EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 86 | 31 DE JANEIRO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931



DO CODIFICAR AO SIGNIFICAR...
P. 114

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL
P. 208

ESTIGMATIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL...
P. 254

O FUTURO DA **ADMINISTRAÇÃO MODERNA**

LIDERANÇA EM FOCO

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 86, (Janeiro/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

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

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

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

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

CONSELHO EDITORIAL

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

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

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

SUMÁRIO

ALINE SALTON DE PAULA 7
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AMANDA ALINE MAGNO SOUZA/ JEAN CARLOS CASTRO DA SILVA/ LEONARDO DOS SANTOS CORREA 18
A PROPRIEDADE INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: ABORDAGENS, DESAFIOS E PROPOSTAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

CLAITON FARIAS GUERREIRO 31
POLÍCIA MILITAR E SEU PAPEL NA ORDEM PÚBLICA

CLARICE MAIA DA SILVA 42
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANA PEREIRA DA ROCHA 53
A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

DIÓGENES HENRIQUE DE OLIVEIRA PAULA 65
UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEARAM AS PRÁTICAS DOCENTES EM NOSSO PAÍS

EDUARDO REZENDE ESTEVES/ MARIA CRISTINA ZAINAGHI 76
A DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES ANALISADA NO ASPECTO JURÍDICO

ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI 91
A MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES 103
OS POLICIAIS MILITARES PERANTE À SOCIEDADE

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA 114
DO CODIFICAR AO SIGNIFICAR: O PAPEL DO LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND 126
MATEMÁTICA E INCLUSÃO: A DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS NORMALIZADORAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

JOÃO PAULO PEREIRA DA SILVA 137
RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DIVERSIDADE

JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS BARBOSA 149
A EDUCAÇÃO EM GOIÁS NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR EM ANÁPOLIS - GO

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO 160
BULLYING NA ESCOLA: DESAFIOS E SOLUÇÕES

MARCIA DOS SANTOS TELLES 172
DIREITOS SOCIAIS E SUA IMPRESCINDIBILIDADE NO ALCANCE DA DIGNIDADE HUMANA

MARCIO AGOSTINHO KINAST 182
A MORTE COMO PENA E OS DIREITOS HUMANOS

MARIA ALEXANDRA PEREIRA 195
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

MARILDA MARQUES ALMEIDA/ GUSTAVO HENRIQUE DE OLIVEIRA CASTRO/
MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA 208
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL

MARISTELA LIDIANE PAGANINI 219
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ

NAÍME DOS SANTOS 230
BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO MOVIMENTO FEMINISTA NO MUNDO E NO BRASIL

PALOMA JACINTO DA SILVA 239
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PAULO ALBERTO PAIXÃO DOS SANTOS. 254
ESTIGMATIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DAS COMUNIDADES “BURACO” E
“BEIRA DO RIO” NO POVOADO BARREIRAS, CORURIPE-AL

PAULO RODRIGUES VIANA. 266
SISTEMA CARCERÁRIO E DIREITOS HUMANOS

SIMONE CLARO DOS SANTOS SALES 277
A OBSERVAÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE CRISTINA STOROLLI 290
INCLUSÃO E REALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

TATIANA ARRUDA DA CRUZ 300
O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA 312
A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA FORENSE PARA O DIREITO

VANESSA VIGIANE DE MENEZES 323
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

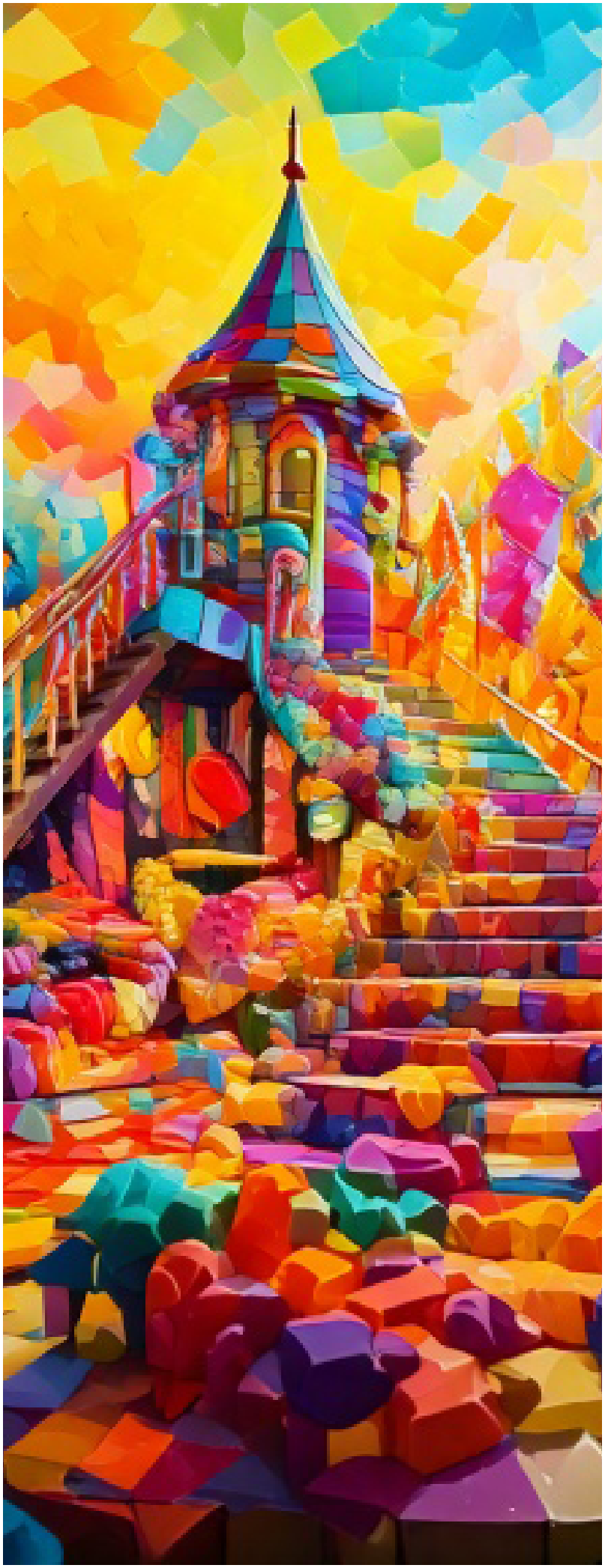


A CONTRIBUIÇÃO DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE SALTON DE PAULA

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

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

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

INTRODUÇÃO

Destacar a importância da ludopedagogia na educação infantil é fundamental para aprimorar o ambiente educacional das crianças. Ao compreenderem a relevância do aspecto lúdico no desenvolvimento infantil, os educadores podem proporcionar experiências enriquecedoras que favorecem o crescimento e aprendizado dos pequenos.

Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas baseadas no lúdico é essencial para promover um ensino mais significativo e estimulante. Além disso, é imprescindível ressaltar que a ludopedagogia envolve não apenas a aplicação de jogos e brincadeiras, mas também a promoção de um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças se sentem encorajadas a explorar, criar e interagir.

Nesse contexto, a ludopedagogia fornece às crianças a oportunidade de aprenderem de maneira mais autônoma e prazerosa, permitindo que elas desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada. Por meio do lúdico, os educadores podem despertar a curiosidade, estimular a imaginação e promover a resolução de problemas, contribuindo para a formação de indivíduos criativos, críticos e colaborativos.

Além disso, a ludopedagogia possibilita a inclusão de todos os alunos, considerando suas diferenças individuais e respeitando seus ritmos de aprendizagem. Através de jogos e brincadeiras adaptados, é possível atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo a igualdade de oportunidades e valorizando suas potencialidades.

Portanto, ao destacar a importância da ludopedagogia na educação infantil, reconhecemos que o lúdico não é apenas um complemento ao currículo escolar, mas sim uma peça fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças.

É por meio do brincar, explorar e criar que elas constroem conhecimentos, aprendem a lidar com desafios e se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. Assim, investir na ludopedagogia é investir no futuro de nossas crianças, fortalecendo sua autonomia, criatividade e capacidade de se relacionar com o mundo ao seu redor.



DEFINIÇÃO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Ao definir Ludopedagogia, é crucial compreender sua base na pedagogia e no lúdico, integrando aspectos teóricos e práticos para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Conceitos essenciais como a importância do brincar no processo educativo, a valorização das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado e a integração harmoniosa entre ludicidade e ensino são fundamentais para compreender a Ludopedagogia e sua relevância na formação de indivíduos mais criativos, autônomos e felizes.

A Ludopedagogia, além de proporcionar momentos de diversão e prazer, estimula o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, contribuindo para a construção do conhecimento de forma significativa. Nesse sentido, o uso de jogos, brincadeiras, dramatizações e outras atividades lúdicas torna-se uma ferramenta indispensável no processo educativo, potencializando a aprendizagem e despertando o interesse dos alunos.

Dessa forma, a Ludopedagogia busca promover um ensino mais dinâmico, participativo e prazeroso, valorizando a singularidade de cada criança e respeitando seu tempo e ritmo de aprendizado. Através da Ludopedagogia, é possível explorar diversos conteúdos de forma lúdica e criativa, possibilitando um maior engajamento e motivação dos alunos.

Assim, a Ludopedagogia surge como uma abordagem inovadora e eficaz, capaz de transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, onde o aprender se torna uma experiência significativa e prazerosa. Portanto, a Ludopedagogia é uma perspectiva pedagógica que busca promover o desenvolvimento integral das crianças, potencializando suas habilidades, competências e talentos através do lúdico, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e criativos, capazes de construir um mundo melhor.

ORIGEM E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A Ludopedagogia se origina da combinação das áreas da pedagogia e do lúdico, trazendo consigo a trajetória do brincar e sua relevância na educação. Com o passar do tempo, essa abordagem se desenvolveu, ganhando cada vez mais reconhecimento e apreciação como uma ferramenta de grande influência no processo educacional, principalmente na educação infantil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDOPEDAGOGIA

De acordo com pesquisas feitas por Silva et al. (2021), os fundamentos teóricos da Ludopedagogia são baseados em diferentes teorias do desenvolvimento infantil, que buscam compreender o processo de crescimento e formação das crianças. Além disso, a Ludopedagogia se fundamenta na ideia de que a aprendizagem lúdica e a brincadeira são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências significativas e oportunidades de explorar o mundo ao seu redor de forma ativa, prazerosa e enriquecedora (SILVA et al. 2021).

Através do lúdico, as crianças podem desenvolver diversas habilidades cognitivas, sócio emocionais e motoras de maneira natural e espontânea, promovendo o seu desenvolvimento de forma holística. A Ludopedagogia também tem como objetivo promover a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico nas crianças, por meio de atividades lúdicas e desafiadoras.

Dessa forma, a Ludopedagogia busca construir um ambiente educacional favorável, onde a criança possa vivenciar o prazer de aprender, descobrir suas potencialidades e se tornar um sujeito ativo em sua própria aprendizagem. Compreendendo a importância do brincar e da aprendizagem lúdica, a Ludopedagogia

trabalha de forma integrada aos demais campos de conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e estimulando o desenvolvimento global da criança. Assim, a Ludopedagogia contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e capazes de lidar com os desafios e as demandas do mundo contemporâneo (SILVA et al. 2021).

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As teorias do desenvolvimento infantil, como as de Piaget, Vygotsky e Wallon, são fundamentais para a Ludopedagogia, pois oferecem diferentes perspectivas sobre como as crianças constroem seu conhecimento e interagem com o ambiente, promovendo um entendimento mais profundo sobre as fases de desenvolvimento e as habilidades que se desenvolvem ao longo do tempo. Essas teorias contribuem para a compreensão do papel do brincar e da atividade lúdica no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, fornecendo uma base sólida para as práticas pedagógicas voltadas para a infância. Além disso, permitem aos profissionais da educação utilizar abordagens diferenciadas, adaptando sua metodologia para atender às necessidades individuais de cada criança, reconhecendo a importância da diversidade no contexto educacional. Entretanto, é fundamental ressaltar que a integração da arte e da música na educação infantil, dentro do contexto da ludopedagogia, exige um comprometimento por parte dos educadores e gestores escolares. Santos (2010) destaca que é necessário oferecer recursos e materiais adequados, capacitar os professores para abordagens artísticas e musicais, e estabelecer parcerias com artistas e instituições culturais.

Dessa forma, a Ludopedagogia se apoia nessas teorias para promover um ensino significativo, que valoriza a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral de cada criança, estimulando suas habilidades e potencialidades em um ambiente lúdico e acolhedor.

