diferenças são ignoradas. É importante que se considere as gestantes e os bebês [...] para lembrar que algumas dessas mulheres, sim, enfrentam a menstruação".

A Constituição Federal do Brasil, estabelecida em 1988, assegura, entre outros direitos, o acesso à saúde das mulheres encarceradas, com o objetivo de proporcionar-lhes uma vida digna. Vamos explorar isso.

Art. 196 - A saúde é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, assegurada

por meio de políticas sociais e econômicas que busquem minimizar o risco de doenças e outros problemas, além de garantir acesso universal e equitativo às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Nunes Júnior (2004, p. 78) observa que o “acesso à saúde é um fundamento essencial para garantir a dignidade do ser humano” e complementa:

O princípio da universalidade estabelece que todos os indivíduos, simplesmente por pertencerem à humanidade, têm o direito de utilizar o sistema de saúde pública. No entanto, esse acesso deve respeitar o princípio republicano, que veda qualquer forma de distinção no tratamento dos cidadãos. Apenas o acesso igualitário garante a distribuição adequada dos recursos públicos na saúde, promovendo assim a equidade no sistema (2004, p. 79).

Ao ser promulgada, a Lei de Execução Penal não considerou a mulher como um sujeito relevante, já que os crimes praticados por elas são significativamente menos numerosos que os cometidos por homens.

Ao examinar o conteúdo dessa lei, nota-se que existem cláusulas que se referem de forma específica à mulher no papel de mãe ou que preveem que ela deve ser abordada levando em conta sua situação pessoal, como pode ser observado:

Art. 117. O recolhimento em residência particular para beneficiários sob regime aberto será permitido apenas nas seguintes situações: [...] III - mulher condenada que tenha filho menor ou com deficiência física ou mental; IV - mulher condenada que esteja grávida.

[...] Art. 19. A formação profissional será oferecida em níveis de introdução ou aprimoramento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada receberá um ensino profissional compatível com sua situação.

As penitenciárias no Brasil têm lidado com uma série de desafios relacionados à superlotação e às condições inadequadas de

infraestrutura, o que facilita a disseminação de várias doenças infecciosas e outras enfermidades.

Em algumas instituições, as celas são montadas de maneira improvisada, carecendo de equipamentos adequados e, muitas vezes, de profissionais capacitados. A falta de escolta policial impede a transferência das detentas para que possam receber os devidos atendimentos médicos em hospitais especializados.

A escassez de medicamentos é uma constante, resultando em que diversas doenças sejam tratadas apenas com a administração de analgésicos para alívio dos sintomas.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) está investigando minuciosamente a situação das mulheres encarceradas que estão grávidas ou amamentando no país. Em janeiro e fevereiro deste ano, a ministra Cármen Lúcia, que já liderou a instituição, designou uma equipe para fazer visitas a diferentes penitenciárias.

Durante essas inspeções, foi observada a dificuldade que mães e filhos enfrentam para obter cuidados de saúde. Foi reportado que mães e bebês vivem em condições inadequadas e têm acesso a uma alimentação não apropriada, além de haver unidades onde as crianças não possuem certidão de nascimento. Outros desafios incluem a escassez de ginecologistas e obstetras que possam oferecer acompanhamento pré-natal às gestantes.

De acordo com Andremara dos Santos, juíza auxiliar da presidência do Conselho Nacional de Justiça:

A distinção entre diferentes instituições prisionais reside no compromisso dos gestores com a aplicação da legislação e na utilização eficaz dos recursos do fundo penitenciário, que são fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional e pelas secretarias de Administração Penitenciária (SANTOS, 2011).

A falta de recursos essenciais no sistema prisional e a desconsideração no atendimento das mulheres detidas em estado de gestação comprometem seus direitos como cidadãs, evidenciando uma séria falha em relação aos direitos humanos. Os bebês de mães presas já chegam ao mundo com direitos não respeitados. O Estado deve zelar pela saúde, bem-estar e dignidade de todos os cidadãos privados de liberdade, reconhecendo-os como titulares de direitos que não devem ser suprimidos. A cidadania abrange direitos e responsabilidades que estão garantidos pela Constituição. Os artigos 196 e seguintes da Constituição Federal de 1988 destacam os direitos que devem ser garantidos a todas as mulheres, independentemente de estarem cumprindo pena.

Durante a gravidez e após o nascimento, é crucial que se ofereçam cuidados médicos adequados tanto para as mães quanto para os recém-nascidos. O monitoramento por meio de consultas e exames pré-natais é essencial para identificar diversas complicações que podem impactar tanto a mãe quanto a criança. Assim, é imprescindível prestar especial atenção às mulheres grávidas.

A Constituição proporciona uma coesão de significado, valor e harmonia prática ao conjunto dos direitos fundamentais. Fundamenta-se, portanto, na dignidade da pessoa humana, ou seja, a Constituição de 1988 se apoia na ideia de que o ser humano é o alicerce e o objetivo da sociedade e do Estado.

A Constituição Federal e a Lei de Execução Penal (LEP) garantem os direitos essenciais dos indivíduos, independentemente de estarem detidos ou não.

O princípio da dignidade da pessoa humana orienta todo o sistema jurídico. Nesse sentido, o artigo 14, § 3º da Lei 7.210/84 (Lei de Execução Penal), com as modificações introduzidas pela Lei 11.942/09, estabelece o seguinte:

Art. 14. O cuidado à saúde dos detentos e dos internados, tanto preventivo

quanto terapêutico, incluirá serviços de medicina, farmácia e odontologia. [...] § 3º O acompanhamento médico para as mulheres será garantido, com ênfase na gestação e no período pós-parto, abrangendo também o recém-nascido (Incluído pela Lei nº 11.942, de 2009).

Por sua vez, o artigo 89 da mencionada Legislação trata dos direitos das mulheres encarceradas, com ênfase naquelas que estão grávidas ou que acabaram de dar à luz:

Art. 89. Além das condições mencionadas no artigo 88, as penitenciárias femininas deverão possuir uma ala destinada a gestantes e mulheres que acabaram de dar à luz, assim como uma creche para acolher crianças com idade entre 6 meses e 7 anos, com o objetivo de cuidar da criança que não tem suporte, cujo responsável esteja encarcerado. (Modificado pela Lei 11.942 de 2009) Parágrafo único. Os requisitos fundamentais da ala e da creche mencionadas neste artigo incluem: (Incluído pela Lei 11.942 de 2009) I - atendimento realizado por profissionais capacitados, conforme as orientações da legislação educacional e em unidades independentes; e II - um horário de funcionamento que assegure a melhor assistência para a criança e sua responsável (BRASIL, 1984).

A fim de assegurar um adequado desenvolvimento infantil, é fundamental, além do apoio social, que se ofereçam cuidados com a alimentação, higiene e saúde da mãe ao longo da gestação.

É indiscutível que a responsabilidade de proporcionar esse atendimento a essas mulheres recai sobre o Estado, no entanto, existe a justificativa de que os recursos financeiros são insuficientes para promover a separação entre os presídios masculinos e femininos na maior parte do território nacional. (SILVA, 2014)

A ONU, em sua diretriz 23 das Regras Mínimas para o Tratamento de Detentos, aborda questões particulares relacionadas à mãe encarcerada da seguinte maneira:

As unidades prisionais destinadas a mulheres devem contar com áreas apropriadas para o atendimento de detentas grávidas, aquelas que acabaram de ter filhos e as que estão em recuperação.

Sempre que viável, devem ser adotadas providências para que o parto ocorra em um hospital civil. Caso o nascimento aconteça dentro de uma prisão, essa informação não deve ser registrada na certidão de nascimento da criança.

Quando for autorizado que mães encarceradas mantenham a companhia de seus filhos, é necessário implementar ações para criar uma instituição de ensino infantil, equipada com profissionais capacitados, onde as crianças possam permanecer na ausência das mães.

A prisão domiciliar, como o próprio nome sugere, refere-se à possibilidade de um indivíduo que cometeu um crime ter sua liberdade limitada ao interior de sua casa.

Essa forma de restrição à liberdade pode servir tanto como uma medida cautelar quanto como um modo de cumprimento da pena. O artigo 318 do Código de Processo Penal estabelece a prisão domiciliar como uma medida provisória e cautelar, que pode substituir a prisão preventiva.

Por outro lado, a que está prevista na Lei de Execução Penal tem caráter punitivo, o que implica na possibilidade de sua execução temporária. Essa medida pode ser concedida nas seguintes situações:

- a) para condenados com mais de 70 anos;
- b) para aqueles que sofrem de doenças graves;
- c) para mães que tenham filhos menores ou com deficiência, e
- d) para mulheres grávidas.

É utilizada em benefício dos indivíduos que estão cumprindo pena em regime aberto, porém, conforme ressalta Renato Marcão (2017),

existem “certas circunstâncias excepcionais nas quais se concede a modalidade domiciliar mesmo que o condenado não esteja no regime aberto, destacando-se entre elas os casos em que o detento se encontra com grave problema de saúde”. Essa tem sido a posição do Superior Tribunal de Justiça:

O Superior Tribunal de Justiça tem afirmado que a prisão domiciliar pode ser concedida ao indivíduo condenado, que está cumprindo pena em regime fechado ou semiaberto, quando se prova a sua condição de saúde debilitada por uma doença grave e a falta de acesso ao tratamento necessário no ambiente prisional. (HC 365.633/SP, j. 18/05/2017). (BRASIL, 1984).

Conforme o artigo 318 do Código de Processo Penal, é possível substituir a prisão preventiva pela domiciliar nas seguintes situações: a) quando o indivíduo tiver mais de 80 (oitenta) anos; b) se encontrar em condição de saúde extremamente fragilizada devido a uma doença grave; c) se for essencial para os cuidados especiais de uma criança menor de 6 (seis) anos ou de uma pessoa com deficiência; d) se estiver grávida; e) se for uma mulher com um filho de até 12 (doze) anos incompletos; f) se for um homem que seja o único responsável pelos cuidados de uma criança de até 12 (doze) anos incompletos.

A Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, com a maioria dos votos, aprovar um Habeas Corpus (HC 143641) coletivo para permitir que mulheres em prisão preventiva possam ser transferidas para o regime de prisão domiciliar em todo o Brasil, desde que sejam gestantes ou mães de crianças com até 12 anos ou de pessoas com deficiência.

Essa decisão não se aplica a casos em que as mulheres tenham cometido crimes com violência ou grave ameaça, ou contra seus próprios filhos, sem desconsiderar a implementação das medidas alternativas que estão previstas no artigo 319 do Código de Processo Penal (CPP).

A decisão principal do julgamento foi proferida pelo relator, ministro Lewandowski, que se preocupou em mencionar diversos dados que evidenciam a realidade do sistema penitenciário no Brasil e a situação das mulheres encarceradas.

A triste realidade do nosso país, que acompanho de perto, é alarmante e alvo de críticas justas. Estamos penalizando as crianças, que são inocentes, em função dos atos de suas mães. Recordo a condenação de Tiradentes, em que as penas foram transmitidas a seus filhos. A prática de manter crianças em prisões é inaceitável. É inaceitável que crianças brasileiras sejam encarceradas! Isso é totalmente incompatível com as expectativas de progresso civilizatório que deveriam ter sido alcançadas no século XXI.

O Ministro mencionou diversas situações enfrentadas por mulheres detidas em regime provisório: partos realizados em celas isoladas sem qualquer suporte médico, mulheres em trabalho de parto sendo algemadas, total descaso com o acompanhamento pré-natal, resultando na transmissão de doenças para os recém-nascidos, ausência de escolta para transportar gestantes a consultas médicas e violações de direitos dentro de instituições hospitalares.

O artigo 5º, inciso XLV, da Constituição Federal estabelece o princípio da intranscendência, que afirma que “nenhuma pena passará da pessoa do condenado” (BRASIL, 1988, online). Em situações onde mulheres estão detidas, suas crianças acabam sendo prejudicadas.

Os efeitos negativos da prisão materna e da separação familiar são evidentes e impactam de maneira significativa o bem-estar físico e mental das crianças. Conforme mencionado pelo ministro Lewandowski, muitos direitos das mulheres encarceradas têm sido desrespeitados, resultando em uma violação das normas constitucionais que lhes são aplicáveis.

Existe um contínuo desrespeito às normas constitucionais, internacionais e legais que garantem os direitos das detentas e de seus filhos. Assim, é claro que é responsabilidade do Tribunal desempenhar um papel fundamental para tornar a aplicação da justiça penal mais coerente, a fim de reduzir as violações aos direitos humanos, conforme já estabelecido na ADPF 347, além de atender aos compromissos internacionais do Brasil relacionados à proteção dos direitos humanos e às orientações recebidas pelo País.

As mulheres encarceradas são frequentemente negligenciadas pelo sistema prisional, que as trata de maneira semelhante aos homens. Elas recebem os mesmos recursos disponibilizados aos homens detidos, sem considerar suas especificidades de gênero e necessidades particulares. Além disso, é comum que muitas dessas mulheres sejam deixadas de lado por suas famílias, o que resulta em uma dependência dos itens que recebem de fora da prisão.

Sem o apoio de alguém externo, elas ficam à mercê do que encontram em suas celas, utilizando jornais como papel higiênico e o miolo do pão como absorvente, entre outras adaptações. Em algumas instituições penitenciárias do país, o governo fornece um kit mensal para as prisioneiras, mas muitas vezes elas conseguem utilizar esses itens antes de terem direito a um novo kit.

Nessas situações, é bastante complicado obter produtos de higiene. Quando as prisioneiras ainda têm alguns itens, elas costumam trocá-los entre si. Isso revela que, apesar de estarem naquele ambiente, elas tentam se distanciar um pouco da realidade, dedicando boa parte do tempo à vaidade para buscar uma forma de se reerguer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de cunho bibliográfico permite afirmar que a situação do sistema prisional é insatisfatória não apenas nos estabelecimentos destinados a homens, mas também nas unidades que acolhem mulheres.

Frequentemente, os ambientes onde as mulheres encarceradas permanecem não oferecem as condições básicas para sua sobrevivência. Se a realidade já é complicada para as detentas, como pode ser para aquelas que estão grávidas e para os bebês que acabaram de nascer?

Com a implementação de políticas públicas direcionadas às mulheres, o acesso a cuidados de saúde e às condições básicas de vida nas prisões deveria tornar-se uma realidade e ser aplicado de forma mais eficaz. No entanto, o governo argumenta a falta de recursos adequados para essa execução, resultando em um aumento da vulnerabilidade das detentas a enfermidades nos centros prisionais.

A legislação oferece uma proteção especial para mulheres grávidas que estão presas, permitindo que, em certas condições, elas cumpram suas penas em casa. Com a decisão relacionada ao habeas corpus 143.641, os direitos dessas detentas, que possuem filhos ou estão prestes a dar à luz, se tornam mais sólidos, levando em conta o que prevê a Lei de Execução Penal sobre tais direitos.

Para que um ex-interno possa se reintegrar, é fundamental que tenha a chance de provar à sociedade que não voltará a infringir a lei e que não representará risco para os outros. Ele precisa cumprir todas as obrigações legais para conseguir se reintegrar ao convívio social.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

CUNHA, Rogério Sanches. **Prisão Domiciliar no CPP e na Lei de Execução Penal**. Disponível em: <http://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2017/06/26/prisao-domiciliar-no-cpp-ena-lei-de-execucao-penal>. Acesso em: 02 Janeiro 2025.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Nova prisão cautelar**. Niterói. RJ: Impetus, 2011.

LOPES, Rosalice. **Memórias de pesquisa: a experiência de uma psicóloga no interior de uma prisão feminina**. Imaginário, São Paulo, v. 13, n. 14, jun. 2007.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal: Comentários à Lei nº 7.210/84**. 9ª Edição. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Manual de Direito Penal, vol. 1: parte geral, arts. 1.º a 120 do CP**. 27. ed. rev. atual. até 4 de janeiro de 2011. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, Marcos Paulo Dutra. **O Novo Processo Penal Cautelar: À luz da lei 12.403/11**. Salvador: Juspodivm, 2011.

SHEILA CLARO DOS SANTOS

Graduada em Turismo, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN, (2008); Licenciatura em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell – ISEED, (2018); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP (2021); Professora de Educação Infantil – no CEI Doutor Antônio João Abdalla.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA ABORDAGEM SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RESUMO: Ao deparar-se com ações impeditivas dos meninos diante das explorações de materialidades por parte das meninas no centro de educação infantil, foi necessário planejamento por intenções, de forma a atender os preceitos básicos mediante pesquisas. Partindo de questionamentos como o que poderia ser aplicado para melhor experiências com as crianças? Quais os materiais à disposição que poderiam ser utilizados? As propostas foram iniciadas a partir da observação e escuta das crianças e por meio de ações afirmativas na abordagem sobre gênero na educação infantil. Foram realizadas diversas experiências, que permitiu ampliar as vivências através dos apontamentos do grupo, levantando assim novas possibilidades de propostas para estudos, pesquisas e experiências da turma. Ações envolvendo o cuidado, a livre exploração, momentos de musicalização com canções que abordam situações do dia a dia realizadas por homens e mulheres, demonstraram para as crianças que não há problemas em os meninos usarem rosa, cozinhar, brincar de boneca. E que meninas também podem usar azul, pilotar uma moto, dirigir um carro e ocuparem cargos antes vistos apenas por homens.

Palavras-chave: Gênero; Equidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos sobre a IGUALDADE de gênero, que define que direitos e deveres sejam regidos pela mesma regra. Nos demanda reflexionar sobre EQUIDADE de gênero, que reconhece que não somos iguais e que é preciso dar o que cada um precisa para ter a mesma oportunidade, garantindo a eliminação da discriminação, assédio e preconceito.

Desta forma, O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015, p. 32-33), aponta que:

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica na construção de um currículo que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos (CIIP, 2015, p. 32-33).

Na defesa por uma educação pautada na igualdade, onde bebês e crianças são reconhecidos por suas identidades, sejam: raciais, étnicas, de gênero, territorial e de nacionalidade. Por meio de estudos, de novos olhares sobre os registros dos professores como: anotações pontuais, registros no diário de bordo, relatórios de grupo e individuais, pôde ser evidenciado o currículo e a identidade da unidade em que o trabalho foi realizado.

Por intermédio de estudos (Projeto Especial de Ação - PEA), o estudo apontou também para a aplicação das práticas os currículos DA CIDADE, POVOS INDÍGENAS, ANTIRRACISTA, POVOS MIGRANTES, entre outras documentações, com foco nas temáticas de gênero e inclusiva. Estas, objetivam, consolidaram e colaboraram para o rompimento sobre os estereótipos sobre os povos indígenas, migrantes, africanos e afro-brasileiros.

Partindo da escuta das crianças, notou-se por meio do estudo que, em suas brincadeiras cotidianas, haviam falas de impedimento sobre escolha de cores, brinquedos e brincadeiras. Estas falas vinham de meninas, entretanto majoritariamente eram proferidas por meninos.

Diante da frequência relevante de inúmeras falas vindas dos meninos impedindo meninas de brincarem com carrinhos, bonecos de super heróis, da escolha de brinquedos que separassem meninos e meninas, incluindo o uso de fantasias de determinados personagens (principalmente princesas), ao presenciar meninos não se permitirem escolher determinadas cores para exploração, sem ao menos saber o porquê, foi necessária intervenção para que as cores, materialidades, brincadeiras e experiências pudessem ser naturalizadas durante as experimentações das crianças e também reverbera se em suas famílias para a não reprodução de falas impeditivas com conotações machistas e sexistas.

Foi necessário ao professor, trazer a problemática em que se inseriu, com os questionamentos do que poderia ser feito quando o gênero apareceu no CEI? Além disso, como impeditivos e pré-conceitos de gênero impostos às crianças implicam nas experimentações das crianças? E ainda, como abordar gênero na educação infantil para desmistificar imposições do mundo adulto sobre corpos tão pequenos?

Assim, com o tema AÇÕES AFIRMATIVAS NA ABORDAGEM SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, os atores envolvidos no processo que se tornou o projeto foram crianças do agrupamento MG II, que possuem idades entre 3 e 4 anos do Centro de Educação Infantil – CEI, do Município de São Paulo.

Derivado da reprodução do que os adultos as impõe, bebês e crianças são expostos a conceitos e pré-conceitos dos adultos e passam a reproduzir desde a infância, falas e ações impeditivas que reverberam desde a educação infantil até o mundo adulto, criando-se assim, um ciclo.

Para tal, a construção das práticas pedagógicas afirmativas, precisam estar refletidas no ambiente educacional, estar presente nos momentos formativos e ser disposto perante as crianças nas propostas presentes em seu cotidiano. Neste processo, a ação do professor acompanhada de pesquisas, pautadas pelas documentações pedagógicas do município que estamos inseridos, seguindo as intenções pedagógicas que pretendia atingir, puderam garantir que:

- ✓ que as crianças compreendessem que não precisam identificar uma cor ou outra por gênero
- ✓ que brincassem sem que os brinquedos e materialidades fossem vistas como pertencentes aos meninos ou às meninas
- ✓ para que naturalizassem seus olhares pelas práticas e experimentações a ponto de não mais reproduzir falas e ações com viés sexista e machista.

Desta forma, um conjunto de ações pensados e planejados para este fim, foram os responsáveis pela oferta de uma educação de qualidade combatendo o preconceito e a discriminação racial ou de gênero, promovendo a equidade entre bebês e crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o tema AÇÕES AFIRMATIVAS NA ABORDAGEM SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, os atores envolvidos no processo que se tornou o projeto foram crianças do agrupamento MG II, que possuem idades entre 3 e 4 anos do Centro de Educação Infantil – CEI, do Município de São Paulo.

Partindo da escuta das crianças, notou-se por meio do estudo que, em suas brincadeiras cotidianas, haviam falas de impedimento sobre escolha de cores, brinquedos e brincadeiras. Estas falas vinham de meninas, entretanto majoritariamente eram proferidas por meninos. O documento INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PAULISTANA, 2016, p. 33, aponta a importância no fazer pedagógico sobre a escuta de bebês e crianças, destacando que:

[...] a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo [...], (IQEP, 2016, p.33).

Diante da frequência relevante de inúmeras falas vindas dos meninos impedindo meninas de brincarem com carrinhos, bonecos de super heróis, da escolha de brinquedos que separassem meninos e meninas, incluindo o uso de fantasias de determinados personagens (principalmente princesas), ao presenciar meninos não se permitirem escolher determinadas cores para exploração, sem ao menos saber o porquê, foi necessária intervenção para que as cores, materialidades, brincadeiras e experiências pudessem ser naturalizadas durante as experimentações das crianças e também reverbera se em suas famílias para a não reprodução de falas impeditivas com conotações machistas e sexistas.

Foi importante à professora, trazer a problemática, questionamentos sobre o que poderia ser feito quando gênero apareceu no CEI? Além disso, a indagação de como impeditivos e pré-conceitos de gênero impostos às crianças, implicam em suas experimentações? E ainda, como abordar gênero na educação infantil para desmistificar imposições do mundo adulto sobre corpos tão pequenos?

Derivado da reprodução do que os adultos as impõe, bebês e crianças são expostos a conceitos e pré-conceitos dos adultos e passam a reproduzir desde a infância, falas e ações impeditivas que reverberam desde a educação infantil até o mundo adulto, criando-se assim, um ciclo.

Para tal, a construção das práticas pedagógicas afirmativas, precisam estar refletidas no ambiente educacional, estar presente nos momentos formativos e ser disposto perante as crianças nas propostas presentes em seu cotidiano. Neste processo, a ação do professor acompanhada de pesquisas, pautadas pelas documentações pedagógicas do município que estamos inseridos, seguindo as intenções pedagógicas que pretendia atingir, puderam garantir que:

- ✓ que as crianças compreendessem que não precisam identificar uma cor ou outra por gênero;
- ✓ que brincassem sem que os brinquedos e materialidades fossem vistas como pertencentes aos meninos ou às meninas;
- ✓ para que naturalizaram seus olhares pelas práticas e experimentações a ponto de não mais reproduzir falas e ações com viés sexistas e machistas;

Dessa forma, segue conjunto de ações pensados e planejados para este fim, foram os responsáveis pela oferta de uma educação de qualidade combatendo o preconceito e a discriminação racial ou de gênero, promovendo a equidade entre bebês e crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O direito à educação é garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e a Educação Infantil deve ser garantida pelo estado e municípios conforme artigo 11, inciso V, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996) estabeleceu que a educação infantil é obrigação e deve ser garantida “e os Municípios poderão integrar ao sistema estadual de ensino ou compor um sistema único”¹.

Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e o território, são considerados como espaços ricos de pesquisa. Por esse motivo, devem ser “recheados” de artefatos, materiais, brinquedos para as crianças interagirem (CURRÍCULO DA CIDADE, 2019, p. 156).

As documentações da Cidade de São Paulo foram utilizadas como referências sobre a educação infantil, embasando os apontamentos e sugestões referentes à educação infantil do município.

Em São Paulo os bebês e crianças a partir dos primeiros meses são atendidas nos CEIs (Centros de Educação Infantil) e a partir dos 4 anos pelas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Tradicionalmente conhecidas como CRECHES², os Centros de educação infantil tiveram sua origem para o cuidado de crianças de baixa renda, cujos pais trabalhavam e tinham como atendimento voltado pela Secretaria da Família e Bem-Estar Social (FABES), diretamente ligado ao serviço de Assistência Social.

GÊNERO

No ano de 2009 houve a elaboração do primeiro Indicador de Qualidade da Educação Infantil publicado pelo MEC com o estudo de 7 dimensões.

- Planejamento institucional
- Multiplicidade de experiências e linguagens
- Interações e Promoção da saúde
- Espaços, materiais e mobiliários
- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Já em 2015 em sua aplicação, a versão paulistana já contava com 9 dimensões de qualidades.

A inclusão mais duas dimensões foram importantes para aprofundar as considerações sobre a escuta do bebê e da criança, além de abordar a diversidade de raça/etnia e gênero. As dimensões são:

- Planejamento e gestão educacional;
- Autoria, participação e escuta de bebês e crianças;
- Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
- Interações;
- Relações étnico/raciais e de gênero;
- Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
- Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
- Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;
- Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade

Neste contexto a dimensão abordada será a Relações étnico/raciais e de gênero;

1 Acesso em: 22 jul. 2024. Disponível em : <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694886/artigo-11-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

2 Palavra originária do termo Francês: CRECHE/GARDERIE que significa berçário em Português.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todas as ações que envolvem o fazer pedagógico na educação infantil, precisam de observação, escuta, intencionalidade pedagógica, metodologia, registros e hipóteses e para tal, de acordo com o Currículo da cidade de São Paulo (2020, p. 35):

[...] a característica das práticas educativas no sentido da integralidade é manter a coerência entre o dito e o feito, a teoria e a prática. Nesse sentido, uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento [...] (CCSP, 2020, p.35).

Uma forma de atender os preceitos básicos é por meio de pesquisa por parte do

educador. O que cabe para sua turma? O que pode ser aplicado para melhor experiência? Quais os materiais à disposição podem ser utilizados? São os primeiros questionamentos que podem auxiliar nas tomadas de decisões sobre os caminhos que seu trabalho pode seguir.

Um dos caminhos observados nesta pesquisa foi realizado com as crianças do Mini Grupo II, último ano de CEI.

Objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU. Ao propor aos líderes mundiais 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, as ODS's, a ONU no ano de 2016, apontou diversos caminhos e ações para acabar com a miséria no mundo. Envolvendo desde o bem-estar, como cuidados com o clima conforme podemos observar abaixo:

Figura 1 – ODS



Dentre as ações disponíveis para trabalho com as crianças, a musicalização pode e deve ser um canal de oferta de experiências. A oferta de músicas que atuam sob esta perspectiva, podem ser ofertadas para as crianças por meio das diversas plataformas de distribuição musical, como também pelos canais de exibição de vídeo nas redes.

Por meio do canal A HORA DO BLEC³, podemos encontrar diversas faixas que trazem em sua temática, a abordagem às ODS's, conforme os vídeos musicais citados abaixo:

Eu aprendo com você aborda a ODS nº 10, que promove a inclusão social, econômica e política. E objetiva “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”.

Qual o jeito Blec? A Turma do Blec traz a ODS nº 11, que aborda os meios de transportes sustentáveis e visa tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas, resilientes e sustentáveis.

Macarrão do papai, aborda a ODS nº 5 que aponta sobre a igualdade de gênero, onde as ações de cuidado, como a alimentação, podem ser exercidas pela figura masculina.

Planeta água, destaca a ODS nº 14 evidenciando a vida na água e sua conservação e uso de forma sustentável dos oceanos, por meio do controle da pesca ilegal e resíduos encontrados no mar.

Abelhinhas, que relaciona a ODS nº 2, tem o objetivo de erradicar a fome e traz o tema de segurança alimentar partindo de ações que

fortalecem o consumo de alimentos saudáveis e promovem a agricultura sustentável.

Mãe Terra, foca na ODS nº 15 que tem o objetivo de proteger a vida terrena, a natureza por meio do uso sustentável dos recursos naturais.

Palavrinhas mágicas, ressalta a ODS nº 16 que traz como tema a paz, justiça e instituições eficazes e tem o objetivo de promover uma sociedade pacífica, justa e inclusiva.

Feliz Natal, aborda a ODS nº 12, que está diretamente ligada ao consumo e produções responsáveis. Ela aborda o tema do reuso e reciclagem dos materiais, como uma ferramenta de sustentabilidade para o uso dos recursos naturais.

Neste último, como as escolas não devem pautar suas ações por um calendário apoiado em datas festivas, o Currículo da Cidade respalda que: “Quando passamos a ouvir as crianças em seus interesses, não precisamos e nem podemos organizar o currículo por datas comemorativas” (SÃO PAULO, 2019, p. 116).

Ainda assim, a citação deste vídeo musical foi mantida, uma vez que o canal é uma ferramenta para as famílias que têm o natal como uma data comemorativa e podem por meio do vídeo voltar seus olhares para o consumo e produções responsáveis.

As ODS podem e devem ser trabalhadas desde a educação infantil, pois visam ampliar as vivências e experimentações dos professores com os bebês e crianças, uma vez que possuem uma gama de práticas que podem ser pensadas, combinadas com outras propostas e ofertadas desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

Literatura

Reforçar ações afirmativas e positivas sobre a imagem da mulher, que apontem que ela pode ser, ter e chegar onde quiser por meio dos livros é primordial na formação do leitor como aponta o trecho do Currículo da Cidade:

“As experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que

nos diferentes escritos algo se comunica e se revela” (2020, p. 171).

Ter um olhar crítico ao escolher as obras para as crianças é fundamental para o docente, uma vez que apontam rompimento de estereótipos. Abaixo temos algumas obras que apontam protagonistas femininas que reforçam seus feitos em prol de uma sociedade mais equitativa:

- Eu não sou todo mundo de Soraia Lima e Elder Galvão
- A banda das meninas de Emília Nuñez
- Pode pegar de Janaína Tokitaka
- Eu os outros e todos nós de Jonas Ribeiro e Bill Borges
- Coisa de menina de Pri Ferreira

Vídeos e músicas

Os indicadores de Qualidade em sua segunda dimensão, abordam quanto à participação, escuta e autoria de bebês e crianças e este diálogo se dá ao respeitar e compreender as diferentes formas de que os bebês e crianças bem pequenas podem se manifestar.

O indicador que aponta as vozes infantis no planejamento e na informação diz: “As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, gênero, religião ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade?” (SÃO PAULO, 2016, p.35).

Garantindo esta escuta, uma das alternativas sobre esta abordagem é a oferta de vídeos (animações/desenhos) e por meio da música.

O destaque para A hora do Blec se dá nas músicas **Qual o jeito Blec** e **Macarrão do papai**, que colocam a mulher como a figura que sai de casa para o trabalho e o pai assume o papel pelo preparo do alimento em casa.

Desde a educação infantil, reforçar que os homens e as mulheres podem trabalhar fora ou em casa para as crianças é uma forma

de naturalizar o olhar sobre os afazeres e responsabilidades de homens e mulheres, permitindo que as crianças diferenciam os cuidados masculinos em casa.

Embora se oriente o menor tempo de tela para crianças pequenas, a oferta de histórias curtas, que dialoguem com as intenções planejadas pela professora, são bem vindas, pois oferecem situações do cotidiano em que as crianças podem se ver e associar com ações realizadas pelos adultos à sua volta.

Uma das ofertas foi o vídeo DIÁRIO DE MIKA – Brinquedo de menino, que impedia a personagem de brincar com carrinhos. Vídeos como estes são importantes para que o professor possa levantar questionamentos com a turma e partindo deste ponto as revelações das crianças quanto às observações que eles fazem ao observar a rua e a sua própria família.

Questionamentos como perguntar quem pode brincar de carrinho para a turma, pode trazer uma resposta já conhecida, porém fazer outros questionamentos como: Vocês já viram mulher dirigir ou perguntar por que as mulheres podem dirigir carros grandes e não podem brincar de carrinho?

Seria uma provocação para trazer a discussão para a turma e proporcionar a ampliação de experiências e vivências que permitissem a discussão e demonstração para as crianças quanto à equidade de oportunidades entre meninos e meninas.

No campo musical é importante evitar músicas tradicionais que possuem letras que desvalorizam a imagem da mulher ou incentivam a violência. Um exemplo é a música de domínio popular Samba-Lelê, que diz em sua letra:

**"Samba Lelê tá doente.
Tá com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisava
é de umas boas palmadas"** (autor desconhecido).

A página Midiorama, trouxe uma matéria em 2016 que abordava sobre músicas infantis não adequadas e que seguem reproduzidas em vídeos disponíveis em canais infantis nas redes sociais, nos Centros de Educação Infantil e demais escolas, como também nas

famílias. E ao apontar a música A BARATA, também conhecida como Dona Baratinha, o apontamento feito sobre a abordagem classicista e os códigos de valores que passamos e perpetuamos por meio das músicas que reproduzimos para as crianças.

Nos exemplos a seguir: FUI À ESPANHA (Galinha Pintadinha), SAPO CURURU, POMBINHA BRANCA, de acordo com o artigo ao retratarem que a figura do negro e da mulher citados "através de um termo pejorativo e o personagem feminino, na maioria das vezes, assume o papel da dona de casa". E ressalta que nas letras "ou está fazendo rendinha, lavando louça ou pensando no casamento". E finaliza apontando a nossa realidade estrutural brasileira, que se comunica "de maneira racista e machista".⁴

Buscar por novas canções, buscar conhecer e reconhecer canções trazidas pelas crianças, auxiliam o professor a reconhecer as ofertas vindas da família. Conhecer os ritmos, que os afetam, permite que o professor amplie sua pesquisa para além de sua preferência e assim amplia seu próprio conhecimento por novos artistas voltados para a educação infantil, que atuam para romper com canções produzidas até então por serem as únicas de seu domínio.

Fotos e imagens

Para a educação infantil a apresentação de imagens reais são importantes para vincular o uso e as respostas por meio das ações das crianças que se identificam e reconhecem.

Os registros contidos na Orientação Normativa apontam que "Fotos, vídeos e produções infantis devem revelar as aprendizagens, vivências e Experimentações de bebês e crianças". (SÃO PAULO, 2020, p. 48);

Entende-se que ver uma imagem real ou se ver nas paredes da unidade, faz com que as crianças associam e reflitam sobre o que está exposto, relembrem propostas, identifiquem amigos, ampliem suas observações mesmo que de forma simbólica.

Esportes e profissões

Demonstrar que homens e mulheres podem praticar esportes com times exclusivos ou mistos é importante para que meninos e meninas se vejam representados.

Como ações, o professor pode utilizar o futebol como um caminho para que naturalize a brincadeira, convidando meninos e meninas para brincarem juntos.

Desmistificar os esportes que são conhecidos e divulgados como majoritariamente masculinos é um dos papéis da educação, pois através da demonstração, as meninas saberão que podem conquistar o que quiserem ser.

Esportes como ginástica artística, profissões como balé, cumprem uma importante função social e de representação para a figura masculina, permitindo aos meninos conhecer, experimentar e também sonhar em ser/estar neste lugar.

Brincadeiras

A brincadeiras devem permitir que as crianças brinquem juntas sem restrições, seja com fantasias, bonecos e bonecas e carrinhos. Reforçar as brincadeiras em grupos é importante para a aquisição de novos conhecimentos. A Orientação Normativa (2014, p.16) aponta que:

O jogo, as brincadeiras infantis, os conhecimentos do cotidiano, as práticas socioculturais, pressupõem um rico arcabouço de aprendizagens sociais que permitem às crianças tempos e espaços para ressignificação e construção das culturas infantis (ON, 2014, p.16).

Permitir que meninos e meninas tenham acessos às materialidades sem restrições e sem rotular como brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. O Currículo da Cidade aponta ainda que precisamos garantir a equidade e o combate à discriminação de gênero, devendo ser objetivo constante reflexão e intervenção. Inclusive não podemos certificar a constituição das crianças por meio

de definições e regras populares, onde aponta-se meninos como barulhentos e meninas quietas, inclusive estereótipos de brinquedos como: brincadeiras com bambolês rosas e azuis, para evitar que as crianças reproduzam falas ou ainda conflitem e impedem uns aos outros de brincarem. Como opção, o professor pode trabalhar com bambolês de apenas uma cor, naturalizando que o brincar é livre para todos, independentemente da cor disponibilizada para a vivência do dia (CURRÍCULO DA CIDADE, 2020).

Ofertar o dia de brincar com bonecos/ super-heróis e disponibilizar apenas estes brinquedos, ofertar contextos com bonecas ou carrinhos no acolhimento pela manhã, oferecer contextos com cozinha, painéis, talheres e convidar meninos e meninas à explorarem as materialidades são ações que buscam pelo brincar em conjunto, evitando assim distinção nas propostas que separem meninos e meninas por brincadeiras.

Visitas pedagógicas

Um dos meios para proporcionar diferentes experiências educacionais e demais pesquisas, são as visitas pedagógicas que objetivam ampliar os aprendizados que tiveram sua partida nos espaços de cada UEs (unidades educacionais).

Nestas visitas, o professor pode aproveitar para realizar apontamentos que sejam importantes para as crianças, como observar um profissional masculino, se for uma visita à outra unidade e, se na unidade de referência das crianças não houver um.

Podemos dizer que uma visita pedagógica permite “um contato direto com a materialização de um processo formativo, evidenciando práticas já construídas” (JARRA, 2019, p.6).

Se a visita tiver como objetivo uma temática trabalhada com o grupo, como visitar o corpo de bombeiros, buscar apontar profissionais masculinos e femininos para as crianças é fundamental para que meninos e meninas possam se ver nestas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar diferentes metodologias diante das experiências e contextos apresentados para as crianças, foi possível trazer a temática de gênero para o CEI, intencionando realizar diferentes abordagens partindo de contos, brincadeiras, exposições, vídeos, entrevistas e visitas pedagógicas para que pudessem ampliar suas experiências.

Propondo tais ações, permitiu constatar mudanças significativas no grupo, quando as crianças revelaram suas aprendizagens ao destacar que notaram mulheres conduzindo motocicletas, motoristas de ônibus, entre outras profissionais ocupando lugares antes tido como masculinos.

Um dos registros apontado, foi ao presenciarem durante as explorações com fantasias, um menino trajando um vestido de princesa. Quando apontado pelos amigos, logo foi possível observar que as crianças fizeram suas considerações dizendo que estava tudo bem, evidenciando assim, um novo olhar, com potente significado para o rompimento de preconceito de gênero, principalmente entre as próprias crianças.

Esta demonstração do olhar crítico sobre ações impeditivas para meninos e meninas trabalhada na escola e compartilhadas com as famílias, foi uma ação conjunta de suma importância para a redução de falas impeditivas em casa pelas famílias partindo do estreitamento de laços e interação entre unidade educacional, famílias e comunidade, que passaram a acompanhar as experiências partindo da publicidade das ações pelos diversos canais de comunicação, inclusive no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Art. 11, V**, da Lei nº 9394/96. Acesso em 20 de jul. 2024. Disponível em: [HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm"](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da educação infantil**. Brasília : MEC / SEB, 2009.

CRECHE In.: DICIO, **Dicionário Online de Português – Francês**. Reverso. Acesso 21 de jul. 2024. Disponível em: <https://dicionario.reverso.net/portugues-frances/creche>.

FERREIRA, Pri. **Coisas de meninas**. São Paulo: companhia das letrinhas, 2016.

FIGURA 1 – **ODSs**. Acesso em: 28 jul. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

JARRA, S. L. **A Visita pedagógica como estratégia formativa: Protocolos para realização da visita**. Acesso em 22 de ago. 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/A-VISITA-PEDAGOGICA-COMO-ESTRATEGIA-FORMATIVA-PROTOCOLOS.pdf>.

KLEIN, Marcos. **Músicas Infantis e Nem um Pouco Adequadas**. 15 dez. 2016. Disponível em: <https://midiorama.com/musicas-infantis-e-nem-um-pouco-adequadas>.

LIMA, S.; GALVÃO, H. **Eu não sou todo mundo**. Brasília: Edebé, 2020.

MERSZAJN, YASMIN G; PENHA JÚNIOR, DAVI. **Abelhinhas: zum zum zum**. YouTube, 26 de set. 2020

_____. **Eu aprendo com você**. YouTube, 25 de junho. 2022.

_____. **Feliz Natal**. YouTube, 28 de nov. 2020.

_____. **Macarrão do Papai**. YouTube, 29 de ago. 2020.

_____. **Mãe Terra**. YouTube, 29 de ago. 2020.

_____. **Palavrinhas Mágicas**. YouTube, 31 de out. 2020.

_____. **Planeta Água**. YouTube, 22 de mar. 2022.

_____. **Qual o Jeito Blec**. YouTube, 27 de ago. 2022.

NUÑEZ, Emília. **A banda das meninas**. São Paulo: Tibi, 2019.