APRENDIZAGEM LÚDICA E BRINCADEIRA

A aprendizagem lúdica e a brincadeira são elementos centrais na Ludopedagogia, pois permitem que as crianças aprendam de forma natural e prazerosa, utilizando o jogo e a atividade lúdica como recursos pedagógicos. Dessa forma, as brincadeiras e os jogos educativos são estratégias importantes para promover a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, estimulando a curiosidade, a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas (SILVA, et al, 2023).

Freire (2011) destaca que a realização de atividades lúdicas facilita e promove a aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Ele também ressalta que essas atividades auxiliam na manutenção da saúde mental e preparam o indivíduo para um estado interior propício ao aprendizado. O autor observa que o lúdico favorece a socialização, a comunicação, a expressão e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a ludopedagogia oferece fundamentos metodológicos para explorar e integrar a ludicidade dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Ludopedagogia desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois proporciona diversas oportunidades de aprendizado por meio do brincar. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, as crianças conseguem absorver conhecimentos de maneira natural e prazerosa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Além disso, a ludopedagogia valoriza a importância do lúdico no processo educativo, promovendo um ambiente propício para a construção do saber e o desenvolvimento de habilidades essenciais (SILVA, 2023).

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A prática da ludopedagogia na educação infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. Através do brincar, as crianças podem aprimorar a coordenação motora, a criatividade, a autonomia, a socialização e a capacidade de resolver problemas, o que contribui significativamente para a sua formação global e equilibrada. Dessa forma, a ludopedagogia se mostra como uma abordagem essencial para o cuidado e o estímulo ao pleno desenvolvimento infantil

ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A ludopedagogia na educação infantil proporciona um ambiente propício para o estímulo da criatividade e imaginação das crianças. Ao participarem de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, elas são incentivadas a explorar novas possibilidades, expressar suas ideias de forma livre e original, e desenvolver a capacidade de criar soluções para desafios imaginários ou reais. Esse estímulo é essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo e da imaginação, contribuindo para a formação de indivíduos mais inventivos e flexíveis (CENTRO DE PEDAGOGIA, 2024)

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS LUDOPEDAGÓGICAS

As metodologias e estratégias ludopedagógicas são extremamente importantes e desempenham um papel fundamental na aplicação eficaz da ludopedagogia na educação infantil. Elas têm como objetivo principal criar e sustentar um ambiente de aprendizagem lúdico e estimulante, que proporcione o desenvolvimento integral e saudável da criança. A ludopedagogia, por sua vez, utiliza uma variedade de abordagens extremamente enriquecedoras, tais como jogos educativos, brincadeiras interativas, oficinas criativas repletas de possibilidades e atividades lúdicas especialmente planejadas para promover o aprendizado e o crescimento das crianças de maneira significativa(CENTRO DE PEDAGOGIA, 2024).

Por meio dessas metodologias e estratégias, as crianças são incentivadas a explorar o mundo ao seu redor, a desenvolver sua curiosidade natural, aprimorar a criatividade e imaginação, bem como aprimorar suas habilidades sociais e de interação com os outros. Cada atividade é cuidadosamente estruturada para oferecer desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança, estimulando assim o seu aprendizado de maneira eficiente e divertida.

Ao adotar e implementar essas metodologias e estratégias, os profissionais da área da educação infantil são capazes de criar um ambiente dinâmico e acolhedor, onde as crianças são incentivadas a explorar, questionar, experimentar e descobrir novos conhecimentos. O principal objetivo é promover um aprendizado autêntico, que vai além das paredes da sala de aula tradicional, permitindo que as crianças se desenvolvam em sua totalidade, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional, social, físico e criativo.

Em síntese, as metodologias e estratégias ludopedagógicas são valiosas aliadas na busca por uma educação infantil de qualidade. Elas proporcionam um ambiente de aprendizagem estimulante, onde as crianças são incentivadas a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual. Ao adotar a ludicidade como fio condutor do processo educativo, a ludopedagogia se mostra como uma resposta pedagógica eficiente e eficaz, capaz de garantir o desenvolvimento pleno e feliz das crianças.

JOGOS E BRINCADEIRAS EDUCATIVAS

A utilização de jogos e brincadeiras educativas na ludopedagogia visa oferecer às crianças oportunidades de aprendizado por meio da diversão. Esses jogos e brincadeiras são cuidadosamente planejados e desenvolvidos para estimular e potencializar diferentes habilidades cognitivas,

motoras, emocionais e sociais das crianças. Eles são projetados para promover um ambiente propício ao desenvolvimento integral, onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma dinâmica e interativa.

Nesse mesmo limite, Costa (2012, p.10) frisa que:

> A brincadeira é a melhor forma da criança se comunicar, sendo um instrumento que ela possui para conviver com outras crianças. Brincando, ela aprende sobre o mundo que a cerca, integrando-se. Brincando, ela convive com os diferentes sentimentos de sua realidade interior e, aos poucos, aprende a se conhecer e a aceitar a existência dos outros.

Além disso, os jogos e brincadeiras educativas têm um papel fundamental na socialização das crianças. Ao participarem dessas atividades, elas têm a oportunidade de interagir e se relacionar com seus pares, desenvolvendo habilidades sociais importantes, como a cooperação, o respeito mútuo e a empatia. Essas interações também ajudam no fortalecimento dos laços afetivos e no desenvolvimento de uma consciência coletiva.

A ludopedagogia também promove a concentração e o raciocínio das crianças. Durante a execução dos jogos e brincadeiras, elas precisam se manter focadas e atentas, o que contribui para o desenvolvimento da concentração e da capacidade de pensar estrategicamente. Além disso, essas atividades desafiam as crianças a resolverem problemas e a tomarem decisões, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade.

Nesse sentido, a educação lúdica proporcionada pelos jogos e brincadeiras educativas se revela extremamente eficaz. Ao aprenderem brincando, as crianças se envolvem de forma mais ativa e significativa no processo de aprendizagem, o que favorece a assimilação e a retenção dos conhecimentos adquiridos. Essa abordagem também contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida adulta, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de problemas de forma criativa.

Portanto, é inegável o impacto positivo que a utilização de jogos e brincadeiras educativas na ludopedagogia traz para a educação das crianças. Com a criação de um ambiente lúdico e estimulante, essas atividades oferecem às crianças uma educação completa, que vai além dos conteúdos acadêmicos, promovendo o desenvolvimento integral e preparando-as para um futuro promissor.

OFICINAS CRIATIVAS E ATIVIDADES LÚDICAS

As oficinas criativas e atividades lúdicas são recursos pedagógicos muito importantes e eficazes utilizados para estimular muito a criatividade, a imaginação, a expressão e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Elas proporcionam um ambiente de aprendizagem extremamente dinâmico, interativo e repleto de estímulos para o crescimento e o aprendizado de forma lúdica e prazerosa. As atividades envolvem diversas formas de expressão artística, como música, arte, teatro, dança, pintura, modelagem, culinária, entre outras, integrando uma ampla diversidade de vivências e possibilidades de aprendizado. Tais atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, criativas e emocionais, além de promover o trabalho em equipe, a sociabilidade e o respeito às diferenças. Por meio dessas experiências, as crianças são incentivadas a explorar, experimentar, ampliar seus horizontes e desenvolver sua capacidade de criar e se expressar, tornando-se cidadãos mais conscientes, críticos, criativos e autônomos (FONSECA, 2024).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LUDOPEDAGOGIA

A formação de professores em Ludopedagogia é crucial para garantir que os educadores estejam preparados para integrar abordagens lúdicas em sua prática pedagógica. Isso envolve a compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos da Ludopedagogia, além de estratégias específicas para promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do brincar. Os professores também precisam aprender a criar um ambiente favorável para a ludicidade, incluindo a organização de espaços e materiais que estimulem a aprendizagem através do jogo e da criatividade (FONSECA, 2024).

CAPACITAÇÃO E ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A capacitação e atualização pedagógica dos professores em Ludopedagogia requer investimentos em cursos especializados, workshops e programas de formação continuada. É essencial que os educadores estejam atualizados em relação às melhores práticas e pesquisas recentes sobre o tema, garantindo assim a qualidade do ensino com abordagens lúdicas. Além disso, a capacitação também envolve o desenvolvimento de habilidades práticas para aplicar metodologias educativas baseadas no brincar, tornando a formação dos professores um elemento-chave para o sucesso da Ludopedagogia na Educação Infantil (CARLOS, 2010).

EXEMPLOS PRÁTICOS DE APLICAÇÃO DA LUDOPEDAGOGIA

Os exemplos práticos de aplicação da ludopedagogia na educação infantil podem incluir a utilização de jogos de tabuleiro que estimulem o raciocínio lógico, a coordenação motora e a socialização das crianças. Além disso, a criação de espaços e materiais que promovam a exploração sensorial e o desenvolvimento da criatividade, como a manipulação de massinha, pintura e desenho, também se enquadram nessa categoria (CARLOS, 2010).

É essencial que a criança não apenas se divirta, mas também aprenda e se desenvolva durante esses momentos. Corrobora com essa concepção Carlos (2010, p. 20), quando afirma que:

> [...] O brincar é próprio da criança, e não deve ser utilizado dentro da sala de aula como uma forma isolada de todo o processo de educação, ou seja, ele deve estar presente em sala de aula como forma de auxílio para a aprendizagem, como ferramenta pedagógica auxiliando o professor em sua prática no cotidiano escolar (2010, p.20).

A ludopedagogia na prática também pode ser observada através do planejamento e execução de atividades em grupo que incentivem a cooperação, a comunicação e a resolução de problemas entre os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado lúdico e colaborativo.

ESTUDOS DE CASO

Os estudos de caso relacionados à ludopedagogia na educação infantil podem incluir a observação e análise de como determinadas atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Por exemplo, um estudo de caso pode abordar o impacto de uma oficina de contação de histórias no estímulo à linguagem oral e escrita, ou ainda, como a inserção de jogos educativos no currículo escolar influencia a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com Piaget referenciado por Japiassu, (2001, p. 32) encontraremos no jogo:

> As conclusões de Piaget de que o símbolo (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade e de que também se constituía num momento intermediário entre o exercício (atividade sensório-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a regra (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo) tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do jogo dramático (faz-de-conta) e das atividades com a linguagem teatral tanto na educação escolar da criança quanto na psicoterapia infantil (JAPIASSU, 2001).

Os estudos de caso também podem evidenciar a importância da ludopedagogia na resolução de desafios específicos encontrados no contexto da educação infantil, fornecendo insights valiosos para aprimorar a prática pedagógica.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Um dos principais desafios e objetivos futuros para a ludopedagogia na educação infantil é falar mais sobre crianças neurotípicas e garantir a efetiva integração das práticas lúdicas no ambiente escolar, superando resistências e preconceitos em relação ao uso do brincar como estratégia educativa. Além disso, será fundamental acompanhar e analisar minuciosamente os resultados obtidos com a implementação da ludopedagogia, a fim de identificar desafios específicos e propor soluções realmente eficazes para aprimorar sua aplicação e alcançar um maior sucesso pedagógico de modo geral. Através de uma abordagem cada vez mais inclusiva e holística, os profissionais da educação estarão capacitados para atender às necessidades individuais de cada criança, desenvolvendo habilidades sociais, cognitivas e emocionais de forma ampla e abrangente.

Segundo Vygotsky (2004, p. 32):

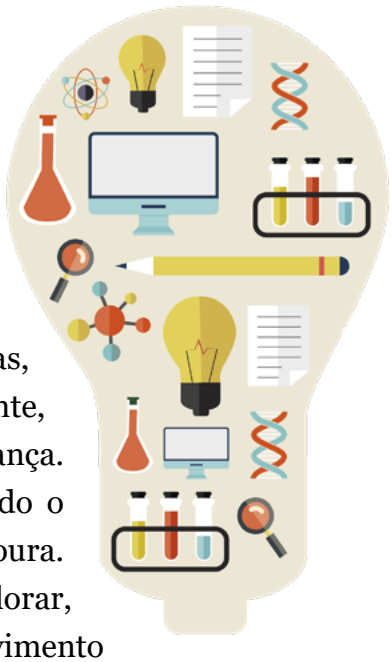
> A aprendizagem é um processo social, possibilita, através das áreas de desenvolvimento proximal, isto é, da distância entre a zona de desenvolvimento real, determinar áreas das soluções independentes de problemas, o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que pode aprender. Destacou a importância do lúdico para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois através deste ato que a criança reproduz experimentações e vivências com o mundo exterior, e ainda se relaciona com outras crianças (VYGOTSKY, 2004, p. 32).