ONUBR–NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONUBR. Agenda 2030 – **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Acesso em 19 jul. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

RIBEIRO; BORGES, B. **Eu, os outros e todos nós**. Campinas: Krauss, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação Infantil**. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo : SME / DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016.

TOKITAKA, Janaina. **Pode pegar!** São Paulo: Boitatá, 2017.

SIMONE CLARO DOS SANTOS SALES

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN, (2012); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICV, (2024); Pós Graduação em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professora de Educação Infantil – no CEI Doutor Antônio João Abdalla.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM LIBRAS

RESUMO: Através da inclusão da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo do curso de pedagogia, atuamos por meio de políticas públicas para que os cidadãos com deficiência auditiva pudessem ter acesso à educação partindo da equidade. Com isso foi possível capacitar o professor. Embora o estudo de LIBRAS faça parte do currículo, ele não está presente de forma suficiente para dar proficiência para os profissionais atuarem, entretanto, permite que este, tenha uma base e assim procure formação para se tornar fluente na língua. Ressaltamos que há grande quantidade de docentes no mercado atualmente, que não tiveram contato com a LIBRAS, mas que segundo legislação vigente, estão aptas a receber uma criança com deficiência auditiva. Quando se fala em inclusão é importante ressaltar que a pesquisa aborda apenas uma das mais variadas e possíveis situações em sala. O artigo apresenta uma proposta de integração entre tais universos por meio de atividades que envolvem as crianças através da vibração e da música.

Palavras-chave: Inclusão; Criança; Música.

INTRODUÇÃO

O primeiro contato com a LIBRAS pode ocorrer por meio da necessidade de um familiar, pela procura particular e interesse por aprender LIBRAS como também por meio dos cursos de graduação de pedagogia e outros que possuem o estudo em suas grades curriculares.

A educação conforme aponta o documento Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 64), “é entendida como um processo social, um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos”. E reforça:

Ao pensarmos em um projeto educativo público, devemos partir de três princípios: equidade, inclusão e integralidade. A equidade é uma estratégia para atingir a igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, procurando reduzir as desigualdades de oportunidade e acesso que impedem direitos fundamentais. A educação inclusiva pressupõe que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico--raciais, de idade, religiosas, ou por ter nascido em um território diferente dos demais (SÃO PAULO, 2019, p.64).

Dessa forma, poucos são os profissionais que possuem contato com a língua de sinais ou que a domine por completo. Para que não haja exclusão destes bebês, crianças e jovens, é importante que o professor tenha acesso a cursos de capacitação, para aprender e dominar a língua, como também possa atuar com sua turma promovendo a interação entre bebês, crianças, jovens e adultos entre si. E apresentar LIBRAS desde a infância é uma das melhores formas de bebês e crianças aprenderem de forma natural.

Os indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (2016, p.9) aponta que:

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se efetive de maneira transversal na Educação Infantil – assim como em outras modalidades da educação – na organização de recursos e estratégias de acessibilidade, eliminando as barreiras que possam dificultar o acesso a todas as atividades, vivências e experiências ofertadas para a educação dos bebês e das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades e superdotação – AHSD [...]. Para que as necessidades específicas destes bebês e crianças sejam atendidas, as Unidades Educacionais devem contemplar em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP – o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O AEE na Educação Infantil pode ser entendido como o conjunto de ações adotadas pela Unidade Educacional para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos bebês e crianças considerando suas necessidades específicas (EP, 2016, p. 9).

Entretanto existem falhas nestes processos onde bebês, crianças e adolescentes, são inseridos em turmas onde não há colegas que dominem LIBRAS, como professores e demais profissionais capacitados que possam atuar na comunicação e integração entre o bebê, criança e adolescente junto à turma e demais profissionais da educação da unidade.

O presente artigo aponta sobre as dificuldades ao planejar musicalização com crianças com deficiência auditiva e ressalta a importância do professor na busca por formação, no suporte para planejamento de suas propostas com base em suas intencionalidades, partindo de experiências com a música por meio das vibrações. E visa desmistificar e apontar quão importante é o ensino de música para bebês, crianças e adolescentes com deficiência auditiva.

Como referenciais teóricos foram utilizados livros, artigos e entrevistas com pessoas com deficiência auditiva, que atuam num trabalho de inclusão com público de diferentes idades por meio da utilização de um espaço cedido por uma igreja católica localizada na região do Butantã em São Paulo.

EDUCAÇÃO

Segundo apontamento do artigo Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão, “a pedagogia se configura como prática necessária na busca pela transformação das condições sociais de sua existência individual e coletiva” e remete à história do curso ao apontar que:

Os cursos de Pedagogia que haviam sido criados em 1939 sofreram algumas alterações curriculares em 1962. À época, já se esboçava uma tendência de que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação de professores/as primários/as em nível superior (o que viria a ocorrer em 2006) e a formação de especialistas em nível de pós-graduação 1 (SCIELO, s/d).

Na educação, podemos afirmar que um dos fatores condicionantes da docência é a limitação. Uma queixarecorrentedoprofissional é a sensação de se sentir pressionado, principalmente quando já formado, recebe um bebê, criança ou adolescente com deficiência em sua turma (há casos de receber 3 ou mais com diferentes deficiências).

E a responsabilidade em receber, integrar o novo membro ao grupo, recai ao professor, muitas vezes limitados, pelas condições estruturais do prédio que pode impedir e até limitar o deslocamento pelos espaços, pela escassez e falta de materiais adaptados, como também pela falta de acesso aos recursos midiáticos como internet para pesquisa e planejamentos.

Estes fatores, somados a tantos outros e, sem que ocorram os devidos suportes, podem corroborar com o estresse, com a exaustão e até o adoecimento do professor. No caso da deficiência auditiva, o Ministério da Educação (MEC) afirma:

[...] Os objetivos propostos devem estar interligados às demais áreas de ensino, para que se alcancem os fins comuns da educação do deficiente auditivo, que é integrá-lo na sociedade, desenvolvendo sua capacidade de comunicação" (MEC, 1979, p.94).

Na perspectiva da educação infantil no município de São Paulo, o documento O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil (2015, p.34) aponta que:

Um ambiente rico em estímulos, em valores sensoriais diversos, para que cada bebê e criança adquira consciência sobre suas próprias características de recepção, possibilitando experiências não fragmentadas: táteis, auditivas, aromáticas, visuais, midiáticas, tecnológicas, criando relações com os materiais, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em seu processo de conhecimento do mundo, a experiência imaginativa é vital para as meninas e meninos (SÃO PAULO, 2015, p. 34).

O que ressalta a importância na busca por formação, e ela pode ocorrer pelo interesse do professor, como por meio de políticas públicas na oferta de cursos gratuitos para profissionais da educação e até mesmo para a população interessada, uma vez que muitas famílias seriam beneficiadas.

Através da lei 10.098 de 2000 consolidou-se a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A lei estabelece normas para promoção da acessibilidade. Já no artigo 18 o poder público informa que implementar a formação e capacitação dos professores.

A educação do surdo no Brasil teve início durante o segundo império através do educador Hernest Huet com o alfabeto francês. Atualmente, comunicar-se com o surdo é necessário, indispensável, inquestionável e fazer o uso da língua de sinais mostra respeito.

LIBRAS

A Língua de Sinais é o meio pelo qual o surdo se comunica, expressa suas sensações e emoções, formando seus conceitos e suas ideias, as compartilhando da mesma forma. O deficiente auditivo, deve ter seus direitos garantidos não somente quanto à educação, alfabetização, convívio escolar, mas também na forma que isso se fará, ou seja, como os alunos surdos participam da educação que lhes é de direito (BRASIL, s/d).

A acessibilidade é o que permite que a igualdade, a socialização, a integração, ocorra de fato na nossa sociedade. Essa acessibilidade ocorre por meio de melhorias no ambiente visual, acessos aos espaços educativos e a divulgação da linguagem de sinais. Quanto mais dificuldades ao acesso, mais excluída se torna essa criança. O professor deve adquirir práticas que leve as pessoas surdas reconhecer que possui uma limitação de um dos seus sentidos,

mas, não que seja incapaz de realizar algo, e que por conta disso não será excluído, segregado.

Através da Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, oficialmente, a LIBRAS foi reconhecida e é uma língua oficial em nosso país. Onde o decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 a regulamentou.

Também denominada Lei de Libras, trata dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos superiores, na formação de professores para o ensino de Libras, formação de tradutores e intérpretes de Libras, e a atuação do Serviço Único de Saúde – SUS, a capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação.

Em matéria publicada em 2020, pela jornalista Letícia Soares, a mesma iniciou sua matéria com uma provocação partindo de seu título, convidando o leitor a compreender os motivos que não é correto na atualidade usar a expressão surdo-mudo².

• Letícia seguiu com indagações, com o propósito de fazer o leitor pensar:

- Surdo-mudo, surdo ou deficiente auditivo?
- Todo surdo é mudo?
- O que é LIBRAS?

Desta forma, em seu texto, passou a conduzir informativos de suma relevância, uma vez que nos últimos 10 anos, as nomenclaturas sofreram ajustes, até que se estabeleceu a referência de pessoas com deficiência.

Ao questionar qual expressão deve ser utilizada, Leticia exemplificou que: “A maioria das pessoas supõe que os surdos também são mudos (surdo-mudo) pelo fato de não ouvirem. De fato, aprendemos a falar ouvindo as palavras ao nosso redor, porém, a expressão “mudo” tem outro sentido”.

ressaltou que na medicina o termo surdo é utilizado quando “a pessoa é diagnosticada com surdez profunda” e salienta que nos casos de leve a moderada, utiliza-se o termo deficiente auditivo. Completando ainda que na comunidade surda, o surdo “é aquele que é usuário de LIBRAS e pertence a tal”.

Se referindo ao questionamento se todo surdo é mudo, seu parecer apontou que:

a surdez não acarreta nenhuma perda no aparelho fonador, e

são mínimos os casos de pessoas com problemas auditivos que

não emitem qualquer tipo de som.

Ao abordar sobre LIBRAS, explicou que a sigla representa as palavras Língua Brasileira de Sinais, e que a língua por meio de gestos, expressões faciais e corporais, somados à existência de regras, permitem a comunicação. E indicou ainda que muitas pessoas acreditam que os gestos são únicos, embora tais como os idiomas falado, as línguas de sinais também são múltiplas.

Segundo CAPOVILLA (2004) que a criança ouvinte já entra no sistema de alfabetização com condições favoráveis, ou seja, a língua falada e escrita são compatíveis e consegue usar essas propriedades no processo de ler e escrever. Sendo importante que desde a primeira infância, a pessoa com deficiência auditiva, tenha a possibilidade de ter acesso à LIBRAS, da mesma forma que pacientes com outros diagnósticos como surdo-cegueira, também.

MÚSICA

Ao apontarmos sobre as dificuldades ao planejar musicalização com crianças com deficiência auditiva, podemos ressaltar que este processo, leva diretamente à formação docente como descrito acima, mas reverbera na importância da unidade acolher bebês, crianças e adolescentes, não se esquecendo do professor (EP, 2015).

Ter um acervo diverso com livros em braile, oferta de histórias com tradução em LIBRAS, equipamentos midiáticos como: audiolivros, são recursos previstos quando apontam na educação infantil por exemplo, onde a ação planejada pelo professor, permite “experiências estimulantes, agradáveis e enriquecedoras”, por bebês e crianças que se expressarão por diferentes linguagens é o que aponta os Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (2015, p.38-39), quando avalia se:

As professoras e os professores vivenciam com os bebês e crianças brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, promovendo experiências de toque, expressões faciais e conexões como o olhar entre os adultos e bebês e crianças?

E ainda:

As professoras e os professores exploram as diversas possibilidades de linguagens musicais com os bebês e crianças, utilizando a voz falada e voz cantada assim como canções sem palavras, com sinais, gestos, balbucios e sussurros e vibrações? (EP, 2015, p.38-39).

Nesta perspectiva, podemos compreender que esta documentação, revela importante valor neste processo avaliativo, uma vez que a participação da comunidade educativa se faz importante. Ouvir as crianças, famílias, docentes e demais educadores permite diferentes óticas sobre uma prática e com a criação do plano de ação, conseguimos registrar no Projeto Político Pedagógico, as ações que podem ser realizadas para realizar, ampliar e até melhorar os processos nas, classificando a curto, médio e longo prazo.

Na área da música, encontramos poucas pesquisas que abordem o tema, valendo como um convite para o leitor que tenha interesse em produzir pesquisas a respeito.

Ainda que limitados pelas produções ou até baixa divulgação, a tecnologia, nos auxilia quanto a sugestões sobre como adaptar propostas relacionando temas, respeitando interesses comuns, inclusive, sabendo sobre as possíveis limitações entre a idade da turma, lembrando que aqui, a abordagem, pode considerar bebês e crianças da primeira infância, compreendendo fundamental e ensino médio também.

Para isso, é necessário interagir e trocar cada vez mais experiências. O educador tem o compromisso de conhecer, transmitir e de fazer respeitar a identidade surda.

Um ideal é que todos os profissionais pudessem conhecer ao menos o básico de LIBRAS para uma interação mínima. Isso permitiria até mesmo no trabalho, ações iniciais neste processo de escuta e investigação sobre as preferências do membro ou novo membro da turma.

A partir de ações realizadas num espaço cedido pela igreja católica num bairro da região do Butantã, foi iniciado um trabalho de apoio à comunidade, com a realização de cursos para a comunidade e pensando na ampliação desta ação, este grupo de voluntários iniciaram com atos de tradução simultânea das missas dominicais e passaram a focar nos momentos de musicalização, incluindo a tradução dos cânticos, visando criar este elo com a comunidade inclusive neste momento.

Este foi um dos casos em que a comunidade demonstrou desejo ao participar dos encontros religiosos, porém relatando dificuldades para realizar a leitura labial. Neste desejo em participar da comunidade sem que houvesse uma barreira na comunicação, este grupo de jovens, iniciou um projeto para dar aulas gratuitamente para a comunidade. E esta ação trouxe novos jovens, membros da comunidade para as aulas, focando nas traduções destas canções, e assim, passaram a compartilhar com os demais, sinais pontuais como palmas em LIBRAS.

Embora seja uma ação que tenha partido da comunidade, muitas vezes, estes são caminhos que os professores podem buscar para que tenham acesso a cursos de suma importância para sua atividade profissional, uma vez que costumam ser gratuitos ou com valores simbólicos.

O contato com a comunidade, permite a interação para descoberta das preferências destes jovens, que ao contrário do que pode ser percebido, em muitos casos, envolvem a música e aparecem como escolhas de ações de lazer e cultura.

Quando eleito momentos envolvendo música, os jovens nesta conversa, relataram interesse por programas musicais, uma vez que através da vibração do som eles conseguem dançar a partir da sensação da música em seus corpos.

Na atuação com as crianças, não seria diferente, uma vez que estamos expostos diariamente a situações sensoriais, sendo uma delas e pelos meios de transportes:

- Ônibus
- Trem
- Avião (turbulência e força dos motores)
- Motocicletas
- Tratores

Podemos classificar a sensação das vibrações dispostas em duas partes: corpo e extremidades:

- Vibração de corpo todo - através de extremidades: pés, costas, nádegas.
- Vibração de extremidades - conhecida também como segmentada: braços e mãos.

Vale ressaltar que em qualquer qual ação ou experiência que exponha por um longo período o indivíduo, pode causar sintomas iniciais e que se agravam com a frequência, intensidade e tempo de exposição.

Os sintomas mais comuns são: dores de cabeça, náusea, tonturas, vômitos, fadiga entre

outros. Causas que geralmente desaparecem após período de descanso (SOEIRO, 2011 p.10)

O jornal eletrônico Diário do Grande ABC publicou em setembro de 2011 um evento ocorrido simultaneamente entre Brasil e Holanda chamado **Sencity** no MAM, festa gratuita para surdos e ouvintes em comemoração à 28ª Semana Sinais da arte, com programação em homenagem ao Dia Nacional do Surdo. A festa oferece experiências sensoriais com recursos de luzes, imagens, aromas e a festa, onde a música foi sentido pelas vibrações das batidas, que se propagavam pelo chão e pelo ar.

Dessa forma, devemos olhar a prática pedagógica de modo que os jogos, as experiências sejam ferramentas que proporcionem aprendizados e estejam ligadas às intencionalidades do professor e que permitam a todos contar com esta proposta de experimentação, adaptando conforme a idade dos agrupamentos.

Outras propostas podem ser pensadas por meio da utilização de instrumentos de percussão como: tambores, pandeiros, rádios para que possam sentir com as mãos, rosto, corpo as vibrações e até conheceremos diferentes gêneros musicais por meio do corpo.

É de sabedoria popular que a relação das crianças com o som se inicia na fase intrauterina onde os bebês já podem sentir os sons provocados pelo corpo da mãe, tais como a respiração e até mesmo o fluir do sangue.

Dessa forma, apontamos que não existe a defesa de um método para ensino de música para as crianças, sejam elas ouvintes ou não. Desta forma, se faz necessário observar e respeitar o modo como cada uma sente e explora. Cabendo ao professor procurar estratégias, planejamentos, recursos, incentivar o interesse das crianças em experimentar, explorar e assim interagir e compartilhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação não há como dizer que exista um caminho certo ou errado, uma vez que aprendemos constantemente por meio de erros e acertos.

É notório que a educação atual em todos os níveis ofereceu locais de trabalho com falta de estrutura predial, defasagem de materiais, jornadas exaustivas, distantes de suas residências entre diversas outras ações, como cobranças por resultados da sociedade, que talvez sejam as que as responsáveis pela perda da saúde física e mental.

A falta de tempo, apoio, suporte e orientação para o planejamento são fatores que comprometem a qualidade das propostas oferecidas para as turmas, como também a busca por qualificação e cursos de aprimoramento.

A pesquisa apresenta a necessidade de o educador buscar quebrar paradigmas da educação tradicional, que segrega e limitava bebês, crianças e adolescentes. Ela retira o professor de sua zona de conforto e o leva a desenvolver novas metodologias e estratégias colocando a turma, como parte integral do processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe voz e autonomia.

No momento, em que a língua LIBRAS se torna conhecida, acessível para os ouvintes, ela passa a contribuir para a inserção da pessoa com deficiência, nos espaços coletivos. Vale ressaltar, que este processo não deve ser visto somente porque é lei, mas porque queremos e acreditamos numa educação que rompe com os preconceitos e com a exclusão.

A música pode ajudar bebês, crianças e jovens a vencer barreiras, muitas vezes impostas por eles mesmos, resultando em dificuldades ao se expressar e sentir o mundo à sua volta.

Faz parte e é função do educador, observar a interação entre a turma, onde os aprendizados não buscam observar se a criança se coloca no lugar da outra. É imprescindível que as propostas permitam incentivar o grupo a estar junto, compartilhar dessas propostas e para tal, o professor deve acompanhar, observar, planejar e (re-) programar sempre que necessário.

Assim, este artigo, buscou apresentar alguns pontos que permitissem a reflexão sobre ações para o professor se qualificar não só quando tiver em sua turma alguém que fale ou precise aprender LIBRAS, mas que até mesmo, possa ofertar desde a primeira infância, o contato com a língua de sinais brasileira, se tornando uma ação diária em que aos poucos, vão sendo incorporadas pelas crianças.

Ações como a oferta de Libras para turmas que não possuem deficientes auditivos, busca ampliação do compartilhamento de ideias por meio das interações. Isso fortalece o grupo, facilita na escuta do grupo, reverberando na qualidade dos planos de ação e melhora das práticas pedagógicas, qualificando o ensino. Ganha o professor, os alunos e a sociedade em geral.

Refletir sobre o que podemos fazer para melhorar nosso contato com bebês, crianças e adolescentes, a inserção destes grupos na sociedade e como transformá-los em cidadãos empáticos e agentes da educação, inclusive na prática. É tornar a inclusão verdadeiramente efetiva.

Em relação ao uso da música e da Libras incorporadas nas propostas, brincadeiras e jogos como uma estratégia, é válido como estratégias para a aprendizagem de forma lúdica, sem que seja vista como uma obrigação.

É importante lembrar que a formação de professores e pesquisadores cabe precedentes para novos estudos, uma vez que a quantidade de alunos ingressantes e que finalizam o curso de pedagogia é relevante, comparado com outras carreiras, uma vez que popularmente sabe-se da importância do professor, entretanto a ação deste profissional segue desvalorizada pela população, principalmente pela mais pobre e com crianças na primeira infância (com idade de 0 a 4 anos), onde apontam a importância do atendimento para esta faixa etária, porém parece que o foco muitas vezes está voltado para o cuidar do que pelo educar.

Esta falta de reconhecimento e apoio popular se vê na escassez de docentes. Acredito que precisamos de uma mudança na nossa sociedade, partindo da população e classe política que cobra do profissional resultados, não se preocupando com os enfrentamentos para que aquele atendimento pudessem ocorrer.

É preciso mais que apresentar projetos e sancionar as leis. No que se refere a inclusão, tanto professores quanto alunos, necessitam de condições estruturais, acessibilidade, materiais adaptados, materiais didáticos diversificados para que o profissional possa garantir o mínimo de qualidade e dignidade ao realizar seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Saberes e práticas da inclusão 1979**. Brasília. DF: Presidência da República. Acessado em 30 set. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>.

_____. Planalto Casa Civil. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Lei nº 10.436, de 23/04/2002. Acesso em 15 de set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

_____. Planalto Casa Civil. **Lei nº 10.098/2000**. Acesso em 19 de set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

_____. Planalto Casa Civil. **Art. 18 da Lei nº 10.098/2000**. Acesso em 19 de set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G. S. **LIBRAS**. Acessado em: 30 set. 2024. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8nu_mero2pdf/1capovilla.pdf>.

_____. **O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito**. In. Rodrigues, C. e Tomitch, L. M. B. [et al.]. (Org.) Linguagem e Cérebro Humano: Contribuições multidisciplinares – Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIÁRIO D O GRANDE ABC. **Baladas para surdos e vibração**. Acessado em 30 jan. 2024. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/102987/balada-para-surdos-e-por-vibracao>.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação Infantil**. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo : SME / DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo : SME / DOT, 2016.

SCIELO. **ARTIGO**. Acessado em: 20 set. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/>.

SEVERO, J. L. R. L.; PINTO, H. A.; PIMENTA, S. G. **Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, curso e profissão**. Acessado em: 20 set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/>.

SOARES, L. **Entenda porque não é correto falar a expressão surdo-mudo**. Acessado em 20 de set. 24. Disponível em: <https://guiaderodas.com/entenda-porque-nao-e-correto-falar-a-expressao-surdo-mudo/>.

SOEIRO, N. S. **Vibrações e o Corpo Humano: uma avaliação ocupacional**. I WORKSHOP DE VIBRAÇÕES E ACÚSTICA AGOSTO/2011. Acessado em: 01 set. 2025. Disponível em: <http://www.ufpa.br/gva/Arquivos%20PDF/I_WORKSHOP_TUCURUI/Workshop_Tucurui/Palestras/03_P01_Vibracoes_e_o_Corpo_Humano_uma_avaliacao_ocupacional.pdf>.

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.

O papel do professor no desenvolvimento socioemocional de crianças de 0 a 5 anos

RESUMO: O desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância é fundamental para seu bem-estar, aprendizado e adaptação social ao longo da vida. Este estudo busca investigar como o professor, nas fases iniciais da educação infantil, pode contribuir para esse desenvolvimento, com foco nas práticas pedagógicas e nas interações com os alunos. A pesquisa aborda a importância do contexto escolar na formação socioemocional, destacando o papel do educador como mediador nesse processo. A revisão bibliográfica explora as principais teorias e o impacto do desenvolvimento emocional e social e discute os desafios enfrentados pelos educadores, incluindo a falta de formação específica e recursos limitados. A análise das práticas pedagógicas revela que atividades colaborativas, resolução de conflitos e momentos de reflexão são cruciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, autocontrole e cooperação. Contudo, a implementação eficaz de tais práticas depende da capacitação contínua dos professores, do apoio institucional e de uma abordagem integrada que contemple as necessidades individuais das crianças. O estudo propõe a ampliação de pesquisas e a formação contínua para promover uma educação mais efetiva e plena.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Desenvolvimento Socioemocional; Infância; Inteligência Emocional.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância tem sido amplamente reconhecido como um elemento crucial para seu bem-estar, aprendizado e integração social ao longo da vida. Vários estudos indicam que as habilidades emocionais desenvolvidas nos primeiros anos afetam diretamente a habilidade de solucionar conflitos, gerenciar impulsos e criar vínculos saudáveis.

Nesse cenário, o papel do educador nas fases iniciais da educação infantil se destaca, já que suas ações pedagógicas e suas interações com as crianças são essenciais para promover um ambiente propício ao progresso dessas habilidades. É possível reconhecer essa preocupação na BNCC:

Em uma sociedade marcada por intensas e rápidas transformações, o desenvolvimento de habilidades cognitivas já não é suficiente para preparar um jovem. As chamadas competências socioemocionais, ou competências do século 21, têm sido tema de diversos estudos visando sua inclusão nos currículos escolares. A BNCC traz diversas indicações nesse sentido, tanto no nível geral como no específico (DESCHAMPS, 2019, p.33).

Diante desse cenário e das exigências na formação humana, a compreensão socioemocional se faz basilar na consolidação do desenvolvimento do ser humano desde a infância. No entanto, apesar do crescente reconhecimento de sua importância, muitos educadores enfrentam dificuldades na aplicação de estratégias que colaborem com esse aspecto nas crianças.

Tudo devido à falta de formação específica e à escassez de recursos adequados. Desse modo, o presente estudo visa investigar como o professor, nas primeiras fases da educação infantil, contribui para o desenvolvimento socioemocional das crianças, levando em consideração suas práticas pedagógicas e interações diretas com os alunos.

O presente artigo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel do educador na formação relacionada ao aspecto socioemocional das crianças. Assim se pretende contribuir para a melhoria da qualidade da educação, destacando a importância de um olhar atento e acolhedor para o desenvolvimento emocional desde a infância.

Apesar de sua importância, o desenvolvimento socioemocional ainda é frequentemente negligenciado ou tratado de forma secundária nos currículos escolares, especialmente nas primeiras etapas da educação infantil. Em um cenário educacional que muitas vezes prioriza o conhecimento cognitivo, a reflexão sobre o papel dos educadores na formação emocional das crianças ganha relevância. Além disso, as pesquisas na área indicam que a educação socioemocional pode melhorar o bem-estar das crianças, sua capacidade de resolver conflitos, e até mesmo suas habilidades acadêmicas e sociais a longo prazo.

Para melhor compreensão, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do professor no desenvolvimento socioemocional das crianças de 0 a 5 anos. Para isso, será examinado o papel da interação professor-aluno e investigadas as lacunas e desafios enfrentados pelos educadores nesse processo.

Dando continuidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: revisar os principais conceitos e teorias sobre o desenvolvimento socioemocional na primeira infância e a importância dessa fase para a formação emocional das crianças; examinar a contribuição dos estudos acadêmicos sobre a influência da interação professor-aluno no desenvolvimento emocional e social das crianças; investigar as lacunas e desafios identificados na literatura científica sobre a formação socioemocional das crianças, destacando a atuação do professor como mediador desse processo.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica na perspectiva de natureza qualitativa, com base de pesquisas no Pepsic e na SciELO, através de publicações científicas, incluindo artigos acadêmicos, livros especializados e documentos de políticas públicas que tratam do desenvolvimento socioemocional na primeira infância e o papel do professor nesse processo. O estudo foca nas práticas pedagógicas que promovem a formação emocional e social das crianças, além de discutir as relações de interação professor-aluno e como essas relações contribuem para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

O trabalho está organizado em dois capítulos “Desenvolvimento socioemocional na primeira infância” e “O papel do professor no desenvolvimento socioemocional”, que abordam a revisão da literatura sobre o desenvolvimento socioemocional, as contribuições do professor, a análise das práticas pedagógicas e os desafios e lacunas no campo da educação socioemocional.

Desenvolvimento socioemocional na primeira infância

É notável como as últimas décadas têm modificado a realidade através de transformações tão rápidas que nem sempre conseguimos acompanhá-las. A dinâmica acelerada e marcada por desgastes mentais estão a horadavez. Por isso, tem se falado tanto em autoconhecimento, mediação de conflitos, diálogo, entre outros temas correlacionados. Saber lidar com essas nuances é um desafio até mesmo para os adultos, pois “todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiemos, realizamos [...]”. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso” (ABED, 2014, p.8).

Sabendo disso, é inevitável a preocupação de desenvolver de maneira qualificada uma consciência socioemocional já na primeira infância. É nesse momento que a criança deixa seu privado, familiar, e passa a conviver em uma ambiente público, coletivo. Essa convivência é rica por manifestar diversas reações diante de uma mesma rotina. Compreender que desde esse período é indispensável aprender a “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos de forma harmônica e a cooperação” (BRASIL, 2017).

De maneira pontual, para ressaltar a importância desse período da infância, vamos refletir sobre os cinco estágios de desenvolvimento fundamentais para Wallon (La Talie, 2019 apud CHAVES et al., 2024, p.464) e identificados em seus estudos psicanalíticos, abarcando as dimensões afetivas, sociais, cognitivas e motoras para a formação de um sujeito completo.

No primeiro estágio “impulsivo-emocional”, o recém-nascido é entendido como um sujeito que expressa seus movimentos do corpo de maneira não intencional e desordenada (DANTAS, 2019, p.102 apud CHAVES et al., 2024, p.464). O autor ainda relata que:

Eventualmente, esses movimentos passam a ser interpretados pela figura adulta, transformando-se em fatores comunicativos e respostas afetivas ao meio social em que o bebê está inserido. A partir de então, caracterizado como o período da curiosidade, a criança instaura a percepção dos estímulos externos e passa a explorá-los, atribuindo-lhes valor simbólico, o que pode ser visto em crianças de 1 a 3 anos de idade, correspondendo ao chamado estágio Sensório-motor e Projetivo (DANTAS, 2019, p.102 apud et al., 2024, p.464).

Até os 3 anos de idade, a criança capta as informações do ambiente - sendo elas mais afetivas ou mais ríspidas, pacientes ou impacientes - e reage, interiorizando aquela mensagem. Assim acontece com a competência socioemocional, ambiente e adultos fragilizados transpassam essa informação ao bebê. Tão logo, o terceiro estágio denominado “Personalismo” cuja consciência do eu e do outro é integrada, por conseguinte a criança começa a entender as suas particularidades e inicia-se o processo de compreensão das relações sociais existentes (DANTAS, 2019, p.102 apud CHAVES et al., 2024, p.464). A partir dos 6 anos, inicia-se o estágio Categorical e, por último, o período da puberdade ou da Adolescência.

Por certo, a primeira infância é a fase de maior atenção para o desenvolvimento socioemocional da criança. Ou seja, é plantada a semente para o domínio daquilo que chamamos de “inteligência emocional” que, segundo Goleman (1995 apud VALÉRIO, COELHO, p.8), é a habilidade de assegurar o autocontrole dos impulsos, reconhecer as suas emoções e as de outros e a capacidade de automotivação.

A primeira infância: período de desenvolvimento crucial

O período de 0 a 5 anos é reconhecido como fundamental para o desenvolvimento humano, pois é nesta fase que as bases para a inteligência emocional e social são estabelecidas. De acordo com teorias do desenvolvimento infantil, como as propostas por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Erik Erikson, as crianças começam a compreender suas emoções, a expressá-las e a estabelecer suas primeiras interações sociais durante esse período.

A proposta de Piaget (1967) é que a criança passe por estágios de desenvolvimento cognitivo. É entre 0 a 5 anos que ela se encontra na fase pré-operacional cuja característica é começar a entender o mundo ao seu redor, mas tendo dificuldade em se colocar no lugar do outro. Para Piaget (1967):

O período da primeira infância é caracterizado por um processo de construção contínua da inteligência. Durante esses anos iniciais, a criança vai desenvolvendo suas capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, suas habilidades sociais, essenciais para a interação com o mundo à sua volta (PIAGET, 1967).

Outro autor fundamental para esse entendimento, com sua teoria sociocultural, é Vygotsky (1987). Ele enfatiza o papel fundamental das interações sociais e culturais na aprendizagem e no desenvolvimento emocional. Destaca a importância do adulto como mediador nesse processo. De acordo com Vygotsky (1987):

A primeira infância é um momento de imersão da criança no contexto sociocultural. As interações com os outros são determinantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e é nesse período que as crianças internalizam o conhecimento social que fundamenta suas futuras aprendizagens (VYGOTSKY, 1987).

Já Erikson (1963) propôs um modelo de estágios psicossociais. Nesse modelo a primeira infância abarca dois estágios importantes: confiança versus desconfiança (0-1 ano) e autonomia versus vergonha e dúvida (1-3 anos). São estágios, segundo Erikson (1963), fundamentais para a formação da identidade e para a capacidade de interagir com o mundo ao redor, em destaque ao que se refere às emoções. Segundo Erikson (1963):

Nos primeiros anos de vida, a criança está imersa em um processo de construção de confiança e autonomia. Os conflitos vividos nessa fase formam a base para o desenvolvimento da identidade emocional e social, determinando a capacidade da criança de enfrentar desafios ao longo de sua vida (ERIKSON, 1963).

Tomando como base os três autores mencionados, é possível reconhecer a importância vital dos anos iniciais da criança para o desenvolvimento salutar de sua vida porvir. Tratando-se da consciência socioemocional, a educação infantil é uma etapa imprescindível para a garantia dos benefícios desse desenvolvimento.

A importância do desenvolvimento socioemocional na educação infantil

Antes de prosseguir, é preciso frisar que o desenvolvimento socioemocional é uma área que abrange tanto o desenvolvimento emocional individual quanto às habilidades sociais que permitem os sujeitos interagirem de maneira harmoniosa com os outros. São diversas as teorias que contribuíram para a compreensão desse processo.

De maneira breve, temos a teoria da Apego, proposta por John Bowlby (1969), a qual destaca a importância da relação afetiva inicial entre a criança e seus cuidadores primários, tornando-se uma base para o desenvolvimento emocional e social saudável. Quem também contribui é Vygotsky com a teoria da Mente, desenvolvida mais tarde por outros autores, na qual o autor explora como

as crianças passam a entender que as outras pessoas têm pensamentos, sentimentos e intenções próprias. Outra teoria, essa sobre inteligência emocional, é a de Daniel Goleman (1995) que traz à tona a importância da capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, reconhecendo as emoções nos outros.

Em diversos estudos fica evidente que a formação socioemocional é um dos pilares para o desenvolvimento integral das crianças, em realce no período da primeira infância, compreendida entre as idades de 0 a 5 anos. Nesse período, as experiências vividas pela criança têm grande impacto na sua capacidade de lidar com suas emoções, interagir com os outros e compreender o mundo ao seu redor. Logo, o papel do professor é fundamental nesse processo, pois é ele quem, desde a educação infantil, estabelece relações, práticas e metodologias que influenciam diretamente esse desenvolvimento emocional, pois crianças que possuem uma boa regulação emocional, empatia e habilidades sociais são mais propensas a ter um bom desempenho escolar, formar relacionamentos saudáveis e desenvolver uma autoestima positiva.

O papel do professor no desenvolvimento socioemocional

Como destacado no início do artigo, as últimas décadas têm nos desafiado ao que se refere à garantia de direitos básicos, incluindo a educação de qualidade para o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Embora essa responsabilidade seja de toda sociedade, cada vez mais a escola torna-se o local de maior referência do saber e da formação humana de excelência.

Mesmo em momentos de grande tensão política e econômica, a escola ainda é vista como um ponto seguro para muitas famílias. Lugar no qual bebês e crianças têm garantido refeição de qualidade ou encaminhamentos para o setor da saúde, além de situações mais graves. Não há dúvida de que os profissionais têm aperfeiçoado olhares mais

atentos e desenvolvido percepções que até então não tinham adquirido. Por outro lado, é importante revisitar nossa formação, pois muitos não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências para o desenvolvimento socioemocional. Somos resultados de uma época.

Diante disso, analisar o contexto atual é indubitavelmente necessário para compreender as razões que estudos e políticas públicas têm evidenciado a importância do socioemocional e como o papel do professor é imprescindível para o desenvolvimento dessa competência nunca tão necessária em toda história da humanidade. Segundo Deschamps (2019, p.32-33).

Vivemos um período de grandes incertezas em escala mundial. O advento das novas tecnologias digitais e de comunicação, aliado a um processo de quebra de fronteiras tanto na ordem geopolítica como na economia, às novas formas de manifestações políticas e à organização de um processo de desenvolvimento sustentável que chegue a todos sem distinção, com elevada consciência ambiental, tem gerado um imenso desafio para governos, para lideranças políticas, empresariais e comunitárias e, principalmente, para os educadores (DESCHAMPS, 2019, p.32-33).

Diante desse cenário de incertezas que a função do professor vai para além de um profissional comum, em virtude da possibilidade em escolher ser um modelo e um facilitador para o desenvolvimento socioemocional, podendo criar um ambiente seguro, inclusivo e estimulante onde as crianças se sintam valorizadas e aptas a expressar e gerenciar suas emoções.

Na primeira infância, ao criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, o educador proporciona oportunidades para que as crianças explorem suas emoções e aprendam a interagir com os outros de maneira empática e respeitosa. O professor, por meio de suas ações e palavras, orienta os pequenos a desenvolverem habilidades essenciais como

o autocontrole, a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos. De acordo com Chaves et al. (2024, p.467):

Até os 5 anos de idade, a criança já adquiriu habilidades como uma fala bem estruturada e a capacidade de distinguir o que é real do que é imaginário. Essa fase é frequentemente marcada por comportamentos desafiadores às regras estabelecidas pelo adulto como forma de oposição, mas também é um período rico e fundamental para o desenvolvimento das habilidades que acompanharão a criança ao longo da vida, uma vez que é nesse momento em que de fato a criança começa a entender a importância do partilhar e do respeito com o outro (CHAVES et al. 2024, p.467).

Certamente, a atuação do professor nessa fase é essencial para que as crianças, ainda em formação, compreendam suas emoções e se sintam seguras para explorar o mundo ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais equilibrados, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Interações professores-alunos

Por se tratar de um período tão enriquecedor para o desenvolvimento socioemocional da criança na primeira infância, o professor desempenha um papel essencial nessa formação. A interação direta do educador com os alunos, suas práticas pedagógicas e o ambiente são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Tomando como ponto essa fundamentação, torna-se inadiável problematizar a função social da escola reconstruindo uma visão para além do “transmitir o conhecimento”, mas também a de contribuir, diretamente, no desenvolvimento da capacidade humana de se relacionar com o outro e, principalmente, consigo. Segundo Abed (2014, p.14):

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. [...] E no futuro dos nossos alunos (ABED, 2014, p.14).

Em vista disso, as interações entre professores e alunos servem como modelos comportamentais e atitudinais. Imaginemos uma situação onde o professor demonstra empatia, respeito e atenção às emoções dos alunos, ele está ensinando as crianças a reconhecer e validar suas próprias emoções, com isso também promove a construção de relações de confiança. Não há dúvida que as crianças se sentem mais seguras e apoiadas. Elas têm maior probabilidade de desenvolver habilidades socioemocionais positivas.

Tratando-se dos anos iniciais, essa importância é ainda mais relevante. A escola deve propiciar um ambiente favorável a ações para o desenvolvimento das competências socioemocionais que, segundo Garcia (2021, p.105, apud CHAVES et al., 2024, p.462), incluem “a capacidade de lidar com as próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de trabalhar em colaboração, mediando conflitos e solucionando problemas”.

A proeminência do domínio da competência socioemocional é fundamental em qualquer área da vida e idade. Quando desenvolvida, os resultados das pessoas são melhores no desenvolvimento social e emocional em que se refere a autoestima, habilidade de resolver conflitos e regular suas emoções. Desse modo, sendo proporcionado, desde a educação infantil, um ambiente acolhedor e afetivo, permite-se que as crianças explorem suas emoções de maneira

segura e sem retaliações. De acordo com Garcia (2021 apud CHAVES et al., 2024, p.462), “as habilidades socioemocionais podem ser ensinadas e aprendidas, tendo em vista a importância do papel do professor na condução dessa abordagem”.

É importante destacar que todo esse processo é formado por diversos elementos já conhecidos, principalmente, na educação infantil. Não são apenas as pessoas que se comunicam, mas todo o ambiente que estão inseridos essas crianças também expressam a importância ou não de se compreender as próprias emoções. Os espaços educativos também devem acolher para desenvolver a competência socioemocional. A intencionalidade do coletivo transfere aos objetos também essa intenção, partindo tudo do projeto pedagógico desenvolvido e colocado em prática por todos. De acordo com Oliveira (2010, p.9),

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, suas raivas, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade (OLIVEIRA, 2010, p.9 apud CHAVES et al., 2024, p.467).

Diante do exposto, ambiente, pessoas e ações com intenções claras para o desenvolvimento socioemocional são possibilidades infinitas de afeto, empatia e responsabilidade de um com o outro, tornando consciente o cotidiano escolar.

Práticas pedagógicas no desenvolvimento socioemocional

Nessa parte, vamos falar sobre as práticas pedagógicas e sobre como o currículo pedagógico e as estratégias utilizadas pelo professor são decisivos no processo de desenvolvimento socioemocional. Por exemplo, as atividades que envolvem a cooperação, o trabalho em grupo, o compartilhamento de experiências e a resolução de conflitos são essenciais para que as crianças possam desenvolver habilidades sociais e aprendam a lidar com suas emoções nas mais variadas situações.

Diante disso, vale retomar o artigo 29 da LDB (BRASIL) no qual se diz “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos”. Se a escola não é apenas espaço para transmitir conhecimentos, mas também desenvolver o cidadão em todos seus aspectos, é extremamente importante compreender que isso não ocorre sem a ação intencional e imprescindível do professor. Como afirma Abed (2014, p.18):

Nunca poderá haver mudanças na escola se os professores não transformarem o seu fazer, afinal são eles que estão no “aqui e agora” com seus alunos. Para que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam do apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica (ABED, 2014, p.18).