Assim, será possível criar um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e enriquecedor, onde todas as crianças possam se sentir valorizadas e estimuladas a aprender de maneiras diversas e criativas. Por meio da ludopedagogia, será possível promover um aprendizado significativo e prazeroso, cultivando o gosto pelo conhecimento desde os primeiros anos de vida e construindo uma base sólida para futuras conquistas acadêmicas e pessoais. Esta abordagem pedagógica inovadora caminha lado a lado com a evolução constante das demandas educacionais e as necessidades da sociedade contemporânea, que busca cada vez mais uma educação inclusiva e capaz de preparar as crianças para um mundo em constante transformação. Portanto, é importante investir na pesquisa e na formação de professores com vistas a uma maior disseminação da ludopedagogia, de modo que todos os educadores estejam aptos a utilizar o brincar como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento integral das crianças (VYGOTSKY, 2004).

INTEGRAÇÃO DA LUDOPEDAGOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração da ludopedagogia no currículo escolar requer um trabalho colaborativo entre gestores, professores, pais e demais atores educacionais. Será necessário repensar a estrutura curricular, considerando a inclusão de atividades lúdicas de forma transversal em todas as disciplinas, e garantir a formação continuada dos profissionais de educação para a aplicação de metodologias ludopedagógicas de maneira efetiva. Além disso, será fundamental sensibilizar a comunidade escolar, tanto os alunos quanto seus pais e responsáveis, sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças e aprimorar a conscientização sobre os benefícios do uso de jogos e brincadeiras como ferramentas educacionais. Dessa forma, promover a interação entre crianças por meio de atividades lúdicas facilitará o aprendizado, estimulará a criatividade e a socialização, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. A ludopedagogia, portanto, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos do século XXI, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e coerente com as necessidades e expectativas dos alunos (DUARTE, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A ludopedagogia é extremamente vantajosa para a educação das crianças, pois permite que elas aprendam de forma divertida, interativa e envolvente, estimulando a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento completo da criança. Além disso, ajuda a tornar o processo de ensino mais atrativo, despertando o interesse dos pequenos e promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

Através da ludopedagogia, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e criar de forma autônoma, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Essa abordagem pedagógica valoriza a autonomia e a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles se envolvam de maneira dinâmica no processo de construção do conhecimento.

Com a ludopedagogia, as crianças são incentivadas a refletir, questionar e buscar soluções criativas para os desafios que encontram no dia a dia. Dessa forma, elas se tornam indivíduos críticos, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios do mundo atual de forma mais preparada e confiante.

Em resumo, a ludopedagogia é benéfica para a educação infantil, promovendo o desenvolvimento completo das crianças de maneira lúdica, prazerosa e eficaz.

Ao adotar a abordagem, os educadores proporcionam um ambiente de aprendizagem estimulante, que desperta o interesse das crianças e as motiva a explorar e descobrir o mundo ao seu redor. Com a ludopedagogia, a educação se torna uma experiência enriquecedora, repleta de momentos divertidos, desafiadores e recompensadores para os pequenos estudantes.

REFERÊNCIAS



BARRETO, Daniele Marques dos Santos. ARTE E MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DAS CRIANÇAS. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 43, p. 11–18, 2023. Disponível em: https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/460. Acesso em: 16 out. 2024.

CENTRO DE PEDAGOGIA; FARIA, B. R. S. de; SOUZA, D. A. G. P. **As implicações do brincar para o desenvolvimento infantil.** Disponível em: <https://bib.pucminas.br>. Acesso em: 16 out. 2024.

DUARTE, A. A. V. **Os benefícios das atividades lúdicas para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade-TDAH.** Disponível em: <https://pgsscogna.com.br>. Acesso em: 16 out. 2024.

FONSECA, Viviane; SANTOS, Verianne; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E DA ARTE NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO**. Revista Ibero-americana de Humanidades**, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 6, p. 477–492, 2023. DOI: 10.51891/easy.v9i6.10197. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10197. Acesso em: 17 out. 2024.

MOREIRA, J. G. dos R.; MOTA, R. S. da; VIEIRA, M. A. **A contribuição da brincadeira na educação infantil: uma das ferramentas utilizadas como forma de desenvolvimento cognitivo e motor.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 159-174, 2021. Disponível em: <https://ufes.br>. Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, Crist Wilian de Moura Barbosa da; RODRIGUES, David Anderson Barbosa; VALENZUELA, Robson Canteiro; ASSUNÇÃO, Rosilene de Arruda; SANTOS, Uetes do Carmo; MIRANDA, Wanderson Rodrigues. **CONTRIBUIÇÕES DA LUDOPEDAGOGIA: O LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS**. Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 429–446, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i7.1696. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1696. Acesso em: 17 out. 2024.

SILVA, P. N.; PEREIRA, S. R. B.; OSÓRIO, N. B. **Ludopedagogia: a essência do brincar com o foco no ensino e aprendizagem para a educação infantil.** Humanidades & Inovação, 2023. Disponível em: <https://unitins.br>. Acesso em: 16 out. 2024.



A PROPRIEDADE INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: ABORDAGENS, DESAFIOS E PROPOSTAS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

AMANDA ALINE MAGNO SOUZA

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade ÚNICA (2024); Pós Graduanda em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2025); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2024); Email: amandamagno764@gmail.com.

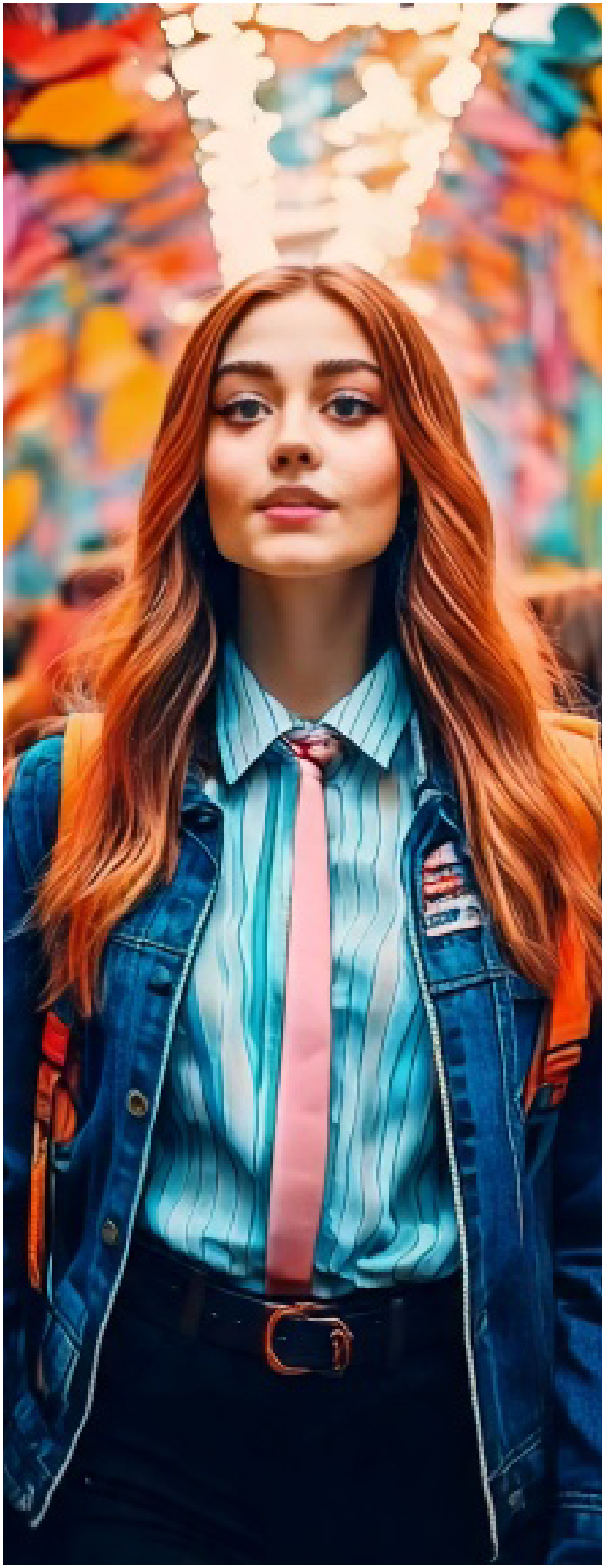
JEAN CARLOS CASTRO DA SILVA

Graduação em Bacharelado em Farmácia pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2024). Email: jeancastro491@hotmail.com

LEONARDO DOS SANTOS CORREA

Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação pelo Instituto Federal do Pará – IFPA (2025); Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2024); Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2023); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES (2022); Licenciado em Pedagogia – Faculdade Campos Elíseos – FCE (2024); Bacharel em Serviço Social pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2020); Professor Nível Superior na Rede Municipal de Marituba/PA; Email: leozynhocorrea96@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Reconhecendo a relevância de divulgar e oferecer conhecimentos fundamentais aos estudantes do ensino médio técnico sobre propriedade intelectual, com ênfase na relação com a inovação e o empreendedorismo, este trabalho teve como objetivo principal analisar como os Institutos Federais de Educação tratam a temática da propriedade intelectual em seus currículos. A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico e pesquisa documental, revelando uma lacuna no currículo do ensino médio técnico no que tange ao ensino sobre propriedade intelectual. Como proposta, sugere-se a inserção de disciplinas específicas e atividades curriculares que capacitem os estudantes a compreenderem a importância de proteger a atividade criadora como base para inovação e empreendedorismo.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Inovação; Propriedade Intelectual; Ensino.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem impulsionado transformações significativas no mercado de trabalho, ampliando o espaço para novas ideias e iniciativas empreendedoras. Nesse contexto, torna-se essencial fomentar a inovação e a proteção da propriedade intelectual, elementos fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico.

Conforme Dolabela (2008), o empreendedorismo é caracterizado pela iniciativa e pela capacidade de inovação, características que o diferenciam da mera gestão empresarial. Esse entendimento reforça o papel do empreendedor como um agente transformador, comprometido em criar soluções inovadoras e contribuir para o progresso da sociedade.

Ao explorar a relação entre empreendedorismo, inovação e propriedade intelectual, este estudo busca evidenciar a importância de capacitar indivíduos para que desenvolvam habilidades criativas e empreendedoras, alinhadas às demandas do cenário contemporâneo. Aprender sobre empreendedorismo e propriedade intelectual durante a formação escolar capacita os alunos a utilizarem suas habilidades de forma inovadora, gerando renda e contribuindo para o desenvolvimento econômico.

Essa abordagem educacional não apenas amplia as perspectivas profissionais dos jovens, mas também os prepara para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em constante transformação.

Diante disso, o presente trabalho visa diagnosticar como os cursos técnicos dos Institutos Federais abordam o tema da propriedade intelectual em seus currículos, relacionando-o ao empreendedorismo e à inovação. A pesquisa busca responder: 1) A propriedade intelectual está integrada aos conteúdos curriculares dos cursos técnicos? 2) Quais estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas para tornar o ensino da propriedade intelectual mais dinâmico e acessível no contexto do ensino técnico?



A PROPRIEDADE INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Drucker (1987) complementa que a inovação é o instrumento principal do espírito empreendedor, criando valor e novas oportunidades. Esse ponto destaca a centralidade da inovação como uma ferramenta indispensável no processo de empreender, reforçando que o sucesso empreendedor não se resume à execução, mas à capacidade de transformar ideias em ações concretas que geram impacto positivo.

Assim, empreendedorismo e inovação estão intrinsecamente conectados, funcionando como pilares fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico em um mundo globalizado e competitivo.

Inovação, conforme a OCDE (2018), envolve a criação de bens ou serviços novos ou aprimorados, bem como processos empresariais significativamente diferentes dos já existentes. Esse conceito aponta para a amplitude da inovação, que não se limita à criação de produtos inéditos, mas também engloba a reinvenção de processos e modelos que tornam as operações mais eficientes e adaptadas às demandas do mercado. Ao ser aplicada, a inovação adquire valor coletivo, mas seus criadores possuem direitos garantidos no âmbito da propriedade intelectual (SILVEIRA; NASCIMENTO; CARDOSO, 2020).

Esse aspecto ressalta a importância de proteger as criações como forma de incentivar a geração de novas ideias, garantindo aos autores o reconhecimento e os benefícios econômicos advindos de suas invenções.