Para isso, cada ação no fazer pedagógico precisa estar mobilizada por intenção consciente e comprometida, reconhecendo a importância das interações, pois é na utilização de histórias, músicas e jogos educativos que ocorrem as mais diversas contribuições para o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças se conectem com sentimentos e situações diferentes, aprendendo a lidar com elas.

Dando sequência a análise, é importante destacar que as práticas pedagógicas

desempenham um papel fundamental, pois são elas que oferecem oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades emocionais e sociais, como empatia, autocontrole, cooperação e resolução de conflitos. É através dessas atividades que podemos estimular a reflexão sobre sentimentos, atitudes e comportamentos, incentivando o autoconhecimento e a compreensão das emoções.

Dado isso, é imprescindível que o professor assuma o papel reflexivo do processo sabendo, coletivamente, quando necessário, avaliar as ações para identificar os pontos positivos e negativos para redimensionar a prática. Segundo Abed (2014, p.123 apud ABED, 2014, p.18):

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “micro ações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas. [...] as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micro mudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura (ABED, 2014, p.18).

Certamente, a intencionalidade e o processo reflexivo são, de fato, pilares fundamentais para a promoção do desenvolvimento socioemocional na educação infantil. Entender que ao criar momentos de reflexão sobre ações, sentimentos e relações, o educador ajuda a criança a reconhecer a importância de suas atitudes, estimulando o autoconhecimento e a empatia. Esse processo não se limita apenas à prática pedagógica cotidiana, mas também envolve a construção de uma cultura escolar. Segundo Gamero (2021, p.15 apud CHAVES et al., 2024, p.466), nesse período, o sujeito está em formação, absorve aquilo que está em seu ambiente, obtém aprendizado social.

Portanto, integrar práticas pedagógicas intencionais e reflexivas no contexto da educação infantil é um investimento no potencial humano das crianças, oferecendo-lhes ferramentas para se tornarem adultos mais preparados para enfrentar os desafios da vida, com uma visão crítica e uma postura ética em relação ao mundo que as cerca.

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, suas raivas, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade (OLIVEIRA, 2010, p.9, apud CHAVES et al., 2024, p.467).

Indubitavelmente, ao adotar uma postura que favorece a escuta ativa e a valorização da expressão emocional, o professor contribui diretamente para a construção de um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sente reconhecida e respeitada. Incentivadas a refletir sobre suas escolhas e as consequências de suas ações, as crianças se tornam mais preparadas para tomar decisões conscientes e responsáveis, o que é essencial para sua formação como futuros cidadãos, autores de suas próprias histórias.

Desafios na formação socioemocional

Desde já, é importante reconhecer que a formação socioemocional tem ganhado crescente destaque nos debates sobre a educação do século XXI, porque tem envolvido habilidades fundamentais para o aprendizado integral dos indivíduos, como a capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Por outro lado, apesar da crescente conscientização sobre sua importância, a implementação dessa formação ainda

enfrenta muitos desafios e lacunas no contexto educacional.

Por exemplo, apesar da importância reconhecida, muitos educadores enfrentam desafios significativos na aplicação de práticas pedagógicas eficazes na educação infantil. Um dos principais desafios é a falta de preparo adequado desses profissionais. A maioria não recebeu formação específica para lidar com questões emocionais ou para ensinar habilidades socioemocionais.

Apesar da falta de formação ser uma realidade, em pesquisa realizada, Chaves et al. (2024, p.476) relatam que estratégias pedagógicas já estão sendo naturalmente empregadas por docentes em sala de aula, que se desdobram e se reinventam a cada dia em meios aos desafios educacionais. Em contrapartida, os autores afirmam:

No entanto, ainda não há um respaldo para qualificar e apoiar esse trabalho a ser desenvolvido. Isso significa que ainda há escolas que não incorporaram essa abordagem integrada ao currículo da Educação Infantil. E, para que seja possível desenvolver o aluno em sua integralidade, é essencial que as escolas compreendam a sua função social e promovam uma educação fundamentada e adaptada às necessidades individuais de cada criança e que caminhe junto às constantes transformações sociais (CHAVES et al., 2024, p.476).

Diante do exposto, é preciso ter clareza de que na fase da Educação Infantil as crianças estão em um momento crucial de desenvolvimento emocional e social. É nessa etapa que elas aprendem a reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros, porém, outro desafio é identificado: o contexto socioeconômico de muitos alunos também impõe obstáculos adicionais. Estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, violência ou outras adversidades podem ter suas competências socioemocionais prejudicadas, pois não estão sendo atendidas suas necessidades básicas.

Por sequência, a BNCC apresenta seis competências socioemocionais para serem desenvolvidas na Educação Infantil, são elas empatia, colaboração, responsabilidade, respeito mútuo, autoconhecimento e autocontrole (BRASIL, 2017, p.10) as quais destacam-se:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

Prosseguindo a análise, outro desafio que esta pesquisa encontrou foi a limitação da escassez de artigos em português. Uma provável explicação seria a escolha dos descritores utilizados nas buscas, ou outra probabilidade é a existência de uma lacuna de intervenções visando desenvolver habilidades emocionais, interpessoais e pró-sociais em crianças no ambiente escolar.

Portanto, os desafios na formação socioemocional envolve a capacitação contínua de educadores, o aumento de recursos para apoiar os alunos em suas necessidades e investimento para pesquisas para a difusão de práticas pedagógicas exitosas. Apenas com a superação desses obstáculos será possível garantir que todos os estudantes se desenvolvam de maneira plena, tanto cognitivamente quanto emocionalmente, preparando-os para enfrentar as complexidades da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, é preciso ressaltar que o papel do professor na educação infantil vai além, sendo fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças. As interações positivas e as práticas pedagógicas eficazes podem criar um ambiente que favorece o crescimento emocional e social, permitindo que as crianças se tornem adultos emocionalmente equilibrados e capazes de formar relacionamentos saudáveis, no entanto, desafios como a falta de formação adequada e a escassez de recursos exigem maior atenção das políticas públicas e das instituições de ensino.

Além disso, é fundamental que ocorra incentivos para a ampliação de pesquisas sobre o tema proposto, com destaque aos estudos empíricos brasileiros que possam servir de base para a implementação de projetos nas políticas públicas do país. Tudo isso para que o desenvolvimento socioemocional na educação infantil não se confunda com o conhecimento de profissionais de outras áreas, pois:

O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o setting das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e 25 habilidades que viabilizem e revestem a aprendizagem de profundos significados (ABED, 2014, p. 103-104 apud ABED, 2014, p.24).

Ainda que não seja o objeto deste estudo, ressalta-se a importância de pesquisas e formações para compreender a relação para além do professor-aluno, mas também entre os profissionais e entre a escola e a família. Isso se faz importante, porque para garantir o desenvolvimento socioemocional na primeira infância os adultos inseridos nesse processo também devem manter uma relação na qual as emoções estejam reguladas. Não se ensina aquilo que não se sabe. Ou seja, um adulto ou um ambiente emocionalmente desregulado não consegue servir de modelo para crianças.

Retomando a análise final, a educação socioemocional deve ser reconhecida como um componente essencial da formação das crianças, especialmente nas primeiras fases da educação infantil. Como afirma Cury (2019, p.140) “se crianças e jovens aprendessem desde cedo as ferramentas para desenvolver a inteligência socioemocional, a humanidade seria outra”

Embora a maioria dos professores valida a importância do conhecimento socioemocional, muitos não se sentem preparados para incorporar essas práticas em suas rotinas pedagógicas. Ou seja, mesmo que os avanços sejam notáveis, a superação das lacunas identificadas neste estudo exige um compromisso coletivo da sociedade, dos gestores educacionais e dos próprios educadores. Somente com a valorização e implementação efetiva de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional será possível garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver de maneira plena, preparando-as para os desafios de um mundo em constante transformação.

Portanto, o desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância é um elemento essencial para sua formação integral, impactando diretamente sua capacidade de interagir com o mundo ao seu redor, resolver conflitos e tomar decisões responsáveis. O papel do educador nesse processo é fundamental, uma vez que suas práticas pedagógicas e interações diárias criam um ambiente propício para o crescimento emocional e social dos alunos. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de formação específica e a escassez de recursos, ainda representam barreiras significativas para a implementação eficaz dessas práticas.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Anita-Abed-habilidades-socioemocionais1.pdf> Acesso em Jan/2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CHAVES, G. de S. S.; GOMES, V. M.; SOUZA, V. L. R.; SILVA, V. R. Educação socioemocional na pré escola. Revista Ciência Atual | Rio de Janeiro | Volume 20, Nº 1 • 2024.1 | ISSN 2317-1499 | Pg. 459. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/679> Acesso em Jan/2025.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional: Ferramentas para pais inspiradores e professores encantadores.** Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

DESCHAMPS, E. **BNCC: a escola, o currículo, a diversidade do Brasil e a sociedade do século XXI. IN: BNCC : educação infantil e ensino fundamental /** organização Ivan Cláudio Pereira Siqueira. — São Paulo : Fundação Santillana, 2019

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** São Paulo: Editora Perspectiva. 1963.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A. **Educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura.** Psic. da Ed., São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, pp. 49-56. Disponível em: A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura Acesso em Jan/2025.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1967.

VALÉRIO, I.M.; COELHO, M.P. **Formação da inteligência socioemocional: uma análise de crianças de 4 a 6 anos. [s/d].**

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes. 1987.

TATIANE DA SILVA MARQUES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016);
Especialista em Letras com habilitação em Língua
Portuguesa pela Faculdade Sumaré(2017); Professora
de Educação Infantil no Cei Ceu Perus .

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



RESUMO: O presente estudo investiga a relevância das metodologias ativas e a relação entre teoria e prática na formação docente, ressaltando como essas abordagens impactam tanto o desenvolvimento profissional de professores quanto a aprendizagem dos alunos. Em um cenário educacional em constante transformação, as metodologias ativas emergem como alternativas eficazes às práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente priorizam a memorização e a transmissão unilateral do conhecimento. Essas metodologias incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo habilidades de colaboração, reflexão crítica e resolução de problemas, fundamentadas em teorias educacionais de autores como John Dewey e Paulo Freire. A pesquisa também enfatiza que a formação docente deve articular teoria e prática, visto que a teoria fornece as bases conceituais essenciais que orientam a prática pedagógica, enquanto a prática oferece o contexto necessário para a aplicação de conhecimentos teóricos. Os resultados indicam que essa integração favorece um ensino mais significativo e contextualizado, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e dinâmico. Destaca-se que a formação contínua de professores deve ser aprimorada para atender às novas demandas educacionais, concluindo que a combinação de metodologias ativas com a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação de educadores mais críticos e inovadores.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Formação Docente; Teoria; Prática; Protagonismo Discente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta inúmeros desafios diante das profundas transformações que ocorrem no campo da educação, impulsionadas por uma sociedade cada vez mais complexa, interconectada e em constante mudança.

A era digital, marcada pela presença maciça de tecnologias de informação e comunicação, trouxe novas demandas para o papel do docente, exigindo não apenas o domínio de conteúdos tradicionais, mas também a habilidade de mediar processos de ensino-aprendizagem em contextos plurais e dinâmicos.

Neste cenário, o modelo tradicional de formação docente, muitas vezes centrado na figura do professor como único detentor do saber, tem sido amplamente questionado. A necessidade de formar educadores capazes de lidar com a diversidade cultural, tecnológica e pedagógica tornou-se urgente, e o desafio de integrar teoria e prática é um dos grandes entraves enfrentados pelas instituições de ensino superior responsáveis por essa formação. Nesse sentido, as metodologias ativas surgem como uma alternativa inovadora, oferecendo caminhos para a superação das limitações do ensino passivo e da fragmentação entre teoria e prática.

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem sido caracterizada por um ensino de cunho tradicional, em que o docente é o centro do processo de ensino, enquanto os alunos assumem um papel passivo, recebedores de informações e conhecimentos pré-estabelecidos.

Esse modelo, ancorado em uma concepção tecnicista de educação, visa a transmissão de conteúdos de forma linear e compartimentada, desconsiderando as especificidades de cada aluno e as múltiplas formas de aprender. Como resultado, muitos professores acabam reproduzindo em sala de aula o mesmo modelo com o qual foram formados, perpetuando práticas pedagógicas que, muitas vezes, se mostram ineficazes diante das necessidades contemporâneas.

As metodologias ativas, por outro lado, propõem uma abordagem disruptiva, em que o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, assumindo o protagonismo de sua formação e participando ativamente da construção de seu conhecimento.

As metodologias ativas não são uma novidade conceitual recente, mas seu fortalecimento e aplicação em contextos educacionais ganharam relevância nas últimas décadas, especialmente com a ascensão da educação baseada em competências e habilidades.

Esse movimento busca romper com a lógica da memorização de conteúdos e da aprendizagem fragmentada, propondo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, investigativa e contextualizada. As principais influências teóricas que sustentam essa abordagem encontram-se nas teorias de Jean Piaget, que, com o construtivismo, defende a ideia de que o aprendizado ocorre de maneira ativa, sendo o sujeito o agente principal na construção do conhecimento.

Da mesma forma, Vygotsky, com o sociointeracionismo, reforça a importância da interação social como mediadora do aprendizado, enfatizando que o conhecimento é co-construído em processos de interação entre indivíduos e suas respectivas realidades socioculturais. Esses fundamentos teóricos servem de base para as metodologias ativas e justificam sua crescente adoção em diversos níveis da educação.

No contexto específico da formação de professores, as metodologias ativas assumem um papel ainda mais relevante. A formação docente, para ser eficaz, deve ultrapassar o simples acúmulo de informações teóricas e proporcionar experiências práticas que permitam ao futuro professor desenvolver habilidades de ensino voltadas à mediação de processos de aprendizagem, à gestão de sala de aula e à construção de ambientes de ensino inclusivos e colaborativos.

Além disso, é fundamental que o professor em formação desenvolva a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, algo que as metodologias ativas facilitam ao promover uma relação dialética entre teoria e prática. Segundo Schön (1983), o conceito de "prática reflexiva" é central para o desenvolvimento profissional docente, pois permite que o professor examine suas ações pedagógicas, compreenda os efeitos de suas escolhas metodológicas e, a partir dessa reflexão, reestruture sua prática para melhor atender às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, as metodologias ativas oferecem ao futuro professor a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em situações reais ou simuladas, promovendo um aprendizado que se dá de forma contextualizada e crítica.

Ademais, as metodologias ativas estão diretamente relacionadas à autonomia e ao protagonismo do aluno, dois princípios que são essenciais para a formação de professores capazes de atuar em uma sociedade democrática e plural. Ao vivenciarem experiências de ensino baseadas em metodologias ativas, os futuros professores passam a compreender a importância de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia de seus alunos, incentivando-os a pensar de forma crítica e a se engajarem ativamente em seu próprio processo formativo.

Para que isso ocorra, é imprescindível que o professor seja um facilitador da aprendizagem, alguém que media o processo de construção do conhecimento, e não simplesmente um transmissor de conteúdos. O protagonismo estudantil, favorecido pelas metodologias ativas, implica que o aluno tenha a capacidade de tomar decisões informadas, de participar de forma colaborativa com seus pares e de se responsabilizar por seu aprendizado. Esses aspectos são particularmente importantes em uma sociedade que valoriza cada vez mais habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e colaboração – habilidades que se tornam centrais na prática docente contemporânea.

Outro aspecto crucial a ser considerado na formação de professores por meio de metodologias ativas é a incorporação das tecnologias digitais. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm transformado não apenas a forma como os estudantes acessam o conhecimento, mas também como interagem com ele. Nesse sentido, as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, têm se mostrado eficazes em integrar as TICs de maneira pedagógica, oferecendo novas possibilidades para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e flexíveis.

A formação de professores, nesse contexto, deve incluir o desenvolvimento de competências digitais que permitam ao futuro docente utilizar as tecnologias de maneira crítica e reflexiva, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem para seus alunos e fomentar a criação de comunidades de aprendizado conectadas e colaborativas.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS FUNDAMENTOS

As metodologias ativas são práticas pedagógicas que se diferenciam das abordagens tradicionais de ensino ao ficarem na centralidade do aluno como agente ativo do seu processo de aprendizagem. Essas metodologias, ao contrário do modelo tradicional em que o professor é o principal transmissor de informações, promovem um ambiente em que o estudante tem um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia, pensamento crítico e capacidade de colaboração (Figura 1). O objetivo é formar não apenas indivíduos capacitados a reproduzir o conteúdo ensinado, mas sujeitos capazes de aplicar esses conhecimentos em situações reais, o que demanda maior envolvimento e reflexão por parte do aluno (Simões; Seibel; Grillo; Oliveira, 2021).

Figura 1 - Representação do aluno como centro do processo de aprendizagem



Fonte: Capellato; Ribeiro; Sachs, 2019

O foco na participação do estudante está diretamente relacionado a teorias educacionais, onde a experiência é vista como um aspecto fundamental do processo de aprendizagem.

John Dewey, por exemplo, argumenta que a educação deve estar intrinsecamente ligada à experiência prática, sugerindo que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades que os desafiam a resolver problemas e a refletir criticamente sobre o que estão fazendo. Da mesma forma, Paulo Freire enfatiza a importância da educação

problematizadora, na qual os alunos são incentivados a questionar e agir sobre as realidades que os cercam, promovendo uma compreensão crítica do mundo. Jean Piaget, por sua vez, contribuiu com a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação ativa do indivíduo com o ambiente, o que reforça o papel central da ação e da reflexão no processo de aprendizagem (SOARES et al, 2022, p. 15).

Outro ponto essencial em relação às metodologias ativas, é que elas promovem a colaboração entre os alunos. Em vez de um ambiente de aprendizagem competitivo, em que cada aluno é avaliado isoladamente, as metodologias ativas frequentemente envolvem trabalhos em grupo, debates e discussões em sala de aula que favorecem a troca de ideias e a co-construção do conhecimento.

O desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e a comunicação é incentivado, habilidades essas que são cada vez mais exigidas no mundo atual. Além disso, esse formato colaborativo permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conteúdos, uma vez que o diálogo e a interação com diferentes perspectivas ampliam suas capacidades críticas e criativas (SOARES; ENGERS; COPETTI, 2019).

Uma das características mais marcantes é o rompimento com a passividade que muitas vezes permeia o ensino tradicional, no qual o aluno assume uma postura receptiva, esperando o conhecimento ser "transmitido" pelo professor. Ao invés disso, nas metodologias ativas, o professor assume o papel de mediador e facilitador, orientando os alunos a buscar informações, questionar, refletir e aplicar o conhecimento de forma prática e contextualizada.

Esse processo leva à consolidação do aprendizado de maneira mais significativa, uma vez que o aluno está engajado em atividades que exigem a aplicação do conhecimento em situações reais ou simuladas. Entre as metodologias mais comuns, encontram-se a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida, o estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e

o método da problematização, todas pautadas na participação ativa e crítica dos estudantes (Simões; Seibel; Grillo; Oliveira, 2021).

Destaca-se que as metodologias dialogam diretamente com o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a colaboração, a comunicação e a criatividade. Essas competências são consideradas fundamentais em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, no qual o simples acúmulo de informações não é mais suficiente, possibilitando que o aluno desenvolva essas habilidades ao longo de sua formação, preparando-o não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios sociais e profissionais que encontrará ao longo de sua vida (SOARES et al, 2022).

A capacidade de promover a personalização do ensino, permite que os alunos avancem no seu ritmo e com base nas suas necessidades e interesses. Em vez de seguir um currículo rígido e homogêneo, as metodologias ativas possibilitam que o processo educativo seja moldado de acordo com as particularidades de cada indivíduo, tal característica é especialmente relevante em contextos de formação docente, uma vez que os futuros professores são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a desenvolver estratégias de ensino que atendam às diversidades presentes em sala de aula (RICHARTZ, 2015).

Por fim, as metodologias ativas priorizam o protagonismo do estudante, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento, promovendo uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, oferecendo uma abordagem mais dinâmica, colaborativa e contextualizada.

No contexto da formação docente, essas metodologias assumem um papel central, capacitando os professores a dominar o conteúdo de suas disciplinas e desenvolver competências pedagógicas que lhes permitam atuar como mediadores e facilitadores de um ensino que privilegie a participação, o diálogo e a construção coletiva do saber.

O PAPEL DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DISCENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A autonomia, entendida como a capacidade do indivíduo de gerir seu próprio aprendizado, e o protagonismo, que coloca o estudante em uma posição ativa na construção de saberes, se revelam essenciais para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora, na qual o futuro docente aprende a mediar o conhecimento de forma dinâmica e contextualizada (MACHADO, 2015).

Dentro da formação docente, o desenvolvimento da autonomia discente não é apenas uma habilidade técnica, mas uma postura pedagógica que deve ser internalizada pelo futuro professor desde o início de sua formação (Peixoto, 2016).

Esse processo envolve a compreensão de que o ensino não pode ser limitado à transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, mas deve ser orientado para fomentar a capacidade crítica, investigativa e criativa dos estudantes, assumindo a autonomia como princípio, o professor em formação aprende a promover atividades que incentivam os alunos a tomarem decisões sobre suas aprendizagens, a questionarem conceitos e a buscarem soluções para problemas que emergem no contexto educacional e social em que estão inseridos (SILVA et al, 2019).

O protagonismo discente, alude à ideia de que os estudantes devem ser os principais agentes em seu processo de formação, assumindo uma posição ativa e criativa na construção do conhecimento. No contexto da formação docente, esse princípio implica que os futuros professores incentivem o protagonismo de seus alunos e o vivenciem em sua própria formação.

A prática pedagógica em cursos de licenciatura, neste sentido, deve proporcionar momentos em que os futuros docentes sejam instigados a planejar e executar projetos, a tomar decisões autônomas sobre o currículo e

as metodologias a serem utilizadas, e a refletir criticamente sobre os resultados de suas práticas. Tornando este princípio de autonomia do aluno uma dimensão que envolve tanto a ação quanto a reflexão sobre o seu papel no processo educativo, promovendo uma formação mais integral e contextualizada (SANTOS; SILVA; SANTOS; AGUIAR, 2020).

Destaca-se que a formação de professores, se orientada por esses princípios, implica também em uma transformação no papel do professor formador, deixando de ser um transmissor de conteúdos para atuar como mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem. Tal abordagem favorece a criação de um ambiente educativo no qual a autonomia e o protagonismo são vivenciados como componentes essenciais para o desenvolvimento de uma prática docente crítica e reflexiva (MIRANDA; MENDES; ZANOTELLI; VALLE; SERPA; SILVA, 2022).

Nesse sentido, o formador deve criar condições para que os futuros docentes experimentem situações práticas que exijam autonomia e protagonismo, ao mesmo tempo em que oferecem suporte e orientação quando necessário. Isso implica em uma formação mais dialógica e menos hierárquica, onde o conhecimento é co-construído por meio da interação e da colaboração entre formadores e alunos (GEMIGNANI, 2012).

O papel da autonomia e do protagonismo do aluno na formação docente é fundamental para a construção de uma educação que vá além da reprodução de conteúdos e que prepare professores capazes de mediar e facilitar processos de aprendizagem mais democráticos, críticos e criativos, com a valorização desses princípios, a formação de professores contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, nas quais os alunos são vistos como sujeitos ativos e responsáveis por suas aprendizagens, e não apenas receptores passivos de informações.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A relação entre teoria e prática é um dos desafios centrais discutidos nas ciências da educação. Tradicionalmente, a formação docente era vista como uma divisão entre momentos teóricos, em que os futuros professores aprendiam os fundamentos e metodologias educacionais, e momentos práticos, onde essas teorias eram aplicadas.

Contudo, esta visão fragmentada tem sido questionada, sobretudo em abordagens mais contemporâneas que valorizam a integração entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica. A formação de professores precisa ser concebida como um processo dialético, no qual teoria e prática se retroalimentam continuamente, promovendo uma reflexão crítica sobre a ação docente. Esse movimento possibilita que o educador em formação compreenda a realidade escolar e os desafios pedagógicos de maneira mais contextualizada, em vez de simplesmente aplicar soluções predefinidas (BLASZKO; CLARO; UJIIE, 2021).

A teoria, nesse contexto, não deve ser encarada como um conjunto de regras a serem seguidas mecanicamente, mas como um ponto de partida para a reflexão crítica.

O conhecimento teórico fornece ao professor em formação ferramentas analíticas que lhe permitem interpretar e compreender os fenômenos educativos que surgem no cotidiano escolar. Por outro lado, a prática docente também não se limita à aplicação de teorias. Ela é, antes, um espaço de experimentação e construção de saberes, onde as situações reais de ensino desafiam o docente a revisar, adaptar e reinventar suas abordagens pedagógicas (BLASZKO; CLARO; UJIIE, 2021, p. 7).

A articulação entre teoria e prática é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, que não só responde aos desafios imediatos da sala de aula, mas também contribui para a

transformação das condições de ensino e aprendizagem (Colares; Oliveira, 2018).

Essa integração entre teoria e prática é particularmente importante no processo de formação docente, pois possibilita que os futuros professores desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica sobre suas próprias ações. Ao enfrentar os desafios práticos da sala de aula, os docentes em formação são convidados a dialogar com os pressupostos teóricos que aprenderam, avaliando sua pertinência e aplicabilidade nas mais variadas situações pedagógicas (BATISTA; CUNHA, 2021).

A prática docente é também um campo fértil para a produção de novas teorias e conhecimentos. O diálogo constante entre teoria e prática faz com que o professor em formação se coloque em uma posição investigativa, buscando compreender os processos de ensino-aprendizagem de maneira crítica e propositiva. As experiências vivenciadas em sala de aula podem, assim, alimentar novos questionamentos e pesquisas, gerando conhecimentos que retroalimentam o campo teórico da educação. Ampliando a compreensão sobre o papel do professor como intelectual reflexivo, que contribui ativamente para sua transformação e atualização (CAMBRAIA; BENVENUTTI, 2018).

Dessa maneira, a relação entre teoria e prática na formação de professores não pode ser concebida como uma via de mão única, em que o conhecimento teórico se sobrepõe à experiência prática. Deve-se buscar uma formação integrada e dialógica, em que os dois momentos se entrelaçam continuamente, favorecendo uma prática pedagógica crítica, inovadora e transformadora. Com isso, a formação de professores se alinha com as demandas contemporâneas da educação, preparando profissionais aptos a enfrentar os desafios da sala de aula de maneira crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo tem como objetivo realizar uma análise sistemática das produções acadêmicas sobre o uso de metodologias ativas na formação docente, abrangendo o período de 2000 a 2023. Essa abordagem permitiu a identificação de tendências e lacunas na literatura, mas também uma compreensão mais aprofundada das implicações teóricas e práticas relacionadas ao tema.

Para garantir a robustez e a relevância dos dados coletados, foram selecionadas bases de dados reconhecidas e respeitáveis, incluindo Scielo, Google Scholar e a plataforma CAPES, que oferecem um vasto repositório de artigos revisados por pares, teses e dissertações.

O processo de coleta de dados foi realizado em duas etapas principais: a busca e a seleção dos materiais. Inicialmente, foram formulados critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção dos textos. Os critérios de inclusão abrangeram artigos e estudos que abordassem diretamente a relação ao tema. Por outro lado, foram excluídos materiais que não apresentassem uma abordagem focada na formação docente ou que tratassem do tema de forma superficial e não fundamentada.

Na segunda etapa, as produções selecionadas foram avaliadas quanto à sua qualidade metodológica e teórica. A análise dos textos foi realizada de maneira qualitativa, permitindo uma reflexão crítica sobre as abordagens e os resultados apresentados em cada estudo. A leitura atenta dos artigos possibilitou a identificação dos principais conceitos discutidos, as metodologias empregadas, bem como as conclusões tiradas pelos autores. Após a coleta e análise dos dados, uma síntese dos principais achados foi elaborada, destacando não apenas as contribuições significativas dos estudos revisados, mas também as lacunas que ainda persistem na literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto ressaltam os autores analisados a importância das metodologias ativas e da integração entre teoria e prática na formação docente, enfatizando como essas abordagens contribuem para a formação de professores mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Esclarecendo-se que a adoção de metodologias ativas promove um aprendizado mais significativo, uma vez que coloca o aluno no centro do processo educativo e o incentiva a se tornar um protagonista em sua própria formação, enriquecendo a experiência dos estudantes, propiciando um ambiente de ensino mais dinâmico e colaborativo.

Os resultados obtidos confirmam as hipóteses inicialmente propostas, visto que se evidencia que a prática reflexiva, aliada ao conhecimento teórico, permite que os futuros educadores desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de ensino-aprendizagem. Integrando essas dimensões, preparando profissionais capazes de inovar e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIELE, Carina; JOSÉ, Antonio ; ROCHA, Mirian. **METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**. Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância, v. 12, n. 21, p. 168–180, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/980>>. Acesso em: 15 Set. 2024.

BATISTA, L. M. B. M.; DA CUNHA, V. M. P. **O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem**. Docente, Engenheiro Coelho (SP), v. 2, n. 1, p. 60–70, 2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1369>. Acesso em: 17 set. 2024.

BORGES, Tiago ; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior**. Cairu em Revista, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47300771/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMACAO_CRITICA_DO_ESTUDANTE-libre.pdf?1468777705=&response-content-disposition=inlin e%3B+filename%3DMETODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMA.pdf&Expires=172787693 9&Signature=V52Ya3~OWHGUB4GCPyYhSV4gdOkh6HaC~62DpQeAVwDds3KiZiupVq3AhfhpV1Fpl Wlpj~ybLBmh6lokErlq6joAUJkczbLTDJVYN7x7kJ-jMUZhFfm~MZ-mgCbB0NRR1sFgfGz5JKfbvas8rr XjSglAZpg8-jpKGn9yl13uxD-olx9asyOIk~nGG6ytmEBdkV1dSi42eTFjiOKGymJ4jN4Fcx~lqtvNIDdGj-n9M1qpCKr~1D8NOO8JTyMSp9c3QsJOcSBfgZP2PDkXd85o~2pGxiyHn4ObQigWnmPFQBckaO81PC KL~tuGFGbheLRU6bklqPJunbbMcBmDGg4A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 28 set. 2024.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIE, Nájela Tavares. **A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários**. Educ. Form., Fortaleza , v. 6, n. 2, e3908, maio 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S 2448-35832021000200051 & lng=pt\ nrm=iso>. acessos em 22 set. 2024.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; BRITO, Glaucia da Silva. **Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba , v. 17, n. 52, p. 311-336, abr. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1981-416X2017000200311 & lng=pt\ nrm=iso>. acessos em 25 set. 2024.

CAMBRAIA, A. C. BENVENUTI, L. M. P. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na formação do professor de computação**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. DOI: 10.5335/rbecm.v1i1.8476. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/8476>. Acesso em: 12 Set. 2024.

COLARES, Karla Taisa Pereira ; OLIVEIRA, Wellington de. **Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão**. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Medicina, Universidade Tabosa de Almeida, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/3509>>. Acesso em: 5 set. 2024.

COLLIER, Luciana Santos ; SOUZA, Claudia Teresa Vieira de. **Metodologias Ativas Na Formação Do Professor De Educação Física**. Revista Práxis Online/Revista Práxis, v. 9, n. 18, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/772>>. Acesso em: 12 Set. 2024.

MACHADO, Daiane Renata. **Metodologias ativas : o papel da pesquisa na formação de professores de matemática**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8112>>. Acesso em: 1 set. 2024.

MIRANDA, A. T. da S.; MENDES, S. C. S.; ZANOTELLI, L. G.; VALLE, M. G. do; SERPA, S. S. e; SILVA, A. C. N. **Importância do uso das metodologias ativas para a formação docente.** Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 4, p. 28169–28182, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/46738>. Acesso em: 22 set. 2024.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **O uso de metodologias ativas como ferramentas de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso.** Periódico Científico Outras Palavras, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://fasbam.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/O-uso-de-metodologias-ativas-como-ferramenta-de-potencializac%CC%A7a%CC%83o-da-aprendizagem-de-diagramas-de-caso-de-uso.pdf>>. Acesso em: 12 Set. 2024.

RICHARTZ, Terezinha. **METODOLOGIA ATIVA: a importância da pesquisa na formação de professores.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v.1, n.1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>>. Acesso em: 12 Set. 2024.

SANTOS, A. L. C.; SILVA, F. V. C.; SANTOS, L. G. T.; AGUIAR, A. A. F. M. **Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas da rede pública na Paraíba.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 21959–21973, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9324>. Acesso em: 22 Set. 2024.

SILVA, Diego de Oliveira; MOURÃO, Matheus Fernandes; SALES, Gilvandenys Leite; et al. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: Relato de Experiência em uma Oficina de Formação Continuada de Professores de Ciências.** RENCIMA, v. 10, n. 5, p. 206-223, n. 10, p. 206–223, 2019. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/441120676.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2024.

SIMÕES, E. A.; SEIBEL, M. K.; GRILLO, V. G.; DE OLIVEIRA, M. G. **Formação de professores para o ensino híbrido: análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. 16391–16415, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24820>. Acesso em: 15 Set. 2024.

SOARES, Renata Godinho et al. **A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas.** Acta Educ., Maringá, v. 44, 52168, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S 2178-52012022000100201 & lng=pt\ nrm=iso>. acessos em 5 Set. 2024.

SOARES, Renata Godinho ; ENGERS, Patricia Becker ; COPETTI, Jaqueline. **Formação docente e a utilização de metodologias ativas: uma análise de teses e dissertações.** Revista Ensino & Pesquisa, v. 17, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/2796>>. Acesso em: 12 Set. 2024.

TORRES, Patrícia Lupion; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; FERRARINI, Rosilei. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC COM USO DE REA, PERMEADAS PELA RRI.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 64, p. 36-59, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0104-70432021000400036 & lng=pt\ nrm=iso>. acessos em 02 Set. 2024.

TELMA LIMA SANTOS

Graduada em Educação Artística pela Universidade Católica do Salvador (1991); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Artística - na EMEF Darcy Ribeiro.

O Terreiro de Candomblé Ilê Orixalá Funfun (1963)



RESUMO: Este artigo tem por objetivo estabelecer reflexões sobre o universo místico e religioso africano e afro-brasileiro, tendo como ponto de partida o Terreiro de Candomblé Ilê Orixalá Funfun, sendo a primeira casa de candomblé no Município de Guarulhos no bairro do Lavras. Este trabalho é uma reflexão acerca do uso das cores, em especial da cor branca, a partir das experiências vividas no terreiro do Ilê Axé Ijexá Orixá Olufon, na cidade de São Paulo- Guarulhos . Nesta perspectiva tem-se relatos dos viveres e práticas da diversidade cultural-religiosa afro-brasileira, compreendendo que essas experiências são perspectivas marcantes no entender dessa comunidade sobre o conceito de Axé, força criadora do universo. Essa força se materializa nos elementos das cores e mostra a identidade de orixá, marcando as relações sociais nesse espaço de terreiro, antes silenciados e até hoje marginalizados. Esses saberes se tornam memória que faz identificar cada filho de santo em sua identidade mítico-humana, dando características específicas, revelando formas de existências e produzindo novos produtos culturais, apresentando novas perspectivas na diversidade cultural no Brasil.

Palavras-chave: Terreiro, Candomblé, Orixás, Guarulhos.

INTRODUÇÃO

A ideia de escrever sobre a contribuição para a preservação e disseminação de conhecimentos entre comunidades de terreiro, especificamente do Ilê Axé Funfun, surgiu da experiência de fazer parte de uma dessas comunidades, onde realizei minha observação participante e registrei algumas manifestações culturais que fazem parte do candomblé, fortemente influenciadas pela obra do etnógrafo.

O desenvolvimento do projeto e a sua execução, foi feito através de pesquisa qualitativa na modalidade bibliográfica, com base na interpretação dos livros Orixás de Pierre Verger (1987) e Antologia do negro brasileiro de Edson Carneiro (1950). A pesquisa de cunho documental também foi adotada, para compreender aspectos importantes do culto aos orixás no Brasil e na África.

A observação participante ou pesquisa de campo foi útil no sentido de possibilitar o fortalecimento de dados obtidos, por meio de entrevistas com membros da comunidade de terreiro. Embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de construções históricas e culturais.

Embora a realização da pesquisa tenha ocorrido em um tempo delimitado, outras experiências e observações ocorridas em outros tempos também foram importantes para escrever o artigo. O convívio com o povo de santo e as relações estabelecidas ao longo dos anos é que tornaram possível uma aproximação do tema abordado.

Através de inúmeras idas do antropólogo e pesquisador PIERRE VERGER à África na década de 50 a 80 as religiões de matriz africana receberam grande contribuição com a elaboração de memórias e relatos publicados em vários livros que serviram como parâmetro de estudos e pesquisas no Brasil além de referências e resgate cultural para as comunidades de terreiro.

Nota-se, ainda hoje, que a cultura africana e a religião dos negros, o candomblé, ainda é alvo de preconceito e seus cultos são cercados por muitos tabus remanescentes ainda em nossa sociedade do período escravagista e do olhar colonizador, que considerava o homem de pele negra como agente à parte da criação divina.

O Candomblé, como religião de resistência encontrava-se, à época da chegada de Verger ao Brasil (década de 50), a margem da legalidade, pois o governo de então reconhecia apenas o catolicismo como religião oficial de estado e perseguia os negros por toda e qualquer manifestação de sua cultura.

Verger então se dedica a entender todo esse complexo sistema religioso e a buscar na África explicações e inspirações para essas atividades divinas. Nesse período se inicia então, inspirado por ele e pela inquietação de alguns sacerdotes que sentem a necessidade de explicações para seus cultos, uma grande busca às origens, ao resgate do que se perdeu com a Diáspora Africana, o reencontro com a África.

“Os candomblés hoje se voltam, com um inesperado amor, para a África, os próprios chefes admitem a decadência dos cultos africanos na Bahia, pelo esquecimento das práticas africanas” (CARNEIRO, 1950, p 271).

A principal diferença entre os vários tipos de candomblé e a origem étnica

Existem quatro tipos de candomblé: o Queto, da Bahia, o Xangô, de Pernambuco, o Batuque, do Rio Grande do Sul, e o Angola, da Bahia e São Paulo. O Quieto chegou com os povos nagôs, que falam a língua iorubá. Saídos das regiões que hoje correspondem ao Sudão, Nigéria e Benin, eles vieram para o Nordeste. Os bantos saíram das regiões de Moçambique, Angola e Congo para Minas Gerais, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. Criaram o culto ao caboclo, representante das entidades da mata.

Os navios negreiros que chegaram entre os séculos XVI e XIX traziam mais do que africanos para trabalhar como escravos no Brasil Colônia. Em seus porões, viajava também uma religião estranha aos portugueses. Considerada feitiçaria pelos colonizadores, ela se transformou, pouco mais de um século depois da abolição da escravatura, numa das religiões mais populares do país. Quem gosta de cachaça é Exu. Quem veste branco é Oxalá. Quem recebe oferendas em alguidares (vasos de cerâmica) são orixás. E quem adora os orixás são milhões de brasileiros. O candomblé, com seus batuques e danças, é uma festa. Com suas divindades geniosas, é a religião afro-brasileira mais influente do país.

Não existem estatísticas que dêem o número exato de fiéis. Os dados variam. Segundo o Suplemento sobre Participação Político-Social da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1988, 0,6% dos chefes de família (ou cônjuges) seguiam cultos afrobrasileiros. Um levantamento do Instituto Gallup de Opinião Pública, no mesmo ano, indicou que candomblé ou umbanda era a religião de 1,5% da população.

São índices ridículos se comparados à multidão que lota as praias na passagem de ano, para homenagear Iemanjá, a orixá (deusa) dos mares e oceanos. Elisa Caillaux, gerente de pesquisa do IBGE, explica por que, tradicionalmente, os índices dos institutos não refletem exatamente a realidade: Os próprios fiéis evitam assumir, por medo do preconceito. Ela tem razão. A mais célebre mãe-de-santo do Brasil, Menininha do Gantois, falecida em 1986, declarou certa vez ao pesquisador do IBGE que era católica. Apostólica romana.

De seu lado, a Federação Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira (Fenatrab) desafia ostensivamente as cifras oficiais e garante haver 70 milhões de brasileiros, direta ou indiretamente, ligados aos terreiros seja como praticantes assíduos, seja como clientes, que ocasionalmente pedem uma bênção ou um serviço ao mundo sobrenatural.

Mais recentemente, o Instituto de Estudos da Religião (ISER) verificou que 81 novos centros espíritas (englobando cultos afro-brasileiros e kardecismo) haviam sido abertos no Grande Rio de Janeiro no ano de 1991, e que, em 1992, surgiram outros 83. O sociólogo Reginaldo Prandi, da Universidade de São Paulo, contou, em 1984, 19 500 terreiros registrados nos cartórios da capital paulista.

Na Revista SUPERINTERESSANTE (2000), começa por convidá-lo para uma festa no terreiro. Agora, você conhecerá em detalhes um dos fenômenos mais impressionantes da civilização brasileira.

No candomblé a alimentação é uma das coisas mais importantes para o desenvolvimento das práticas religiosas. É interessante ressaltar que uma forma de receber o axé é comendo esses alimentos. Durante o oferecimento das comidas são realizadas saudações e entoados cânticos em forma de orações, invocando a força dos orixás e pedindo que eles aceitem o que lhes é entregue de bom grado.

O candomblé é uma religião que tem no centro o rito, as fórmulas de repetição, pouco

importando as diferenças entre o bem e o mal no sentido cristão. Ele administra a relação entre cada orixá e o ser humano que dele descende, evitando, através da oferenda, toda sorte de conflito que leva à infelicidade. Como religião em que não existe a palavra no sentido ético, nem a conseqüente pregação moral; o candomblé (como as outras religiões de matriz africana) é sem dúvida uma alternativa religiosa para grupos sociais que vivem em uma sociedade como a nossa, em que a ética, os códigos morais e os padrões de comportamento podem ser pouco variados e até mesmo sem nenhum valor.