A Convenção da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) correlaciona esse direito a diversas criações, incluindo invenções, obras artísticas e científicas, marcas e modelos industriais (BARBOSA, 2003). Essa abrangência reforça o papel essencial da propriedade intelectual na proteção de um vasto espectro de criações humanas, promovendo a criatividade e assegurando que os inventores e criadores possam colher os frutos de seus esforços.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a propriedade intelectual nos incisos XXVII, XXVIII e XXIX do artigo 5º, abrangendo direitos autorais e propriedade industrial. Esses direitos são protegidos por leis que incluem patentes, marcas registradas, segredos comerciais e outros mecanismos legais (ROSAS; FROEHNER; SBRAGIA, 2007).

Apesar dessa base jurídica robusta, muitos empreendedores desconhecem como proteger seus ativos intelectuais (HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2014). Essa falta de conhecimento pode levar à perda de oportunidades valiosas e à vulnerabilidade frente a práticas desleais de mercado, evidenciando a necessidade de ampliar a conscientização e a formação sobre o tema.

Estudos mostram que, embora os estudantes reconheçam a importância do tema, muitos desconhecem os conceitos básicos de propriedade intelectual (NASCIMENTO; OZAKI, 2018). Os autores destacam a necessidade de preparar docentes para incentivar a inovação e a proteção intelectual nos cursos técnicos, uma vez que os professores desempenham um papel central na formação de cidadãos aptos a criar, proteger e valorizar suas criações no contexto contemporâneo.

Para um ensino dinâmico e motivador, especialmente para adolescentes, é necessário ir além da apresentação de definições e legislações. Hengemühle (2014) ressalta que métodos interativos tornam o aprendizado mais atrativo e eficaz. Assim, este estudo busca propor estratégias pedagógicas interativas e dinâmicas para o ensino médio técnico, com o objetivo de integrar a temática da inovação e da proteção da propriedade intelectual de forma prática e alinhada às demandas do contexto educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, fundamentando-se em levantamento bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio da plataforma Google Acadêmico, utilizando palavras-chave específicas, como "propriedade intelectual", "empreendedorismo", "inovação" e "ensino de propriedade intelectual". Esse processo teve como objetivo identificar referências teóricas relevantes e atuais que embasassem a análise e o desenvolvimento do estudo, assegurando uma abordagem consistente e fundamentada.

A pesquisa documental, por sua vez, concentrou-se no portal eletrônico do Instituto Federal do Pará (IFPA), que serviu como fonte primária para coleta de informações sobre os cursos técnicos ofertados. A seleção dos cursos baseou-se na acessibilidade das informações disponibilizadas online, priorizando a transparência e a confiabilidade dos dados. Foram analisados 17 cursos técnicos presenciais integrados ao ensino médio, distribuídos pelos campi do IFPA nos municípios do estado do Pará.

Para a análise curricular, adotou-se uma abordagem sistemática, investigando os conteúdos das ementas dos cursos selecionados. Buscou-se identificar os termos "empreendedorismo", "inovação" e "propriedade intelectual", além de outros conceitos correlacionados, tendo em vista que as disciplinas que abordam a propriedade intelectual frequentemente não utilizam esses termos explicitamente em seus títulos ou descrições. Esse cuidado permitiu uma análise mais abrangente e precisa do tratamento dado ao tema nas propostas curriculares.

O objetivo principal dessa análise foi compreender como os conceitos de inovação, empreendedorismo e propriedade intelectual estão sendo integrados à formação técnica dos alunos, especialmente no ensino médio técnico. Com base nesses achados, a pesquisa propôs a criação de estratégias pedagógicas inovadoras e acessíveis para o ensino desses temas. Diferentemente de abordagens tradicionais, que podem ser excessivamente formais ou abstratas, foi desenvolvida uma metodologia interativa que utiliza personagens e conteúdos cuidadosamente selecionados para aproximar os alunos dos conceitos.

Essa proposta pedagógica buscou transformar o aprendizado em uma experiência mais envolvente e dinâmica, facilitando a compreensão dos temas de forma prática e contextualizada. A intenção foi capacitar os alunos não apenas para entenderem os conceitos de inovação, empreendedorismo e propriedade intelectual, mas também para aplicá-los no contexto real de suas vidas acadêmicas e profissionais.

ANÁLISE E RESULTADOS

A pesquisa foi realizada por meio do portal eletrônico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Durante o estudo, analisaram-se as matrizes curriculares de 17 cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade presencial, disponíveis no portal institucional. O objetivo foi identificar como os temas de empreendedorismo, inovação e propriedade intelectual (PI) são tratados nesses cursos.

O levantamento buscou informações específicas sobre a presença dessas temáticas nas ementas e nos conteúdos oferecidos, evidenciando as abordagens adotadas para fomentar o desenvolvimento dessas competências no contexto educacional técnico.

Os dados obtidos indicaram que, apesar de algumas matrizes contemplarem o empreendedorismo de forma mais destacada, os conceitos de inovação e, principalmente, de propriedade intelectual ainda aparecem de maneira limitada e pouco estruturada. Isso sugere a necessidade de revisar e fortalecer os currículos, promovendo uma formação que não apenas informe sobre esses temas, mas também capacite os alunos a aplicá-los em cenários reais e profissionais.

Quadro 1 – Tabela dos Cursos no IFPA

	Curso	Disciplina/ementa	Empreendedorismo	Inovação	Propriedade Intelectual
01	Agrimensura	Empreendedorismo	Sim	Inovação Tecnológica	Não
02	Desenvolvimento de Sistemas	Gestão de carreira e Empreendedorismo	Sim	Não	Não
03	Design de interiores	Empreendedorismo, mundo do trabalho e Finanças	Sim	Não	Não
04	Edificações	Empreendedorismo em Informática	Sim	Não	Não
05	Eletrônica	Empreendedorismo e cooperativismo	Sim	Não	Não
06	Eletro técnica	Empreendedorismo e Cooperativismo	Sim	Não	Não
07	Estradas	Gestão da qualidade e Empreendedorismo	Sim	Não	Não
08	Eventos	x	Não	Não	Não
09	Hospedagem	x	Não	Não	Não
10	Informática	Empreendedorismo	Sim	Não	Não
11	Mecânica	x	Não	Não	Não
12	Metalurgia	x	Não	Não	Não
13	Mineração	x	Não	Não	Não
14	Pesca	Empreendedorismo no Agronegócio	Sim	Não	Não
15	Química	x	Não	Não	Não
16	Saneamento	Sistema de gestão integrada e Empreendedorismo	Sim	Não	Não
17	Telecomunicações	x	Não	Não	Não

(Tabela produzida pelos Autores)

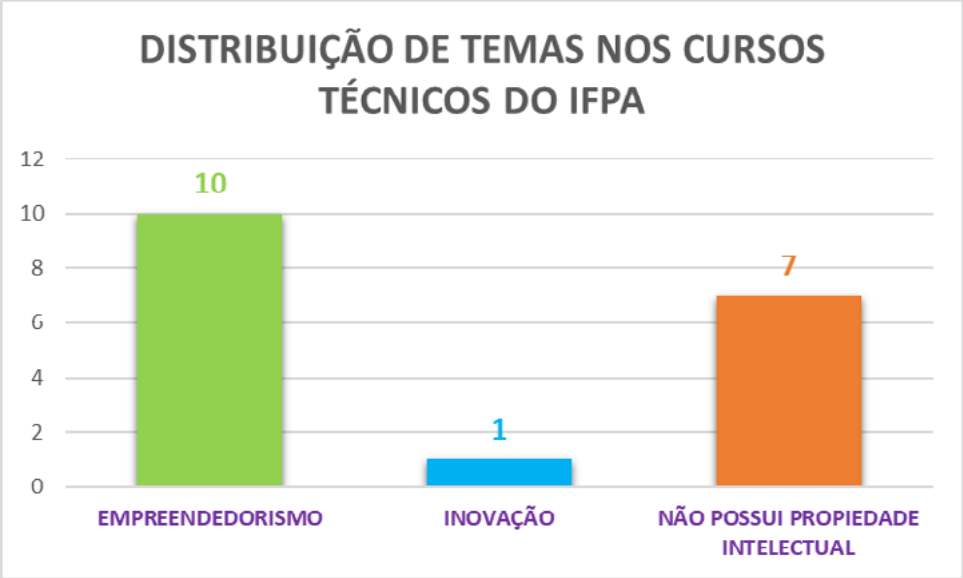
A análise dos dados coletados de 17 cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Pará (IFPA) revelou uma presença limitada dos temas de empreendedorismo, inovação e propriedade intelectual nos currículos. Dos cursos analisados, 58,82% incluem o tema empreendedorismo, muitas vezes presente em disciplinas como "Empreendedorismo no Agronegócio" e "Gestão da Qualidade e Empreendedorismo".

Essas disciplinas demonstram um esforço inicial para estimular a visão empreendedora nos estudantes, especialmente em áreas com potencial para gerar impacto econômico na região. Entretanto, esse enfoque ainda carece de uma abordagem mais abrangente, que conecte o empreendedorismo às demandas reais do mercado e às possibilidades de inovação tecnológica.

Por outro lado, apenas 5,88% dos cursos tratam diretamente do tema da inovação, com destaque para a disciplina "Inovação Tecnológica" no curso de Agrimensura. Essa lacuna reflete uma oportunidade não explorada de incentivar os alunos a desenvolverem soluções criativas para os desafios contemporâneos, especialmente em um estado como o Pará, com suas riquezas naturais e potenciais para avanços tecnológicos.

A ausência de conteúdos relacionados à propriedade intelectual em todas as matrizes curriculares analisadas é um dado alarmante, pois indica que os alunos estão sendo formados sem o conhecimento necessário para proteger suas criações e explorar direitos que poderiam garantir competitividade e sustentabilidade a projetos futuros. A propriedade intelectual é um componente essencial para assegurar que ideias inovadoras se traduzam em benefícios econômicos e sociais, o que reforça a urgência de incluí-la no contexto educacional.

GRÁFICO 1



(Tabela produzida pelos Autores)

Adicionalmente, verificou-se que 41,18% dos cursos não possuem qualquer menção a esses temas, evidenciando lacunas significativas na formação técnica oferecida. Essa ausência compromete o desenvolvimento de competências alinhadas às exigências do mercado de trabalho e às políticas públicas voltadas para a inovação e o empreendedorismo. A inclusão de disciplinas que abordem esses temas de forma integrada é fundamental para preparar os estudantes não apenas para exercerem funções técnicas, mas também para serem agentes transformadores no contexto socioeconômico.

Esses resultados indicam uma oportunidade clara de aprimoramento nos currículos técnicos integrados, especialmente no que diz respeito à inclusão de temas como empreendedorismo, inovação e propriedade intelectual.

A formação técnica, ao ser voltada para um mercado dinâmico, deve estar em sintonia com as transformações do mundo profissional, preparando os alunos para lidar com as complexidades de um mercado de trabalho que exige habilidades empreendedoras e inovadoras. Atualmente, a formação oferecida deixa a desejar na preparação dos estudantes para enfrentar os desafios de um mercado cada vez mais orientado à inovação e à criação de valor.

A escassez de disciplinas específicas e a abordagem superficial sobre esses temas podem resultar em uma falta de capacitação, tornando os alunos menos aptos a lidar com as novas exigências do mercado. Apesar da crescente demanda por profissionais que compreendam e saibam proteger suas criações, como no caso das patentes, marcas e direitos autorais, ainda se observa uma abordagem limitada e, em muitos casos, fragmentada no ensino de inovação e propriedade intelectual no contexto educacional técnico. O ensino desses conceitos essenciais para o desenvolvimento de soluções criativas e competitivas é fundamental, pois fortalece a capacidade dos alunos de se posicionarem como empreendedores e inovadores.

Além disso, verificou-se que as ementas dos cursos não estão disponíveis on-line, o que impossibilitou uma análise mais detalhada sobre a abordagem dos temas de inovação e propriedade intelectual. Essa ausência de transparência nos currículos aponta para a necessidade de uma maior acessibilidade das informações educacionais, o que beneficiaria não apenas pesquisadores, mas também os próprios alunos e suas famílias, que poderiam compreender melhor o escopo das disciplinas oferecidas.

A digitalização e a disponibilização pública de dados educacionais são essenciais para um processo de ensino mais transparente e acessível. Isso não só facilitaria o acompanhamento do currículo por parte dos alunos, mas também fortaleceria a ideia de que o conhecimento está ao alcance de todos, de forma clara e objetiva. O acesso à informação educacional também é um fator de inclusão, possibilitando que a sociedade, como um todo, compreenda as direções pedagógicas das instituições e participe ativamente do processo educacional.

No que diz respeito às disciplinas que tratam de conteúdos relacionados à propriedade intelectual nos 17 cursos técnicos integrados ao ensino médio analisados no Instituto Federal do Pará (IFPA), constatou-se que o tema não é abordado de forma específica ou consolidada.

Essa constatação reflete um cenário nacional mais amplo, como aponta Sousa (2021), que identificou uma lacuna semelhante ao investigar currículos de escolas técnicas vinculadas a universidades federais brasileiras. A autora destaca que a ausência de conteúdos estruturados sobre propriedade intelectual compromete a formação dos alunos e limita seu potencial de atuação em áreas que demandam inovação e empreendedorismo. Sousa (2021) nos traz uma visão crítica sobre essa lacuna, destacando que a falta de um ensino mais robusto sobre propriedade intelectual nos currículos não apenas restringe a formação dos alunos, mas também os impede de explorar todo o seu potencial criativo e empreendedor. A abordagem da propriedade intelectual, portanto, é um ponto crucial para a formação técnica, pois capacita os alunos não apenas a proteger suas criações, mas também a entender seu valor no mercado e sua relevância no mundo dos negócios e da inovação.

Embora o tema de empreendedorismo esteja presente em 58,82% dos cursos analisados, sua abordagem parece estar restrita a disciplinas como "Empreendedorismo no Agronegócio" e "Gestão da Qualidade e Empreendedorismo", que, apesar de importantes, não conseguem abranger a totalidade das demandas do mercado contemporâneo. A presença de empreendedorismo, embora crescente, está centrada em áreas mais específicas, como o agronegócio, o que revela uma abordagem parcial que não contempla as diferentes oportunidades de inovação e criatividade no mercado globalizado. O empreendedorismo, como disciplina, deve ser ampliado para incluir diversos setores e áreas de atuação, de modo a preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e digital. A preparação para empreender em um mundo movido pela tecnologia e pelas inovações exige uma visão mais ampla e interdisciplinar.

O tema de inovação, presente em apenas 5,88% das matrizes curriculares, é tratado de forma igualmente restrita, com destaque para a disciplina "Inovação Tecnológica" no curso de Agrimensura. A limitação da presença da inovação é um reflexo direto da falta de um enfoque estratégico nas escolas técnicas em termos de preparar os alunos para as novas demandas tecnológicas e os avanços científicos. Inovação não deve ser tratada como um conceito isolado ou restrito a algumas áreas específicas, mas sim como uma competência transversal que deve permear o ensino técnico, estimulando os alunos a buscar soluções criativas e a pensar de forma crítica sobre o uso da tecnologia em suas respectivas áreas de atuação.

Essa lacuna se torna ainda mais evidente quando se observa a ausência completa de conteúdos relacionados à propriedade intelectual, uma temática fundamental para capacitar os alunos a protegerem

suas criações e desenvolverem soluções inovadoras.

O desconhecimento sobre a importância da propriedade intelectual pode gerar um grande obstáculo para os jovens empreendedores e inovadores do futuro, uma vez que sem a devida proteção legal, suas inovações podem ser facilmente copiadas e, consequentemente, perdendo seu valor no mercado. A formação sobre propriedade intelectual, assim, é uma necessidade urgente para que os alunos possam, de fato, explorar o potencial de suas criações, ao mesmo tempo em que entendem os direitos legais que possuem sobre elas.

De acordo com Nascimento e Ozaki (2018), a superação das lacunas curriculares no ensino de inovação e propriedade intelectual passa pela adoção de uma abordagem educacional integrada, criativa e dinâmica. Para que esses temas ganhem a devida importância, é essencial que os docentes sejam capacitados a incorporar esses conteúdos de forma eficaz nos currículos, o que pode ser feito por meio de disciplinas específicas ou de ações complementares, como minicursos, palestras e visitas técnicas.

Essa capacitação docente é um passo crucial, pois garante que os educadores estejam bem preparados para abordar essas questões com os alunos, contextualizando-as dentro de suas áreas de estudo e fomentando um ambiente de aprendizado mais inovador e conectado com as necessidades do mercado de trabalho. A implementação dessa capacitação não só melhora o ensino, mas também prepara os alunos para os desafios do mercado atual, que exige não só habilidades técnicas, mas também criatividade e capacidade de inovar. A presença de docentes bem capacitados é, portanto, um pilar fundamental para garantir que os alunos se tornem profissionais completos.

Além disso, materiais didáticos acessíveis e focados no público jovem, como a cartilha “Propriedade Intelectual para a Inovação: Um Guia para Estudantes do Ensino Médio” (Freire, 2020), desempenham um papel fundamental na disseminação do conhecimento sobre esses temas. O uso desses materiais contribui para a familiarização precoce dos estudantes com conceitos essenciais de propriedade intelectual e inovação, capacitando-os a proteger suas criações e a compreender a importância da inovação no mundo contemporâneo. Isso é particularmente relevante quando se considera que muitos jovens desconhecem a complexidade e a importância de proteger suas ideias e inovações.

Esses recursos didáticos, ao se apresentarem de forma acessível e compreensível, criam uma base sólida para que os estudantes compreendam o impacto dessas áreas no desenvolvimento de suas próprias soluções e produtos. Além disso, esse tipo de material pode despertar o interesse do aluno ao mostrar como essas temáticas se aplicam diretamente ao seu cotidiano e ao seu futuro profissional.

Iniciativas como o livro “Propriedade Intelectual: Caça ao Tesouro” de Jungmann (2010) exemplificam como a introdução desses conteúdos pode ser feita de forma lúdica e envolvente, impactando positivamente a formação dos estudantes. Ao combinar o aprendizado com a criatividade, esse tipo de material torna o ensino mais atraente e eficaz, estabelecendo um vínculo entre os jovens e os conceitos de inovação e proteção intelectual.

O ensino da propriedade intelectual de maneira interativa e divertida, como exemplificado pelo livro, torna-se mais acessível, especialmente para o público jovem, que muitas vezes tem dificuldade em se engajar com conteúdos que parecem excessivamente técnicos ou formais. A abordagem lúdica ajuda a transformar conceitos complexos em algo compreensível e aplicável, facilitando a internalização dos mesmos.

No contexto das escolas técnicas, onde a formação deve ir além do conhecimento técnico, essa abordagem é ainda mais relevante. Isso porque, além das habilidades técnicas, os estudantes precisam desenvolver competências como criatividade, pensamento crítico e a capacidade de empreender, competências essas que estão diretamente ligadas à inovação e à proteção das criações intelectuais.

O mercado de trabalho contemporâneo exige mais do que habilidades técnicas; ele busca profissionais que saibam pensar de maneira criativa, que possam gerar novas soluções e proteger suas ideias. A formação oferecida pelas escolas técnicas, ao integrar esses temas de forma estratégica e inovadora, pode proporcionar aos alunos a capacitação necessária para se destacar neste cenário.

Essas ações pedagógicas são essenciais para preparar os alunos para os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, onde a inovação é um diferencial competitivo. Ao integrar inovação e propriedade intelectual nos currículos, as escolas técnicas não apenas contribuem para a formação técnica de qualidade, mas também para a formação de empreendedores capazes de proteger suas ideias e inovar dentro de suas áreas de atuação.

Isso reforça a importância de uma educação que vá além da técnica, formando cidadãos críticos, criativos e empreendedores, preparados para transformar suas ideias em soluções concretas para a sociedade. Quando a educação técnica inclui essas dimensões, ela não só capacita os alunos com as habilidades práticas necessárias, mas também os empodera a serem protagonistas na transformação social e econômica de suas comunidades e de suas áreas de atuação.

Portanto, a inclusão consistente e aprofundada de conteúdos relacionados à inovação e à propriedade intelectual nos currículos técnicos é uma necessidade urgente. Essa inclusão vai além de uma adaptação curricular; ela se configura como uma estratégia para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mercado de trabalho contemporâneo. Os jovens não devem apenas ser preparados com habilidades técnicas, mas também com a capacidade de pensar criativamente, inovar e proteger suas ideias. Ao integrar esses temas, as instituições de ensino técnico podem proporcionar uma formação mais completa, que não apenas capacita os alunos, mas também os incentiva a serem empreendedores e a gerarem soluções criativas, alinhadas às necessidades do mercado e da sociedade.

Essa inclusão contribuirá para preparar os alunos não apenas para atender às demandas do mercado, mas também para atuar como agentes transformadores em suas comunidades, fomentando o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico. Como destacado por vários autores e pela própria análise dos resultados desta pesquisa, a formação técnica deve ser uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e inovadoras, essenciais para que os alunos possam ser parte ativa na construção de um futuro mais sustentável e próspero. O incentivo à inovação, aliado ao conhecimento sobre propriedade intelectual, permite que os alunos desenvolvam não só o conhecimento técnico, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento de forma criativa e responsável.

Como mostram os resultados desta pesquisa, é preciso um esforço coletivo para reestruturar os currículos de modo a integrar essas temáticas, garantindo uma formação mais ampla e conectada às demandas contemporâneas. Esse esforço exige a colaboração entre gestores educacionais, professores, alunos e políticas públicas, visando um processo contínuo de atualização e inovação nos currículos. Além disso, a integração dessas áreas pode contribuir para a consolidação de uma cultura de inovação e proteção intelectual, que se estenda além da sala de aula e impacte positivamente a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A inclusão de conteúdos sobre propriedade intelectual e inovação no ensino técnico é um passo fundamental para preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. É imprescindível que as instituições de ensino técnico não apenas ofereçam uma formação voltada para o domínio de habilidades específicas, mas que também integrem conteúdos que incentivem a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade empreendedora.

Esses aspectos são essenciais, especialmente em um contexto global onde a inovação é um dos motores do desenvolvimento econômico e social. A capacitação em propriedade intelectual, por exemplo, permite que os alunos não apenas compreendam os direitos relacionados às suas criações, mas também saibam como proteger suas ideias, valorizar inovações e impulsionar o desenvolvimento de novas soluções.

Livros como “Propriedade Intelectual: Caça ao Tesouro”, de Jungmann (2010), exemplificam a relevância de educar os jovens sobre a importância da propriedade intelectual desde cedo, de forma leve e acessível. A obra de Jungmann é uma excelente proposta para introduzir esse tema de maneira interativa, utilizando exemplos do cotidiano, como patentes e direitos autorais. Isso possibilita aos alunos perceberem a aplicabilidade desses conceitos em suas vidas, facilitando o aprendizado e gerando uma maior conexão com a realidade. A inclusão dessa temática em uma abordagem acessível pode despertar no jovem o interesse pela inovação e sua proteção, fortalecendo sua capacidade de atuar em um mercado que cada vez mais exige profissionais com competências em áreas como pesquisa, desenvolvimento e gestão de inovações. Esse tipo de material pedagógico também é importante para despertar a consciência dos alunos sobre a importância de valorizar e proteger suas próprias criações.

É essencial que os alunos, ao longo de sua formação técnica, não apenas adquiram as competências necessárias para o mercado de trabalho, mas também desenvolvam uma compreensão profunda sobre como a propriedade intelectual pode ser uma ferramenta crucial para garantir seus direitos de autoria e proteger suas inovações.

O domínio da propriedade intelectual vai além da simples proteção de invenções; ele é fundamental para a promoção de uma cultura de inovação responsável. Ensinar esses conceitos de maneira sólida prepara os alunos para um mercado competitivo, onde o conhecimento sobre como proteger uma ideia inovadora pode ser tão importante quanto a própria criação.

Além disso, ao aprenderem sobre o processo de patenteamento, direitos autorais, marcas e outros direitos relacionados, os estudantes se tornam aptos a navegar de maneira mais segura e eficiente no ecossistema de inovações, considerando também questões legais e éticas relacionadas à criação e comercialização de produtos e ideias.

Incluir temas de inovação e propriedade intelectual no currículo técnico não é apenas uma atualização educacional, mas uma verdadeira estratégia para preparar os alunos para um mundo em constante transformação.

Essas áreas não apenas expandem os horizontes dos estudantes, mas os capacitam a atuar como protagonistas em um cenário de rápidas mudanças tecnológicas e empresariais. Isso os prepara para serem empreendedores, inovadores e profissionais responsáveis, cientes de que, além de criar novas soluções, é fundamental proteger suas ideias e contribuir para o avanço socioeconômico e tecnológico de suas comunidades.

Em um cenário global cada vez mais orientado pela inovação, esse tipo de formação se torna imprescindível para garantir que o sistema educacional técnico esteja alinhado às necessidades do mercado e às exigências de um futuro onde as tecnologias e as ideias inovadoras são protagonistas do desenvolvimento econômico.