O candomblé é uma religião que afirma o mundo, reorganiza seus valores e revestem de estima muitas das coisas que outras religiões consideram más, como por exemplo, o dinheiro, o sucesso e o poder. Porque o candomblé não distingue entre o bem e o mal do modo como aprendemos com o cristianismo, ele tende a atrair todo tipo de indivíduos que têm sido socialmente marcados e marginalizados por outras instituições religiosas e não religiosas. Isto mostra como o candomblé aceita o mundo, mesmo quando ele é o mundo da rua, da prostituição, dos que já cruzaram as portas da prisão. Mas, se o candomblé libera o indivíduo, ele também libera o mundo.

Na nossa sociedade das grandes metrópoles, se a construção de sentidos depende cada vez mais do desejo de grupos e indivíduos que podem escolher esta ou aquela religião, a relevância dos temas religiosos igualmente pode ser atribuída de acordo com preferências privadas.

A religião é agora matéria de preferência, de tal sorte que até mesmo escolher não ter religião alguma é inteiramente aceitável socialmente. Assim, os orixás africanos apropriados pelas metrópoles mundiais não são mais orixás da tribo, impostos aos que nela nascem. Eles são orixás em uma civilização em que os indivíduos são livres para escolhê-los ou não, continuar fielmente nos seus cultos ou simplesmente abandoná-los, sabendo sempre que devem estar preparados para assumir as conseqüências de seus atos.

O candomblé na Cidade de Guarulhos

Guarulhos hoje sofre a maior INTOLERÂNCIA RELIGIOSA dos últimos anos, o "ILÊ ORIXALÁ FUNFUN" Localizado na Rua XX nº XX ou XX no Parque XX. Em funcionamento desde a década de 50, dirigido pelo Babalorixá Idérito (do Nascimento Corral) até o seu falecimento no ano de 1991 e posteriormente conduzido por seus herdeiros, causou e vem causando a todos e todas indignação ímpar, eis que, ao que temos conhecido, o Templo Religioso foi objeto de Tombamento e, sem qualquer sombra de dúvidas, significa muito para as religiões de matrizes africanas, frequentadores, simpatizantes, historiadores, pesquisadores enfim... se constitui patrimônio da Sociedade, com um todo e sua demolição - ao que temos conhecimento - foi efetiva sem qualquer critério, segurança e respeito ao espaço sagrado, provavelmente com interesse imobiliário e especulativo!

O Bairro do Lavras

Em São Paulo, precisamente na cidade de Guarulhos, também aconteceu este ciclo econômico. Os primeiros indícios de ouro na região guarulhense remontam ao ano de 1590, ou seja, este período antecedeu pelo menos 100 anos comparado ao ciclo mineiro. O bandeirante Afonso Sardinha "o moço", filho do então desbravador Afonso Sardinha, não só localizou ouro na região da Serra da Mantiqueira, em Guarulhos, mas também na região do Jaraguá e da cidade de São Roque.

Hoje esta região serrana de Guarulhos se transformou em um bairro chamado Lavras, localizado na Estrada de Nazaré Paulista, e acredite, ainda existem no local estruturas remanescentes deste período do ouro.

Incrível que passados mais de 400 anos as estruturas estão praticamente intactas. No local podem ser encontradas facilmente paredes de contenção, alguns tijolos, escadas produzidas em pedras e vestígios de barragens e canais.

De acordo com o Wikipédia , Lavras é um Distrito localizado no extremo Norte da Grande São Paulo, é administrado pela prefeitura de Guarulhos. Lavras foi um dos primeiros bairros de São Paulo.

Denominado hoje como Lavras, o bairro recebeu este nome em virtude de em meados de 1590 a região ter sido explorada por conter ouro. Em 2010 tinha uma população total de 10.697 habitantes.

Os cultos do Candomblé

Para Carneiro (1950) o candomblé é uma religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil pelos negros escravizados e aqui estabelecida como forma de resgatar sua identidade por intermedio da fé.

Os candomblés são sociedades fechadas, tendo como base a crença em divindades representadas pela natureza, como ar, águas, plantas, fenômenos naturais etc.

Dentro dessas comunidades existem níveis hierárquicos, tendo em seu mais alto posto o babalorixá / lalorixá, ou seja, pai ou mãe de santo, responsáveis por tudo o que acontece dentro da casa de santo e pelo desenvolvimento espiritual de cada membro da comunidade.

Abaixo do posto de babalorixá / lalorixá, temos alguns cargos tais como:

Ogã - Homem iniciado no culto que não manifesta seu respectivo orixá, ocupa cargo de suma importância dentro do culto, por ser responsável por cantar e tocar para que as divindades se manifestem em seus filhos iniciados.

- Ekedí - Mulher iniciante responsável por cuidar das roupas dos orixás e de dançar com eles, enquanto manifestantes.

- Ebomi – Filho de santo com mais de sete anos de iniciação ao culto.

- Iyawo - Filho de santo com menos de sete anos de iniciação.

- Abian- Pessoa não iniciada que possui fio de contas lavadas de seu respectivo orixá, encontra-se em processo de adaptação na casa de candomblé.

Citemos o Axé Opô Aganju , de Balbino Daniel de Paula , Obarain, que viajou para a África e aí participou das festas para Xangô, com perfeita naturalidade, e como se a sua família não houvesse deixado aquele país há várias gerações. Recebeu aí novo nome africano, Gbobagúnlé, " o rei desce sobre a terra". Indiquemos também o terreiro Ilê Orixanlá Funfun, instalado em Guarulhos, São Paulo, pelos esforços de Idérito do Nascimento Corral, filho de santo de menininha do Gantois. Este pai de santo fez em companhia de um de seus filhos de santo, Tasso Gadzanis de Ogum, varias peripetivas a África, onde recebeu de Olufon, rei de Ifon, o título invejável de Áwóró Ósalufon' (VERGER, 1997, p 30-31).

Ao longo das duas últimas décadas, o Iphan desenvolveu uma série de levantamentos de identificação de terreiros de matrizes africanas em diversos estados. A política de valorização e reconhecimento das práticas religiosas trabalha, desde 2009, de forma articulada com a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Fundação Cultural Palmares (FCP).

Parte, então, Verger, à sua saga, que se tornaria também um motivo de vida, conhecer e refletir sobre a influência negra no Brasil, principalmente no campo da religiosidade e também resgatar o que se perdeu. Todo esse trabalho do grande mestre Oluwo N'Ifá Fatumbi (título recebido por Verger após a sua iniciação no culto a Ifá) permitiram o resgate em terras brasileiras de inúmeras práticas rituais e sua influência se encontra então tratada neste trabalho.

Falando de sincretismo, que foi um dos instrumentos de preservação encontrado pelo negro escravizado para a manutenção de seu culto no momento em que se via obrigado a seguir o catolicismo como religião, passou a ser revisto e abolido através dos relatos trazidos por Verger da inexistência destas práticas em África. *"Nina Rodrigues escrevia, então:*

Aqui na Bahia, como em todas as missões de catequese de negros africanos, sejam elas católicas, protestantes ou maometanas, longe de o negro converter-se ao catolicismo, protestantismo ou ao islamismo, acontece, ao contrário influenciá-los com seu 'fetichismo' e adapta-los ao animismo do negro (Idem, p 27).

Segundo Fernando Diniz, Ogan Tebese no Ilê Opó Akoro, Mogi das Cruzes, São Paulo, professor de Língua Portuguesa e estudioso do culto:

O sincretismo hoje já não faz parte da maioria das comunidades de terreiro, tendo sido abolido das matrizes do candomblé, o Gantois, o Opó Afonjá, a Casa Branca do Engenho Velho, O Axé Oxumarê, entre outros, e apesar de ter servido como ferramenta de preservação durante determinado período histórico, essa separação hoje é fundamental para a manutenção do Candomblé como religião e não apenas como um fetiche, um folclore africano (DINIZ).

No candomblé paulista, através de sua amizade com o Babalorixá Idérito Nascimento de Oxalá, sacerdote do Ilê Orixalá Funfun que ficava em Guarulhos e de seu filho e braço direito, Tasso Gadzanis de Ogun, que mais tarde, com o falecimento do primeiro, veio a inaugurar em Mogi das Cruzes o Ilê Opó Akorô, onde até hoje mantém preservadas as raízes de seu sacerdote e as adaptações implementadas neste axé com a influência de Fatumbi Verger e das viagens que empreenderam juntos ao continente africano.

Uma dessas adaptações pode ser vista nos rituais para a festa anual do grande orixá Oxalá, nota-se nessa ocasião a atuação dos oloyes de Oxalufan na preparação do culto.

TERREIROS TOMBADOS

Há 30 anos, o Conselho Consultivo do Patrimônio protegia o primeiro terreiro do Brasil, o da Casa Branca do Engenho Velho. Também estão entre os terreiros tombados Gantois, Ilê Axé Opô Afonjá, Bate Folha e Oxumaré, localizados na Bahia, e a Casa das Minas, no Maranhão.

Além das práticas religiosas, os terreiros também são representados como espaços de luta e resistência do povo negro, além da disseminação da cultura africana no Brasil. São considerados espaços de reprodução das matrizes africanas e sua interação com outras matrizes no Brasil.

Está em estudo a proteção de mais uma dezena de espaços de celebração de religiões de matriz africana. Foram ainda identificados pelo Iphan 32 centros onde a religião afro-brasileira é praticada há mais de 30 anos e dois deles já estão em processo de tombamento. Só em Salvador, são mais de mil sedes de cultos afro-brasileiros.

Pois bem, foi desta localidade, que veio para o Brasil na condição de escravos por volta de 1850 um Tio Africano conhecido como Baba Irufa, filho de Osun e iniciado para Ifa, portanto um Babalawo que no Brasil passou a chamar-se José Firmino dos Santos ou tio Firmo, juntamente com uma princesa do Ekiti-Efon de nome Adebolu iniciada em sua terra natal para o orixá Olooke, que no Brasil passou a chamar-se Maria Bernarda da Paixão, a Maria Violão, alcunha que ganhou por ter um corpo muito bonito, e é dito ainda por uma fonte do Axé Pantanal do falecido Cristóvão Lopes dos Anjos, que veio ainda junto com eles uma filha de Tio Firmo que atendia pelo nome de Asika, a existência desta Asika não é confirmada em Salvador por algumas pessoas antigas ligadas ao Asé.

Existe uma outra possibilidade de que Baba Irufa e Asika sejam a mesma pessoa, sendo Baba Irufa seu título de Ifá e Baba Asika seu nome ou ainda um outro título. Mesmo antes de serem libertos já promoviam encontros e participavam de encontros, pois faziam parte da Irmandade da Igreja da Barroquinha (pesquisa de campo em Salvador) onde se reuniam os fundadores da Casa Branca do Engenho Velho e segundo pessoas antigas, Maria Bernarda da Paixão era prima carnal da primeira Yalorixá da Casa Branca.

Por volta de 1860, Tio Firmo e Maria Bernarda fundam o Asé Oloroke no endereço acima citado no engenho velho de Brotas, onde encontra-se até hoje, plantando ali o Asé de Osun e com isto além de fundar uma casa fundam também a Nação Efon. Mais tarde tio Firmo passa a viver maritalmente com Maria Bernarda da Paixão que era sua governanta e passam a dividir as funções do Asé. Acredita-se que nesta época ambos já foram libertos.

Os Igbas ou assentamentos dos orixás foram trazidos da África e estão até a presente data preservados no Ilê. Lá encontra-se a Osun de Tio Firmo e Oloke de Maria Bernarda entre outros.

Apesar da libertação dos escravos, a perseguição aos cultos Afros foi intensa e conta-se que Tio Firmo foi preso por várias vezes. A árvore do Iroko, um dos símbolos da casa, foi plantada após a libertação dos escravos, mas bem no final do século XIX, e a muda do Iroko veio da Casa de Osumare. Outra história interessante do Iroko do terreiro do Oloroke, é que onde ele foi plantado era caminho das pessoas, pois ainda não haviam muros nem cercas e foi debaixo do Iroko da casa, que a finada Mãe Runhó da nação Jeje deu a luz a Nicinha Lokosi e esta informação pode ser confirmada por Nenê de Osogiyan neto carnal de Runho e por outros antigos ligados ao Bogum. Por volta de 1905 morre tio Firmo que ainda em vida já tinha passado a casa para Maria Violão, sendo esta a segunda pessoa a sentar-se como mãe da casa.

Os Oluos / Oloyes de Oxalufan são homens responsáveis por garantir que saia tudo de acordo com os preceitos envolvidos na grande festa dedicada ao grande orixá Oxalá.

O rei Olufon, espera sentado à porta do palácio reservado só para ele e que dá para o pátio. Ele está vestido com um pano e um gorro brancos. Os oloye avançam, vestidos de tecido branco amarrado no ombro esquerdo, e seguram um cajado. Aproximam-se do rei, param diante dele, colocam o cajado no chão, tiram o gorro, ficam descalços, desatam o tecido e amarram-no à cintura. Com o torso nu em sinal de respeito, ajoelham-se e prostam-se várias vezes, ritmando, com uma voz respeitosa, um pouco grave e abafada, uma série de votos de longa vida, de calma, felicidade, fecundidade para suas mulheres, de prosperidade e proteção contra os elementos adversos e contra pessoas ruins. Tudo isso é expresso em uma linguagem enfeitada de provérbios e de fórmulas tradicionais (VERGER, 1997, p 257).

Terreiro de Candomblé Ilê Orixalá Funfun

“O Ilê Orixá Nlá Funfun é hoje, sem sombra de dúvidas, o candomblé mais africanizado de São Paulo, graças à persistência de seu sacerdote, Idérito de Oxalá e de seu filho Tasso de Ogum, que empreenderam diversas viagens à África em companhia de Pierre Verger e com ele reencontraram as raízes do candomblé que haviam se perdido. Na parede em sua casa podemos ler: ‘Todas as mudanças que foram e serão feitas nesta casa servem para realizá-la à sua origem, África’” (Candomblés de São Paulo, PRANDI, EDUSP, 1991).

O terreiro Ilê Orixalá Funfun, instalado em Guarulhos, São Paulo, pelos esforços de Idérito do Nascimento Corral, filho-de-santo da menininha do Gantois. Este pai-de-santo fez, em companhia de um dos seus filhos-de-santo, Tasso Gadzanis, de Ogum, várias peregrinações à África, onde recebeu de Olofin, rei de Ife, o título invejável de Àwòrò Òàlúfón.

As principais modificações introduzidas nestas casas e que podem ser relatadas (afinal o candomblé é uma religião que tem em seus mistérios a sua essência) estão no visual, com a mudança das vestimentas tanto dos filhos do axé como das divindades, da desvinculação do sincretismo religioso oriundo do período escravagista e dos símbolos sagrados que passaram a receber um tratamento mais simplista, livre dos brilhos e lantejoulas incorporados ao culto em terras brasileiras, conforme podemos ver abaixo.

Orixá Funfun - A Mais Alta Hierarquia - No Candomblé

Como vemos e cultuamos no Candomblé, as divindades africanas (Orixás, Voduns ou Inkisis) estão separadas em duas categorias hierárquicas.

Na categoria mais elevada, encontram-se as entidades que participaram da criação do universo, consideradas como ancestrais espirituais de tudo quanto possa ocorrer nos dois planos de existência, chamadas, para diferenciá-las das demais, de "Orixás Funfun" (Orixás Brancos).

Neste aspecto, a filosofia religiosa yorubana em muito se assemelha à budista que afirma que, "Não há um criador, mas uma infinidade de potências criadoras que formam em seu conjunto, a substância Una e Eterna, cuja essência é inescrutável e por conseguinte, insuscetível de qualquer especulação por parte de um verdadeiro filósofo".

Sendo emanções diretas de Olorun, os Orixás Funfun são, portanto, os seres mais elevados da escala da existência, encontrando-se no mesmo nível dos Arcanjos do cristianismo.

Estas Divindades Criadoras são encabeçadas por Obatalá, O Senhor das Vestes Brancas, também conhecido como Orixalá ou Oxalá.

Oxalá é o Sopro Divino, a primeira manifestação individualizada de Olorun que é a vida uma, eterna, invisível, mas onipresente; sem princípio e sem fim; inconsciente, mas Consciência Absoluta; incompreensível, mas realidade existente por si mesma. Oxalá o Sopro-Divino, provoca o movimento que fecunda e energiza o Eterno em repouso no Oceano-do-não-ser, onde tudo existe sem forma e, ocasionando o surgimento da diferenciação, desperta o Plano Divino, onde jaz oculta a elaboração de todos os seres e coisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O candomblé, religião de resistência da cultura africana, fruto da diáspora negra, é elemento de preservação do saber negro deste lado do atlântico. Pierre Fatumbi Verger foi um dos grandes batalhadores em prol deste conhecimento e não mediu esforços para possibilitar o reencontro do mestiço brasileiro com as suas raízes africanas.

Conhecer a religiosidade afro-brasileira e adentrar nos seus mistérios é fundamental para compreender toda a influência destes povos em nossa cultura e para possibilitar esta compreensão é que foi realizado esse trabalho.

Pode-se perceber claramente que através do trabalho deste grande antropólogo, pudemos ver crescer e prosperar esse universo religioso, mágico e mítico, chegando aos dias de hoje de forma marcante e presente em nossa sociedade, *“conhecido atualmente como a religião dos intelectuais, da classe média, da população com maior acesso a cultura e menos submissa ao julgo das igrejas neo-pentecostais”* (Revista Marie Claire: jun, 2015).

Suas pesquisas e registros etnográficos, demonstram as diferenças e semelhanças entre os dois universos religiosos, Brasil-África, e através da investigação bibliográfica foi possível constatar o tamanho da sua colaboração ao culto religioso. Na pesquisa de campo no Ilê Opó Akoro, casa de candomblé que recebeu estreito contato com Verger, Podemos compreender também o quanto esse contato possibilitou ressignificar a religiosidade negra e as práticas rituais, desde a riqueza das vestimentas até os mais sagrados segredos, que são confiados apenas aos iniciados ao culto e onde se percebe a similaridade com o que se pratica na África. O contato com todo esse universo só me foi permitido graças a minha condição de Abian (neófito) neste templo.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, E. **Antologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1950.

PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo**. São Paulo. Caminho das Letras, São Paulo, 2001.

_____. **Mitologia dos Orixás**, 2015. editora Companhia das letras

VERGER, P. F. **Ewé o uso das plantas na sociedade iorubá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Orixás**. São Paulo: Corrupio, 1997.

REVISTA AFOXÉ, 1974.

REVISTA MARIE CLAIRE, 2015.

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA

Graduação: Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós-Graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A GESTANTES PRIVADAS DE LIBERDADE

A pregnant woman with curly hair, wearing an orange jumpsuit, is shown from the waist up. She is looking upwards and to the right with a slight smile. She is standing in front of a metal prison cell door. The background shows the vertical bars of the cell. The image is overlaid with a blue semi-transparent banner at the top and bottom containing text.

RESUMO: O propósito deste estudo foi analisar qual tipo de suporte é disponibilizado a mulheres grávidas que se encontram em regime de prisão, bem como verificar se elas estão recebendo os cuidados adequados que devem ser fornecidos pela instituição, considerando que a gravidez é uma fase crucial na vida da mulher. Ao abordar a gestação em uma penitenciária feminina, observa-se que ocorrem diversas transformações, incluindo mudanças psicológicas, emocionais, mentais, físicas e sociais. Essa realidade resulta na ruptura de vínculos sociais, uma vez que essas mulheres ficam afastadas de seus filhos, parentes e amigos. É fundamental que essas gestantes tenham acesso a acompanhamento médico e cuidados que vão além do momento do parto, estendendo-se ao recém-nascido. Tal assistência precisa ser oferecida com empatia, acolhimento e respeito, sem qualquer forma de julgamento. Concluímos que há uma carência de estudos científicos sobre este tópico, o que dificulta uma discussão mais aprofundada a respeito do tema. Palavras-chave: Grávida. Apoio. Detenção.

Palavras-chave: Sistema Carcerário; Enfermagem; Gestante.

INTRODUÇÃO

A mulher que está no sistema prisional enfrenta um aumento da insegurança em termos sociais, pessoais e de políticas públicas, o que torna mais complicado o acesso aos serviços de saúde, seja para prevenção, cuidados, acompanhamento ou monitoramento. Isso também afeta seu bem-estar físico e emocional, além de prejudicar a plena realização de sua cidadania (LEAL et al. 2016).

Há uma quebra nos vínculos sociais das mulheres que se afastam de seus familiares, amigos e conhecidos, encontrando-se em um contexto extremamente agitado, penoso, inadequado, desarmônico e permeado pela violência, além de contar com serviços de saúde restritos.

O suporte hospitalar durante o parto deve ser fornecido com sensibilidade e empatia, priorizando o cuidado, sem avaliações negativas ou discriminações. No entanto, esse período frequentemente é caracterizado por atos de violência, cometidos por aqueles que deveriam oferecer cuidados adequados, assistência e um acompanhamento humanizado (MATOS, SILVA e NASCIMENTO, 2019).