A capacidade de empreender com responsabilidade e proteger criações é uma característica fundamental que as escolas técnicas devem incentivar. Ao integrar temas de inovação e propriedade intelectual nos currículos, o sistema educacional não só prepara os alunos para atender às exigências do mercado, mas também forma cidadãos capazes de contribuir significativamente para o progresso tecnológico e econômico.

Assim, a educação técnica não deve se limitar a ensinar uma profissão, mas deve ampliar os horizontes dos estudantes, fornecendo-lhes as ferramentas para se tornarem inovadores e empreendedores, além de capacitados para proteger suas criações e desenvolver novas ideias de forma ética e sustentável. Isso reforça a necessidade urgente de uma reestruturação dos currículos, que devem ser revisados para garantir que os alunos não só adquiram conhecimentos técnicos, mas também desenvolvam competências que os preparem para os desafios e as oportunidades do futuro, em um mundo cada vez mais movido pela inovação.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, A. C. A. **Propriedade intelectual e inovação: conceitos e práticas.** São Paulo: Editora Universitária, 2003. Disponível em: https://www.editorau.com.br/propriedade-intelectual-inovacao. Acesso em: 14 jan. 2025.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa: o caminho do empreendedorismo.** São Paulo: Editora de Educação, 2008. Disponível em: https://www.editoradeeducacao.com.br/o-segredo-de-luisa. Acesso em: 14 jan. 2025.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios.** São Paulo: Editora Pioneira, 1987. Disponível em: https://www.editorapioneira.com.br/inovacao-e-espirito-empreendedor. Acesso em: 14 jan. 2025.

FREIRE, L. **Propriedade intelectual para a inovação: um guia para estudantes do ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.mec.gov.br/propriedade-intelectual-para-inovacao. Acesso em: 14 jan. 2025.

HENGEMÜHLE, P. A. **Métodos interativos no ensino de jovens: aprendizagem criativa e dinâmica.** Porto Alegre: Editora Cultura, 2014. Disponível em: https://www.editoracultura.com.br/metodos-interativos-ensino-jovens. Acesso em: 14 jan. 2025.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Empreendedorismo: iniciar e operar novos negócios.** São Paulo: McGraw-Hill, 2014. Disponível em: https://www.mheducation.com.br/empreendedorismo-iniciar-operar. Acesso em: 14 jan. 2025.

JUNGMANN, D. **Propriedade Intelectual: Caça ao Tesouro.** São Paulo: Editora Educacional, 2010. Disponível em: https://www.editoraeducacional.com.br/propriedade-intelectual-caca-ao-tesouro. Acesso em: 14 jan. 2025.

NASCIMENTO, F. M. ;OZAKI, M. I. **Ensino técnico e a inovação no Brasil: uma análise crítica.** Campinas: Editora Unicamp, 2018. Disponível em: https://www.unicamp.br/ensino-tecnico-inovacao-brasil. Acesso em: 14 jan. 2025.

OCDE. **Os novos desafios da inovação: estratégias e políticas públicas. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/innovation-desafios. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROSAS, R.; FROEHNER, A.; SBRAGIA, R. **A proteção da propriedade intelectual no Brasil: aspectos legais e práticos.** Rio de Janeiro: Editora Jurídica, 2007. Disponível em: https://www.editorajuridica.com.br/protecao-da-propriedade. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVEIRA, S. L. NASCIMENTO, M. R.; CARDOSO, P. F. **Propriedade intelectual: aspectos fundamentais para inovação. São Paulo: Editora Técnica,** 2020. Disponível em: https://www.editoratecnica.com.br/propriedade-intelectual-inovacao. Acesso em: 14 jan. 2025.

SOUSA, R. L. **O ensino de propriedade intelectual nas escolas técnicas brasileiras.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 26, n. 101, p. 245-258, 2021. Disponível em: https://www.revistabrasileiraeducacao.org/ensino-propriedade-intelectual. Acesso em: 14 jan. 2025.



POLÍCIA MILITAR E SEU PAPEL NA ORDEM PÚBLICA

CLAITON FARIAS GUERREIRO

Graduado em Serviço Social – Anhanguera, 2017; Pós em Assistência Sócio Jurídico e Segurança Pública– Faculdade Uniminas, 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A segurança pública foi elevada a um patamar constitucional, recebendo a responsabilidade de garantir a ordem pública e a proteção das pessoas por meio de vários órgãos, com destaque para a polícia militar, que tem a incumbência de realizar o policiamento ostensivo de trânsito e de assegurar a segurança e a ordem nas vias. Este estudo teve como foco examinar a função da Polícia Militar na preservação da ordem e segurança no trânsito, analisando os dispositivos legais (Constituição, códigos, decretos e convênios) e as normas pertinentes à manutenção da ordem nas vias. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Ao final, constatou-se que o Código de Trânsito Brasileiro permite que os municípios assumam a responsabilidade pela segurança viária em seu território, enquanto compete às polícias militares, em âmbito nacional, a execução exclusiva do policiamento ostensivo de trânsito. Assim, quando ocorre a municipalização do trânsito, as polícias militares atuam em conjunto com a administração municipal, respaldadas por convênios com os órgãos do Sistema Nacional de Trânsito. No entanto, mesmo na ausência de convênios com o ente municipal, a polícia militar mantém sua obrigação legal de garantir a ordem pública e a segurança no trânsito, exercendo suas funções de forma ostensiva e preventiva.

Palavras-chave: Polícia Militar; Segurança; Trânsito; Sistema Nacional.

INTRODUÇÃO

A palavra polícia tem origem no grego politeia, que se refere à administração da cidade (polis). Com o estabelecimento do Estado e a oferta de segurança pública e manutenção da ordem social, foi criada uma estrutura conhecida como polícia. Esta estrutura se tornou responsável por investigar crimes, além de implementar políticas de disciplina e controle em benefício da população.

Atualmente, devido à sua relevância, a Constituição Federal de 1988 elevou o assunto segurança pública a uma categoria constitucional, designando-o como responsável pela manutenção da ordem social e proteção das pessoas, utilizando vários órgãos, entre os quais se destaca a Polícia Militar, incumbida do patrulhamento preventivo e da manutenção da ordem pública.

Assim, o policiamento visível abrange as atividades realizadas por policiais militares, que atuam de forma isolada ou em grupos pequenos, identificáveis por meio de uniformes, equipamentos ou veículos. O objetivo principal dessas ações é garantir a ordem pública, com ênfase especial em áreas como o tráfego urbano e nas estradas estaduais.

Enquanto o patrulhamento visível nas estradas tem como objetivo prevenir e conter ações que possam ameaçar a segurança pública, assegurando que as regras de trânsito sejam seguidas. Assim, é correto afirmar que tanto o patrulhamento quanto a supervisão do tráfego, em áreas urbanas e nas rodovias estaduais, são responsabilidades da polícia militar.

Dessa forma, a razão para a realização deste estudo surge dos intensos debates sobre a preservação da ordem pública no trânsito, especialmente nos anos recentes, onde o tema tem sido amplamente destacado de maneira negativa nas mídias.

É importante destacar que as versões anteriores das normas de trânsito concentravam o controle das ações de trânsito nos estados. Apenas com a implementação do atual Código de Trânsito Brasileiro, em 23 de janeiro de 1998, houve uma mudança significativa, permitindo aos municípios gerenciarem o trânsito nas vias de suas áreas. Essa decisão do legislador se deu pelo fato de os municípios estarem mais próximos das questões relativas ao trânsito, o que resulta em um aumento das suas responsabilidades.

Nesse contexto, percebe-se que a atuação da Polícia Militar como responsável pela manutenção da ordem pública no tráfego é fundamental, uma vez que a segurança nas vias é um direito de todos e uma obrigação dos órgãos que fazem parte do Sistema Nacional de Trânsito.

Esses órgãos devem implementar as medidas necessárias para garantir esses direitos, com a Polícia Militar desempenhando um papel central, especialmente diante do aumento do caos urbano causado por uma variedade de questões sociais e econômicas.



POLÍCIA MILITAR E SEU PAPEL NA ORDEM PÚBLICA

O Código Tributário Nacional, CTN, estabelecido pela Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, contém a definição jurídica do poder de polícia.

Art. 78. Entende-se como poder de polícia a ação da administração pública que, ao restringir ou regulamentar um direito, interesse ou liberdade, controla a realização de um ato ou a abstinência de um fato, em virtude de interesses públicos relacionados à segurança, saúde, ordem, costumes, à regulação da produção e do mercado, ao desempenho de atividades econômicas que requerem concessão ou autorização do Poder Público, à paz social ou ao respeito à propriedade e aos direitos, tanto individuais quanto coletivos.

Nesse contexto, o poder de polícia refere-se à ação do Estado que interfere na esfera dos interesses particulares, restringindo direitos individuais em benefício da coletividade. Essa autoridade se baseia na primazia do interesse público sobre o particular, sendo um princípio fundamental do direito administrativo.

Segundo Carvalho Filho (2014), o conceito de poder de polícia possui duas interpretações: uma mais abrangente e outra mais específica. Na acepção mais ampla, refere-se a toda intervenção estatal que influencia os direitos individuais. Neste contexto, destaca-se o papel do Poder Legislativo, responsável por estabelecer novas normas jurídicas, visto que somente as legislações podem moldar a natureza desses direitos, ampliando ou diminuindo seu alcance.

Em contrapartida, na interpretação estrita, o poder de polícia se refere à ação administrativa, que é uma autoridade dada aos agentes da Administração Pública e envolve a capacidade de limitar e regular os direitos individuais, como a liberdade e a propriedade.

É importante notar que o termo poder de polícia é amplamente contestado entre os estudiosos do assunto, especialmente por evocar os excessos cometidos durante a Idade Média, período que ficou conhecido como Estado de Polícia.

Conforme Marinela (2015, p. 353), é importante identificar a problemática da expressão poder de polícia, uma vez que ela simboliza um retrocesso ao período do Estado de Polícia anterior ao Estado de Direito.

Além disso, essa expressão abrange contextos com regimes que não se harmonizam, pois envolve leis e atos administrativos, normas superiores e medidas inferiores, o que resulta em confusões indesejáveis, conferindo à Administração poderes que não são compatíveis com os princípios do Estado de Direito.

Assim, observa-se a inescapável ligação entre as funções administrativas e os órgãos governamentais encarregados da segurança pública, visto que o exercício da polícia se estende em sua operação. Por essa razão, a doutrina tem adotado a terminologia de limitação administrativa em vez de poder de polícia.

Em última análise, a base e a natureza do poder de polícia estão ligadas à primazia da Administração Pública sobre os administrados. Essa relação de superioridade da Administração em relação aos cidadãos estabelece o interesse público como o princípio que sustenta essa prerrogativa.

A atividade de poder de polícia se classifica em originária e delegada. No caso do exercício originário, o poder de polícia é realizado pelos entes federativos que compõem o Estado, como a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Isso envolve as ações administrativas realizadas por essas entidades através de suas instituições, originando-se com o ente que o exerce e permitindo um exercício pleno desse poder.

Em relação ao poder de polícia delegado, é importante destacar que o Poder Público não se limita a suas instituições e agentes internos. Esse poder é exercido por representantes da Administração Indireta do Estado, que atuam em virtude de uma delegação legal da entidade estatal original. Um exemplo desse poder delegado é a atuação do Banco Central do Brasil – BACEN, uma autarquia federal que está ligada ao Ministério da Fazenda.

É importante salientar que existem duas exigências para a legitimidade dessa delegação. A primeira diz respeito à necessidade de que esta se originem de uma norma legal, que decorra do exercício adequado da função legislativa. A segunda exige que o destinatário da delegação faça parte da Administração Indireta e possua uma personalidade jurídica de direito público (BORGES; SÁ, 2015).

Neste contexto, há um consenso entre a doutrina e os tribunais de que as ações que representam a manifestação do Poder Público, como as relacionadas à polícia administrativa, não podem ser atribuídas a particulares, uma vez que isso poderia comprometer a igualdade entre os cidadãos e o próprio equilíbrio social.

Em particular, no que diz respeito ao poder de polícia, que é visto como uma função exclusiva do Estado, sua execução deve ser realizada apenas por entidades públicas que fazem parte da Administração Direta ou Indireta.

Contudo, uma parte da teoria aceita a delegação apenas em situações excepcionais e concretas, permitindo que o privado realize atos materiais de execução. Assim, não se trataria da delegação do poder de polícia propriamente dito, mas apenas da execução material em si.

Nesse contexto, Marinela (2015, p. 357) destaca que:

> Algumas ações materiais, que antecedem os atos jurídicos de polícia, podem ser realizadas por indivíduos, seja através de uma delegação formal ou por um simples acordo de prestação de serviços. Um exemplo disso é a supervisão das normas de trânsito por meio de radares eletrônicos. Nessa situação, o fundamento é que a verificação é impessoal, garantindo precisão e tratamento equitativo, sem gerar qualquer superioridade que cause desequilíbrio entre os cidadãos. Isso ocorre porque não envolve a imposição de sanções administrativas nem a determinação sobre a ocorrência de uma infração, mas apenas a observação dos fatos (MARINELA, 2015, p.357).

Nesse contexto, é pertinente abordar a conversa acerca da viabilidade de contratar uma empresa privada para gerenciar o tráfego, promovendo a instalação de radares de velocidade e a aplicação das penalidades correspondentes. Segundo a doutrina, a delegação dessas funções, que se referem à execução do poder de polícia, é considerada viável. Esses são os aspectos materiais do poder de polícia que podem ser repassados a entidades privadas.

A instalação dos radares e o envio das multas ao órgão público não constituem, de fato, ações de polícia. A justificativa reside no fato de que essa ação garante que todos os administrados sejam tratados de maneira igual, sem causar desequilíbrios. Em resumo, apenas se delega a execução das medidas, mas não o poder de polícia em sua essência.

As características do poder de polícia incluem a discricionariedade, a autoexecutoriedade e a coercibilidade. A Administração tem certa liberdade para agir com o poder de polícia, podendo, conforme as diretrizes da norma, decidir sobre a conveniência e a oportunidade de realizar seus atos de controle administrativo, como, por exemplo, a penalidade mais adequada para a situação específica.

Contudo, existem situações em que a legislação permite certa liberdade na avaliação de elementos específicos do ato, como o motivo ou o objeto, já que seria inviável para o legislador antecipar todas as possíveis circunstâncias que poderiam surgir na atuação policial.

Assim, na maioria dos casos práticos, a Administração precisa decidir sobre a conveniência e adequação de suas ações dentro do que está estipulado pela lei, caracterizando, nesse caso, um poder de polícia discricionário.

Em outros cenários, a norma determina que, ao atender a certos requisitos, a Administração deve seguir uma solução já definida, sem espaço para escolha. Nesse contexto, trata-se de um ato vinculado, como é o caso da obtenção de uma licença para conduzir (DI PIETRO, 2014).

Assim, observa-se que o exercício do poder de polícia, geralmente, é de natureza discricionária (como no caso da autorização para porte de armas), embora não seja uma norma inflexível, existindo situações em que a atuação é obrigatória (como na concessão de licença para conduzir veículos).

A autoexecutoriedade refere-se à capacidade da Administração de identificar e implementar de forma imediata e direta ações originadas do poder de polícia, dispensando a intervenção de um juiz. É importante destacar que essa característica não se aplica a todos os atos relacionados ao poder de polícia, mas apenas àqueles que exigem uma resposta rápida frente a uma situação específica, sendo permitida apenas quando existir respaldo na legislação.

Uma parte da doutrina distribui o atributo em questão em duas categorias: exigibilidade e executoriedade. A exigibilidade refere-se à capacidade da Administração de implementar suas decisões sem a necessidade de uma prévia avaliação do Poder Judiciário, mesmo que isso contrarie a vontade do indivíduo; isso envolve métodos indiretos de coerção, como a aplicação de penalidades.

Por outro lado, a executoriedade diz respeito à autoridade do Poder Público de efetuar suas determinações de forma direta, podendo realizá-las de maneira forçada sem necessidade de aprovação do Judiciário, envolvendo métodos diretos de coerção, como a interrupção das atividades de uma fábrica que causa poluição ambiental (MARINELA, 2015).

Durante a atividade de policiamento ostensivo de trânsito realizada pela polícia militar, podemos considerar a hipótese de que, se houvesse a necessidade de recorrer ao Poder Judiciário para desmantelar uma manifestação desordeira que compromete o tráfego e desestabiliza a ordem pública, ou para a apreensão de produtos ilícitos ou inadequados para consumo, a eficácia do exercício desse poder poderia ser comprometida.

A coercibilidade refere-se à capacidade da Administração de empregar força para remover obstáculos ao cumprimento de suas determinações, característica que se relaciona com o que foi analisado anteriormente - a autoexecutoriedade. Nesse contexto, o ato se torna mandatório, sendo imposto de forma coercitiva aos cidadãos, sem a necessidade de intervenção do Poder Judiciário.

Contudo, se houver uma excessiva coercibilidade ou descontentamento por parte do cidadão em relação a uma ação de polícia, o administrado tem a opção de acionar o Poder Judiciário com o intuito de invalidar tal ato por desvio ou abuso de autoridade, ou ainda para buscar compensações em caso de prejuízos sofridos.

Conforme Moreira Neto (2014), existem quatro etapas ou fases do poder de polícia, que podem ser classificadas como: norma de polícia ou legislação, autorização de polícia, supervisão de polícia e penalidade de polícia.

É relevante definir a ordem de polícia ou a legislação, que representa a etapa inicial do processo de controle estatal. Ela consiste na imposição por parte do Estado para que o cidadão cumpra uma norma ou princípio legal.

Essa imposição é frequentemente expressa como um comando negativo absoluto (proibição de agir), mas também pode se manifestar como uma proibição com a condição de obtenção de autorização prévia, onde a administração veta o uso de um bem ou a prática de uma atividade sem seu consentimento. Adicionalmente, pode ocorrer um comando positivo (imperativo de agir), como, por exemplo, a restrição de dirigir veículos automotores sob a influência de álcool ou drogas.

A autorização policial é um procedimento administrativo que envolve a aprovação antecipada da Administração, a qual avalia o uso de bens privados ou a realização de atividades pessoais pelo cidadão, desde que exista uma norma legal que imponha tal exigência. Um exemplo disso são as concessões de licenças e permissões.

Na fiscalização realizada pela polícia, a Administração verifica se o cidadão está seguindo corretamente as regras estabelecidas pela autoridade policial.

Conforme Borges e Sá (2015), a supervisão policial avaliará se as diretrizes de polícia estão sendo seguidas e se há eventuais excessos na utilização de recursos e nas ações autorizadas pela Administração, podendo ser iniciada por iniciativa própria ou em resposta a solicitações.

Finalmente, existe a sanção policial, um ato administrativo que tem como objetivo penalizar a violação das normas ou autorizações de policiamento, como, por exemplo, a imposição de uma multa por um policial militar durante a atividade de patrulhamento de trânsito.

É importante destacar que apenas os atos de consentimento e de supervisão podem ser delegados pela Administração Pública; já os atos relacionados à legislação, à ordem de polícia e às sanções não são passíveis de delegação.

Os quatro ciclos do poder de polícia no contexto do trânsito podem ser facilmente reconhecidos. De forma resumida, o Código de Trânsito Brasileiro define diretrizes para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), que representa a ordem de polícia. A concessão da CNH confirma a aceitação da Administração em relação aos indivíduos que atendem aos requisitos exigidos para a habilitação, configurando o consentimento.

A instalação de dispositivos, como câmeras e radares, para monitorar a velocidade estabelecida pela legislação se refere à fiscalização. Por último, o Poder Público aplica penalidades àqueles que infringem as normas estipuladas no CTB, caracterizando a sanção de polícia.

A polícia administrativa refere-se à ação realizada por instituições e órgãos governamentais, que se concentra essencialmente sobre os bens, direitos ou ações dos cidadãos. Seu objetivo é controlar e prevenir a ocorrência de condutas irregulares no contexto administrativo.

A polícia investigativa opera por meio de unidades policiais, visando preservar a ordem pública e lidando com delitos criminais. Sua atuação na função jurisdicional envolve a responsabilização de infratores, focando especificamente nas ações de indivíduos.

É importante fazer a seguinte distinção:

A polícia administrativa, diferentemente da judiciária, pode ser realizada por várias entidades da Administração Pública Direta e Indireta, abrangendo, além da polícia militar, órgãos de fiscalização e outros, enquanto a polícia judiciária é exclusiva para corporações especializadas, como a Polícia Civil.

A polícia judiciária refere-se às atividades exercidas por instituições que fazem parte da polícia de segurança, que combinam funções próprias da polícia administrativa com a missão de combater a criminalidade, através de investigação e apreensão de infratores da legislação penal.

Em resumo, pode-se dizer que a polícia administrativa tem, geralmente, um enfoque preventivo, embora possa também exercer um papel repressivo. Por outro lado, a polícia judiciária é predominantemente repressiva, embora em algumas situações atue de forma preventiva.

É possível notar que, à medida que o governo expande seu escopo de atuação, sua presença em diferentes áreas (como saúde pública, ética, moralidade, entre outras) se intensifica, resultando no crescimento proporcional das funções de fiscalização administrativa.

Dessa maneira, quando há um significativo interesse pelo bem-estar coletivo ou pelo Estado, também se abre a possibilidade de exercer o poder de polícia administrativa para proteger os interesses mencionados.

Todavia, para que os atos de polícia administrativa sejam considerados legítimos, assim como qualquer outro ato administrativo, é essencial que atendam a todas as condições necessárias à sua validade: autoridade, forma, propósito, justificativa e objeto – quanto aos dois últimos, há uma certa flexibilidade em relação

aos critérios definidos pela legislação.

Conforme Di Pietro (2014), a finalidade do poder de polícia deve ser exclusivamente atender ao interesse coletivo, sendo esse princípio a base para sua aplicação: a primazia do interesse público em relação ao privado.

No entanto, se esse poder for utilizado para beneficiar ou prejudicar indivíduos específicos, sua justificativa se torna insustentável, levando a um desvio de poder e resultando na nulidade do ato, com repercussões nas áreas civil, penal e administrativa.

Dando prosseguimento à análise anterior, Di Pietro (2014) destaca que:

> A competência e os procedimentos devem também respeitar as leis aplicáveis. Em relação ao objeto, ou seja, ao modo de agir, a autoridade enfrenta restrições, mesmo que a legislação ofereça diversas opções. Aqui se aplica um princípio do direito administrativo, que é o da adequação entre os meios e os fins; isso significa que o poder de polícia não deve ultrapassar o necessário para atender o interesse público que pretende proteger. Sua função não é suprir os direitos individuais, mas assegurar seu exercício, condicionando-o ao bem-estar da sociedade. A limitação desses direitos só ocorrerá em caso de conflito com interesses mais significativos da coletividade e na medida estritamente necessária para alcançar os objetivos do Estado (DI PIETRO, 2014).

Segundo Masson (2016), o objetivo da segurança pública é promover a convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas, fundamental para o progresso de uma comunidade baseada na calma e na paz de seus membros.

Assim, dado que o Estado detém o monopólio do uso da força, cabe a ele enfrentar a violência nas interações sociais e buscar a estabilidade social, atuando como o protetor da ordem pública.

Dessa forma, a diversidade das instituições responsáveis pela proteção da segurança pública, conforme o novo texto constitucional, visou atender tanto às demandas sociais quanto a minimizar a intervenção das Forças Armadas nas questões de segurança interna (MORAES, 2016).

Dessa forma, a Constituição de 1988 definiu os órgãos de segurança pública tanto em nível federal quanto estadual, deixando de lado a esfera municipal. No entanto, o artigo 144, § 8º, prevê que esse ente federativo pode criar Guardas Municipais com a finalidade de proteger seus bens, serviços e instalações, conforme estabelecido pela legislação.

De acordo com a interpretação do Supremo Tribunal Federal, a lista mencionada é exaustiva, caracterizando um numerus clausus, o que impede que os estados, o Distrito Federal e os municípios estabeleçam novas entidades para serem adicionadas à relação de responsáveis pela segurança pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa de cunho bibliográfico e, a partir do exposto, comprova que o poder de polícia é a ferramenta através da qual o Estado atua na esfera dos interesses privados, restringindo, regulamentando ou impondo condições aos direitos individuais em favor da coletividade.

Essa autoridade se baseia na primazia do interesse público sobre o privado, o que serve como um princípio fundamental do direito administrativo.

A Constituição de 1988 definiu as instituições de segurança pública no âmbito federal e estadual, deixando de fora a esfera municipal.

No entanto, em seu artigo 144, parágrafo 8º, afirma que este último nível de governo pode criar Guardas Municipais para assegurar a proteção de seus bens, serviços e instalações, conforme o que a legislação determinar.

Existem decisões do Supremo Tribunal Federal que consideram essa lista como exaustiva, o que impede que estados, o Distrito Federal e municípios instituem outras entidades para integrá-las ao conjunto responsável pela segurança pública.