Ao estabelecer comunicação com as gestantes encarceradas, é fundamental reconhecer os problemas iniciais que elas enfrentam, ajudando na prevenção e no tratamento de doenças.

É igualmente importante preparar-se adequadamente para o parto, fazendo um planejamento dos cuidados que devem ser oferecidos à mãe e ao recém-nascido pela equipe de saúde, visando reduzir possíveis complicações (MATOS, SILVA; NASCIMENTO, 2019).

Diversas prisões femininas disponibilizam um espaço para que as detentas tenham a oportunidade de cuidar de seus bebês e amamentá-los, pelo menos, até seis meses de idade.

Em outras instituições, as mães podem ficar com seus filhos até que eles completem sete anos. Contudo, há locais onde, após seis meses, as crianças são entregues a um familiar responsável, e as mães retornam para suas celas originais (REGINA, 2008).

Conforme o disposto no artigo 14, parágrafo 3º da Lei Nº 11.942, datada de 28 de maio de 2009, é garantido o suporte médico à mulher, especialmente durante o pré-natal e o período pós-parto, incluindo também o recém-nascido (BRASIL, 2009).

O profissional de saúde deve oferecer um suporte adequado durante o pré-natal, proporcionando um atendimento que acolha a gestante, promova a escuta atenta e implemente ações educativas e preventivas, evitando intervenções que não sejam necessárias.

É importante recordar que as penitenciárias do país apresentam um ambiente extremamente insalubre, com condições de vida muito inadequadas, o que piora a saúde dos indivíduos que nelas se encontram (CHAVES, ARAÚJO, 2020).

Os atendimentos não ocorrem regularmente, uma vez que não há serviços de saúde disponíveis nas prisões, e a presença de médicos e enfermeiros para monitorar as gestantes é escassa. Quando esses atendimentos são realizados, muitas vezes não são conduzidos por profissionais capacitados.

O acompanhamento pré-natal representa uma fase crucial para a atuação da enfermeira, que desempenha o papel de facilitadora no processo de cuidado.

É fundamental que ela receba a gestante de forma acolhedora e procure compreender suas necessidades e particularidades (PATRÍCIA et al., 2012).

A realização do pré-natal visa garantir o progresso adequado da gravidez, promovendo um nascimento seguro e saudável para o bebê, além de proteger a saúde da mãe.

Esse acompanhamento também considera fatores psicossociais e inclui atividades educativas e de prevenção.

As consultas devem ser realizadas mensalmente até a 28ª semana de gestação e, depois, a cada duas semanas entre as semanas 28 e 36. O pré-natal não tem alta.

Caso o parto não ocorra até a 41ª semana, a gestante deve ser encaminhada para uma avaliação do bem-estar do feto, incluindo a análise do nível do líquido amniótico e o monitoramento da frequência cardíaca fetal.

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM A GESTANTES PRIVADAS DE LIBERDADE

Os profissionais da área da saúde devem oferecer às gestantes a oportunidade de manifestar suas necessidades, preocupações e ansiedades, assegurando uma assistência eficaz e a conexão com outros serviços de saúde, a fim de garantir a continuidade do atendimento.

Além disso, é fundamental fomentar o relacionamento entre a gestante e a equipe de saúde, quando necessário (BRASIL, 2013).

De acordo com o Ministério da Saúde, os trabalhadores da saúde têm a responsabilidade de oferecer um pré-natal de alta qualidade, que inclui um atendimento acolhedor, além de promover ações educativas e preventivas, evitando intervenções desnecessárias.

A identificação antecipada de doenças é fundamental para minimizar os riscos durante a gestação, criando assim uma conexão entre o acompanhamento pré-natal e o local do parto (VIELLAS, et. al, 2014).

O acompanhamento durante o pré-natal é uma fase fundamental para a saúde da mulher durante a gestação e o pós-parto.

Esse cuidado deve ser realizado de forma contínua para garantir resultados mais favoráveis na saúde do recém-nascido, além de permitir a identificação e resolução de possíveis problemas ou complicações no futuro (VIELLAS, et al., 2014).

Ambientes onde não existe uma relação próxima entre os profissionais de saúde e as pacientes podem enfrentar desafios durante a gestação, já que, em algumas situações, a gestante pode necessitar de uma vaga para internação de forma emergencial, o que pode gerar riscos extra à saúde da mãe e do bebê (VIELLAS, et al., 2014).

É fundamental lembrar que o sistema prisional brasileiro não é um ambiente acolhedor, mas sim caracterizado por condições de vida inadequadas, que prejudicam a saúde da população carcerária. Muitas vezes, a assistência médica é insuficiente.

Em meio a essas adversidades, as mulheres grávidas e lactantes enfrentam a necessidade urgente de apoio psicológico e social. Elas também estão preocupadas com as questões relacionadas à gravidez, as infrações de direitos que podem ocorrer durante o parto e a possibilidade de manter ou não seus filhos ao seu lado dentro da prisão.

Ambientes em que não há uma relação estabelecida entre os profissionais de saúde e as pacientes podem impedi-las de obter o suporte necessário durante a gestação.

Isso pode se tornar problemático em situações em que a gestante necessita de uma internação emergencial, o que pode incrementar os riscos à saúde tanto da mãe quanto do bebê (VIELLAS et al., 2014).

É fundamental lembrar que o sistema prisional do país não apresenta boas condições, sendo caracterizado por ambientes inadequados que afetam negativamente a saúde da população carcerária.

A assistência médica frequentemente se mostra insuficiente. Em virtude dessas questões, as mulheres grávidas e lactantes demandam um apoio psicológico e social ainda mais intenso, além de lidarem com as preocupações específicas da gestação, possíveis violações de direitos durante o parto e a situação de seus filhos dentro do presídio (CHAVES, ARAÚJO, 2020).

A saúde das mulheres encarceradas apresenta sérias deficiências, e os cuidados oferecidos são inadequados.

É evidente que aqueles que estão sob custódia no Brasil são negados de direitos fundamentais indispensáveis para uma existência digna e saudável (ARAÚJO, 2020).

A atuação do enfermeiro no contexto prisional deve favorecer e possibilitar uma assistência personalizada ao identificar o Diagnóstico de Enfermagem (DE), iniciar o planejamento e realizar as intervenções de enfermagem, com o objetivo de atingir resultados satisfatórios em saúde (SANTOS, et al., 2018).

Relatam que nas instituições prisionais a população detida está sujeita a doenças contagiosas, como a gripe, rubéola, tétano, HIV, AIDS, infecções sexualmente transmissíveis, hepatites virais e sífilis. Além disso, enfrentam também problemas de saúde não contagiosos, incluindo questões relacionadas à violência e transtornos mentais (BARBOSA, et. al, 2019).

A enfermagem tem a responsabilidade de proporcionar uma assistência à saúde de forma mais humanizada, aplicando princípios que incluem a escuta ativa e qualificada, visando diminuir a vulnerabilidade e os problemas de saúde identificados (BARBOSA, et al., 2019).

A atenção e o suporte a serem oferecidos no sistema penitenciário precisam ser fundamentados em intervenções abrangentes e interdisciplinares devido às enfermidades e problemas de saúde que afetam a população detida nas prisões (BARBOSA, et al., 2019).

Conforme a lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, no artigo 8º, parágrafo 3º, é garantido o atendimento médico à mulher, especialmente durante a gestação e após o parto, abrangendo também o bebê (BEZERRA, 2018).

Com a inclusão da Lei nº 11.942, de 2009, o artigo 83, parágrafo 2º, estabelece que as unidades prisionais voltadas para mulheres devem contar com berçário, permitindo que as detentas cuidem de seus filhos, incluindo a amamentação, pelo menos até os seis meses de idade (BRASIL, 1984).

A gestação é um fenômeno multifacetado e uma etapa carregada de emoções fortes, marcada por mudanças tanto físicas quanto psicológicas na mulher, que podem provocar diferentes respostas emocionais (NICOLLI et al., 2015).

O momento do parto é singular para a futura mãe, e os profissionais de saúde devem desempenhar o papel de apoiadores nesse processo crucial, proporcionando apoio emocional e segurança à mulher e sua família, além de contribuir para o fortalecimento da ligação entre mãe e filho (CRUZ, SUMAM, SPINDOLA, 2007).

O artigo 89 estabelece que, além das condições mencionadas no artigo 88, as prisões femininas devem conter uma área específica para gestantes e puérperas, bem como uma creche destinada a crianças com mais de 6 meses e menos de 7 anos, com o intuito de apoiar crianças desprovidas de amparo quando suas responsáveis estejam encarceradas.

Durante a gravidez, aproximadamente 40% das mulheres não recebem visitas de familiares ou amigos, mesmo quando comunicam o início do trabalho de parto a essas pessoas (LEAL et. al, 2016).

As mães que passaram pelo período pós-parto mencionam diferentes formas de agressão, destacando as violentas como a verbal e a psicológica. Além disso, houve relatos sobre a utilização inadequada de algemas durante a internação para o parto, com algumas indicando que estavam algemadas até mesmo durante o momento do nascimento (LEAL et al., 2016).

A vivência no sistema penitenciário é altamente impactante, pois interrompe o modo de vida e os hábitos que o indivíduo mantinha, prejudicando suas interações sociais, profissionais e atividades de diversão (SANTOS et al., 2018).

A atuação do enfermeiro no ambiente prisional permite oferecer um atendimento personalizado, iniciando desde a identificação do Diagnóstico de Enfermagem (DE) até o planejamento das intervenções com o objetivo de alcançar resultados positivos em saúde (SANTOS; PASSOS, 2018).

No contexto da enfermagem, ao prestar cuidados a outra pessoa, estabelece-se uma conexão que leva em conta os valores, princípios, preconceitos, crenças, expectativas e vivências passadas de cada indivíduo envolvido, os quais impactam essa interação (SOUZA; PASSOS, 2008).

O cuidado é aprimorado por meio de um processo variados, que se adapta a diferentes contextos de acordo com o tempo e as experiências na interação entre o indivíduo

(privado de liberdade) e o profissional da enfermagem (SOUZA et al., 2008).

O principal objetivo do atendimento durante o pré-natal e no pós-parto é proporcionar apoio à mulher desde o início da gestação até o nascimento de um bebê saudável, assegurando o bem-estar da mãe e do recém-nascido (NICOLLI et al., 2015).

A enfermagem, ao exercer sua função de cuidado, tem a responsabilidade de oferecer uma assistência completa em todos os setores da saúde, buscando reduzir as desigualdades.

Neste contexto, tanto a enfermagem quanto outras profissões têm como meta garantir a oferta de serviços básicos de saúde nas instituições prisionais (BARBOSA et. al. 2019).

Em grande parte dos estados do Brasil, as mulheres grávidas são realizadas a partir do terceiro trimestre de gestação de seus locais de detenção para estabelecimentos prisionais específicos e adequados, projetados para acolher mães com seus filhos. Frequentemente, essas unidades ficam situadas nas capitais e áreas metropolitanas (LEAL et. al 2016).

Ao entrarem em trabalho de parto, essas mulheres são encaminhadas para o hospital público e, em seguida, retornam à mesma instituição, onde permanecem com seus bebês por um intervalo que varia de 6 meses a 6 anos, sendo comum que esse tempo fique entre 6 meses e 1 ano.

Após esse intervalo, na maioria das situações, os filhos são entregues à família da mãe, que então retorna à prisão de onde veio (LEAL et. al 2016).

Segundo Tatiana Coelho Lopes e Roseni Pinheiro, a mulher marginalizada na sociedade enfrenta diversas dificuldades, como a vulnerabilidade e a invisibilidade, resultantes de sua ausência em espaços públicos.

Esse tema tem sido amplamente abordado nas conversas sobre a vida de indivíduos encarcerados, sendo que as particularidades desse contexto se destacam nas questões de gênero, especialmente ao

se tratar da população feminina dentro do sistema prisional (TATIANA; PINHEIRO, 2016).

A completa marginalização que esses indivíduos enfrentam está relacionada a processos de fragilidade, vulnerabilidade e precarização, resultando na quebra de laços sociais em diversas áreas, como a econômica, a ocupacional, a sociofamiliar, a cidadã, as representações sociais e a própria vida humana (TATIANE; PINHEIRO, 2016).

A condição das mulheres é ainda mais preocupante, devido à estrutura dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, que reforça a subjugação feminina em relação ao masculino.

Essas diferenças biológicas são frequentemente usadas como justificativa para legitimar a divisão dos papéis sociais que cada gênero exerce (TATIANE; PINHEIRO, 2016).

O direito à saúde, em linha com a noção de integralidade, é entendido como o acesso universal aos serviços de saúde, incluindo todos os recursos essenciais e com qualidade.

No entanto, além do acesso, esse direito abrange também a liberdade de ser quem se é, ou seja, o direito de ser diferente e de receber respeito, independentemente das escolhas pessoais, o que demanda uma luta abrangente contra todas as formas de preconceito e estigmatização (TATIANE; PINHEIRO, 11 2016).

Conforme os autores Elias Jacob e Tiago José, a consideração pelas pessoas está ligada à autonomia, liberdade e diversos outros aspectos.

Dessa forma, é viável proporcionar ao paciente a liberdade de decidir sobre as práticas médicas, permitindo que ele tenha o entendimento necessário para avaliar se a intervenção é ou não pertinente, de acordo com suas crenças pessoais (ELIAS; TIAGO, 2018).

A beneficência se baseia na premissa de que todas as pessoas devem receber tratamento ético, com suas decisões sendo valorizadas e protegidas de danos.

O profissional da saúde tem a responsabilidade de garantir o bem-estar do paciente, encarando isso como um dever, e não apenas como um gesto de generosidade ou compaixão. Assim, seus princípios se resumem em evitar causar danos, maximizar os benefícios e minimizar os prejuízos (ELIAS; TIAGO, 2018).

É evidente a ausência de empenho do Estado em alocar recursos para a saúde dos presos. Afinal, com um número crescente de detentos enfermos, a probabilidade de óbitos aumenta, proporcionando ao Estado uma "saída" veloz para a questão da superlotação nas penitenciárias (ELIAS; TIAGO, 2018).

A maior parte das legislações e diretrizes gerais estabelecidas foi elaborada com foco nos homens, visando sua aplicação em penitenciárias masculinas, desconsiderando, assim, as particularidades do corpo, da saúde e das condutas femininas no contexto prisional (ELIAS; TIAGO, 2018).

O sistema penitenciário deve ser diferente para homens e mulheres devido a uma razão bastante evidente: as necessidades biológicas de seus corpos são distintas.

No caso das mulheres, há características específicas que não podem ser desconsideradas em um ambiente prisional, tais como: necessidade de acompanhamento ginecológico e obstétrico, realização de exames preventivos, variações de humor motivadas por alterações hormonais, gestação não planejada ou que apresentem risco, ciclos menstruais irregulares, entre outros aspectos (ELIAS; TIAGO, 2018).

Segundo as autoras Luana Hordones e Isabela Cristina Alves de Araújo, as mulheres em Cáceres vivenciam uma fase particular que demanda atenção especial à saúde.

Quando estão em situação de encarceramento, as gestantes se tornam mais vulneráveis, o que exige que os profissionais de saúde estejam atentos às suas necessidades e características específicas (CHAVES; ARAÚJO, 2020).

Os profissionais presentes precisam proporcionar um atendimento de qualidade a

essas mulheres, implementando a escuta ativa e garantindo um suporte completo e humanizado à saúde das gestantes que se encontram em situação de privação de liberdade.

Além disso, é fundamental que os cuidados e atendimentos se estendam ao recém-nascido após o parto (CHAVES; ARAÚJO, 2020).

As condições das prisões são alarmantes, o que prejudica a saúde de todos os detentos, especialmente das mulheres.

Muitas vezes, o atendimento médico disponível é inadequado, sendo especialmente preocupante durante a gravidez, já que o feto pode ser afetado tanto fisicamente quanto psicologicamente pelas circunstâncias enfrentadas pela mãe.

Durante esse período dentro da prisão, tanto a mulher grávida quanto seu filho se encontram em uma situação de grande vulnerabilidade, uma vez que as mulheres são mais propensas a sofrer com a sensação de abandono e estresse, intensificados pela angústia que acompanha a experiência carcerária (CHAVES; ARAÚJO, 2020).

As pesquisadoras Mayana Camila Barbosa Galvão e Rejane Marie Barbosa Davim buscaram, neste estudo, relatar as vivências de mulheres gestantes no contexto do sistema penitenciário.

Os resultados mostraram relatos de mulheres que engravidaram durante o período de prisão, além daquelas que já estavam grávidas no momento da detenção (GALVÃO; DAVIM, 2013).

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

Há uma escassez de pesquisa científica referente a esse tópico, o que dificultou um pouco a busca por artigos que abordassem essa questão de forma completa.

Contudo, apesar da limitação de opções, nos empenhamos em encontrar publicações para a elaboração de nossa revisão de literatura.

Entretanto, após a coleta e a análise das informações, é possível afirmar que as mulheres prisioneiras enfrentam um tratamento totalmente distinto do que seria adequado para elas.

Elas se sentem vulneráveis, experimentam temor, vivem sob pressão psicológica e não recebem o suporte e o atendimento equivalentes ao que teriam se estivessem em liberdade.

A gravidez é um período significativo na vida de uma mulher, algo singular que a leva a experimentar várias mudanças, tanto no aspecto físico quanto psicológico.

Para aquelas que estão cumprindo pena em uma prisão feminina, essa fase se torna ainda mais desafiadora, uma vez que se encontram em um ambiente pouco saudável, obrigadas a seguir normas rigorosas e afastadas do convívio familiar e social.

A atuação do profissional de saúde é fundamental na vida da mulher e do recém-nascido.

Esse profissional deve atuar como um facilitador e um apoiador nesse percurso, oferecendo assistência à mãe e ao bebê, além de garantir todo o suporte e os cuidados essenciais.

É notável que o que deveria ser o período mais alegre na vida dessas mulheres, frequentemente se transforma em uma experiência dolorosa. Sem o apoio necessário durante a gravidez, elas chegam ao hospital sob custódia, sendo observadas por muitas pessoas, e muitas vezes acabam passando pelo parto ainda algemadas.

Com a realização deste estudo, conseguimos atingir todas as nossas metas, que consistiam em entender a assistência oferecida às gestantes em uma prisão feminina, bem como analisar o atendimento e o suporte que elas recebem.

A saúde é um direito universal, aplicável a todos, inclusive às mulheres que estão privadas de liberdade.

Essas mulheres merecem dignidade e um cuidado humanizado, assim como qualquer outra pessoa.

Nós, como profissionais de saúde, temos a responsabilidade de fazer a diferença, estando ao lado delas para proporcionar a assistência necessária e não para julgá-las.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Moziane Mendonça de et al. **Assistência à saúde de mulheres encarceradas: análise com base na Teoria das Necessidades Humanas Básicas**. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, e20190303, 2020.
- BARBOSA, Mayara Lima et al. **Ações de enfermagem para as pessoas privadas de liberdade: um scoping review**. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, e20190098, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 11.942, de 28 de maio de 2009. **Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência**. Brasília, DF, 11 de julho de 1984.
- _____. Ministério da Saúde. **Atenção ao pré - natal de baixo risco**. Brasília, 2013 (Cadernos de 16 atenção básica 32).
- CHAVES, Luana Hordones; ARAUJO, Isabela Cristina Alves de. **Gestação e maternidade em cárcere: cuidados de saúde a partir do olhar das mulheres presas em uma unidade materno-infantil**. Physis, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, e 300112, 2020.
- ELIAS Jacob De, M.N.; Tiago José De, S.L. **A Prática Da Mistanásia Nas Prisões Femininas Brasileiras Ante À Omissão Do Direito À Saúde E A Negação Da Dignidade Humana**. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, V. 8, N. 1 2018.
- LEAL, Maria do Carmo et al. **Nascer na prisão: gestação e parto atrás das grades no Brasil**. Ciência coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, p. 2061-2070, July 2016.
- MATOS, Khesia Kelly Cardoso; SILVA, Susanne Pinheiro Costa e; NASCIMENTO, Emanuela de Araújo. **Filhos do cárcere: representações sociais de mulheres sobre parir na prisão**. Interface (Botucatu), Botucatu , v. 23, e180028, 2019.
- PATRÍCIA, W. P., Lúcia Cristina Florentino, P. D., Célia Regina Maganha, E. M., Clapis, M. J. (2012). **Cuidado Pré-Natal As Adolescentes: Competências Das Enfermeiras**. Revista Baiana De Enfermagem, 26(2) doi:<http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v26i2.6534>.
- REGINA, Cláudia Regina Miranda de Freitas. **O Cárcere Feminino: Do Surgimento As Recentes Modificações Introduzidas Pela Lei De Execução Penal**. Minas Gerais. 2008.
- SANTOS, Ruanny Maria Albuquerque dos et al. **Diagnósticos de Enfermagem de mães encarceradas**. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 52, e 03338, 2018.
- VIELLAS, Elaine Fernandes et al. **Assistência pré-natal no Brasil**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 30, supl. 1.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