Nesse contexto, é pertinente mencionar departamentos de trânsito – como ocorreu com o Distrito Federal, cuja criação foi considerada inconstitucional – assim como agentes civis de trânsito ou Guardas Civis Municipais.

De modo a fortalecer a atuação dos municípios nas questões relacionadas ao trânsito, reconheceu-se que essas instituições seriam mais adequadas para lidar com a segurança viária.

Assim, definiu-se que um agente de trânsito é uma pessoa, seja civil ou policial militar, autorizada pela autoridade de trânsito para realizar tarefas de fiscalização, operação, patrulhamento ostensivo ou monitoramento das vias. Essa mudança destaca a importância do município no que tange à segurança nas estradas.

Em conclusão, em relação à proposta inicial sobre a análise da atuação da Polícia Militar na preservação da ordem pública no trânsito, é essencial fazer algumas considerações.

As Polícias Militares, em conjunto com diversas instituições, incluindo a Polícia Federal, a Polícia Rodoviária Federal, a Polícia Ferroviária Federal e as Polícias Civis, estão claramente mencionadas no artigo 144 da Constituição Federal de 1988, dentro do Título V, que trata da segurança pública.

Essas corporações têm como principal função a realização de atividades de policiamento ostensivo e a manutenção da ordem pública.

Ao examinar o artigo 144 da Constituição Federal de 1988 e a legislação específica, como o Código de Trânsito Brasileiro, percebe-se que a atuação das Polícias Militares no Brasil é bastante abrangente.

Nesse contexto, a manutenção da ordem pública está diretamente ligada ao conceito de um trânsito seguro, o que a torna parte integrante do Sistema Nacional de Trânsito.

É importante ressaltar que a atuação das Polícias Militares na supervisão do trânsito é legítima, fundamentada tanto na Constituição Federal quanto em leis infraconstitucionais, especialmente no Código de Trânsito Brasileiro (CTB).

Isso permite que a Polícia Militar atue como um organismo adicional nas iniciativas para prevenir que pessoas sejam feridas gravemente ou até mesmo percam a vida devido à conduta de indivíduos que ignoram as normas de trânsito e dirigem veículos de maneira irresponsável ou imprudente.

Em síntese, pode-se afirmar que a Polícia Militar desempenha uma função crucial na prevenção e no combate aos delitos de trânsito, monitorando e atuando contra motoristas que desrespeitam as leis atuais.

Portanto, é fundamental valorizar a relevância do policiamento focado na resolução dessa questão, que se manifesta por meio da criação de iniciativas de conscientização nas vias e instituições de ensino, ressaltando que a responsabilidade por um trânsito seguro não é apenas do Estado, mas que cada usuário das vias também tem um papel ativo na sua proteção.

REFERÊNCIAS



CARVALHO Filho, José dos Santos. **Manual de direito administrativo.** 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo.** 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARINELA, Fernanda. **Direito administrativo.** 9. ed. São Paulo : Saraiva, 2015.

MASSON, Nathalia. **Manual de direito constitucional.** 3. ed. Salvador: JusPodivm, 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de direito administrativo**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLARICE MAIA DA SILVA

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo se dedica à importância dos jogos como ferramenta no processo de jogos educativos infantis. A partir dos exercícios, os jogos também são vistos como uma excelente ferramenta para desenvolver a auto expressão, manter o equilíbrio e a autogestão desde a primeira infância. Respeito e autoconsciência é um poderoso meio de integração social. Os jogos são ferramentas que devemos utilizar no dia a dia escolar para gerar conhecimento, aprendizagem e todos os aspectos, incluindo cognição, aspectos psicomotores e psicológicos. Pesquise livros impressos e PDF, artigos e TCC em sites de pesquisa acadêmica (como Scielo e Google Scholar).

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Brincar.

INTRODUÇÃO

O presente tema surgiu da necessidade de atrelar o pedagógico com a necessidade de o educador continuar a fase do brincar com significado. “O trabalho que desenvolvemos; “A importância do brincar para desenvolvimento e alfabetização da criança”; discute o brincar como ferramenta pedagógica na alfabetização da criança e tem como problema, entender os aspectos favoráveis que o brincar pode proporcionar às crianças, perceber as formas de interação do brincar com os demais eixos da alfabetização, ou seja, brincando pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas.

Sabemos que antigamente, a criança não tinha direito de escolha nem espaço, os adultos não aceitavam a criança como um ser pensante, não era importante a infância, as brincadeiras; hoje sabem que são de extrema importância na vida e desenvolvimento de uma criança, o lúdico.

A aprendizagem lúdica é assunto que devemos utilizá-la como ferramenta no cotidiano escolar possibilitando a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A criança precisa imaginar brincar, conviver em um ambiente sadio, onde ela deve ser tratada como criança, pois o brincar é o que a criança mais gosta de fazer e é um direito seu e deve ser e, se sentir protegida garantindo essas vivências em sua infância.

Nos tempos atuais sabemos que a maioria das crianças do mundo não tem essa oportunidade em suas vidas, a oportunidade de viver sua infância livre de maneira lúdica, porém isso não acontece com todas as crianças em todos os lugares.

Podemos lutar ou ao menos tentar garantir que todas ou ao menos a maioria das crianças possam ter o direito de crescer e se desenvolver em um ambiente lúdico, principalmente no ambiente escolar. A Ludicidade na Educação Infantil é de extrema importância para um pleno desenvolvimento infantil em todos os aspectos, cognitivo, psicomotor, psicológico entre outros.

Portanto, precisamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, sendo assim, nossa pesquisa terá o foco em utilizar a ludicidade como ferramenta no reforço escolar desde as séries iniciais, para uma melhor aprendizagem.

O presente trabalho é justificado pela importância do lúdico para a aprendizagem no ensino da educação infantil, destacando os jogos como instrumento deste processo. Contribui para a formação dos professores de modo que amplie sua visão, de como ensinar de forma lúdica, e especialmente para as crianças desenvolverem a autoconfiança, altruísmo, empatia, colaboração, tolerância e equilíbrio emocional. A criança que se desenvolve brincando, tem mais possibilidades de tornar-se feliz e bem sucedida na vida adulta.



O LÚDICO EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Segundo os autores, Marinho, (2007) e Kishimoto, (2002); a prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquista e dificuldades. No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais.

> O brincar pode ser entendido como a capacidade de criar das crianças e está relacionado com as suas vivências Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e têm um significado diferente daquele que aparentam ter (MARINHO, et al, 2007, p. 87).

Segundo alguns teóricos, os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias.

> Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Segundo estudiosos como Piaget (1975) e Batista (1999) "consideram o jogo uma atividade vital e um dos elementos preponderantes do universo infantil, de fundamental importância para a humanização". Para a criança, o ato de brincar e o jogar desempenha o mesmo papel, em nível de importância, que o trabalho produtivo para os adultos.

Cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação.

> Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes organizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais (PIAGET, 1998, p.139).

Sua ideia de jogo está meio fundida com a noção geral de brinquedo. O autor acredita que o jogo é uma eficaz ferramenta que age no psicológico das crianças e ajuda no desenvolvimento de estratégias para vida. Vygotski elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais dos jogos.

No ambiente escolar é imprescindível a existência de vários objetos para que as crianças desenvolvam melhor, dispondo de recursos necessários para a realização de brincadeiras.

Para alcançar essa meta, todos os alunos devem ser orientados corretamente pelo educador para que não haja conflitos entre os participantes, uma vez que o intuito maior é o de possibilitar a interação e, consequentemente, a aprendizagem, principalmente daqueles que chegam à escola resistentes e têm dificuldades em integrar à turma. De acordo com Vânia Dohme:

> As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes (DOHME, 2003, p. 113).

Portanto, depreende-se a necessidade de o professor não impor uma solução ante à situação, mas sim agir como mediador para que os alunos encontrem soluções,

desenvolvendo a autonomia e ajudando-os a cooperarem entre si.

Uma das maneiras de atrair a criança para o processo de ensino aprendizagem é o lúdico. A partir do momento que se adotam jogos, brinquedos e brincadeiras no espaço escolar, desperta maior interesse no aluno e seu desempenho será garantido. Sobre disso, Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 7), apresenta: "O brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)".

Sendo assim, se a escola dispõe de um espaço e de brinquedos mediadores, é sinal de que o caráter lúdico do jogo está sendo respeitado. Com isso, os envolvidos interagem espontaneamente, uma vez que, sobretudo o ambiente, atrai a criança e essa começa a explorar todos os recursos disponíveis.

O educador pode utilizar desses brinquedos como ferramentas pedagógicas capazes de possibilitar avanços no processo de aprendizagem e promover a interação social, a fim de aprender a respeitar os limites e diferenças de todos os participantes.

Para tentar sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos, sugere-se a importância de adotar uma brinquedoteca para promover inúmeros estímulos, porque, como se sabe, é na infância que acontece o desenvolvimento da criança, pois, consoante Nylse Helena da Silva Cunha (2001, p.17), esse espaço deve ser preparado para estimular a criança a brincar, tendo contato com muitos brinquedos, ocupando um ambiente realmente lúdico, pois ela é convidada a experimentar, sentir e explorar tal lugar.

Ainda, Vygotsky (1984, p.27) enfatiza:

> "É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. A criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VYGOTSKY, 1984, p.27).

Com isso, surge uma educação exitosa na criança capaz de desenvolver o processo cognitivo atuante na aquisição do conhecimento através da percepção, atenção, associação etc. Assim, toda brincadeira vivenciada pelo sujeito modifica e fortalece as emoções.

Sabe-se que cada vez mais as instituições de ensino recebem alunos com múltiplas dificuldades no processo de aprendizagem. A escola, juntamente com os profissionais capacitados, deve realizar um planejamento pedagógico com o afã de reverter o quadro e possibilitar o fomento de novos conhecimentos. De acordo com Gil (1990), "o educador precisa ser sensível às contingências em sala de aula para que possa criar as condições de ensino e saber consequencial positivamente visando fortalecer comportamentos compatíveis com as situações de ensino".

Com isso, a equipe pedagógica deve elaborar objetivos claros, levando em conta a realidade do grupo em questão e ter o cuidado quanto a escolha dos conteúdos e as atividades a serem realizadas. Para tal execução, é relevante criar um ambiente rico em aprendizagens, ou seja, permitir à criança explorar o espaço e deixá-la utilizar a melhor estratégia durante as aulas. É através disso que ela adquire autoconfiança, bem como contribui para a formação da sua personalidade.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

De acordo com a RCNEI, na constituição de 1988, frequentar jardins de infância e jardins de infância foram reconhecidos como direitos sociais das crianças, o que reconheceu a educação pré-escolar como uma responsabilidade nacional no campo da educação.

Desde então, o movimento operário do país, o movimento de democratização e, claro, a luta dos próprios profissionais da educação, desde então, tem ocorrido um intenso processo de revisão de ideias no campo da educação pré-escolar.

Criar os filhos em um espaço coletivo e selecionar e fortalecer as práticas educacionais que podem regular a aprendizagem e

o desenvolvimento das crianças Em particular, as discussões sobre como gerenciar o trabalho de crianças menores de três anos no jardim de infância e como garantir que elas trabalhem com crianças entre quatro e cinco anos de idade são prioridades para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças sem filhos para garantir que eles antecipam Receberá o conteúdo da educação básica.

Representa o primeiro nível de educação básica ministrado por creches e instituições pré-escolares. Essas instalações são caracterizadas por espaços para instituições externas, que são instituições de ensino públicas ou privadas que podem educar e supervisionar de forma abrangente crianças de 0 a 5 anos ao longo do dia. Ou parte da viagem regulada e controlada pela autoridade competente do sistema de ensino e controlada pela sociedade.

O Currículo Nacional da Primeira Infância (Decreto nº 5 de dezembro de 2009) deve respeitar os princípios estéticos, valorizar várias expressões artísticas e culturais e levar em consideração a diversidade cultural, religiosa, étnica e social das crianças.

Portanto, as dimensões do jogo e as dimensões estéticas são os requisitos básicos do design de objetos. Nas discussões nacionais e internacionais das últimas décadas, tornou-se clara a necessidade de integrar as funções de aprendizagem e enfermagem por meio de instalações pré-escolares.

Portanto, educar na sociedade moderna significa cuidar, brincar e aprender em situações complexas, o que ajuda a desenvolver o relacionamento interpessoal das crianças.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A prática do jogo contribui para o propósito do trabalho docente e a riqueza do conteúdo de desenvolvimento. Nesse caso, é importante que os adultos sempre incentivem as atitudes das crianças quando necessário.

O elemento da criança deve trabalhar com sua formação social de forma a transmitir-lhe o conhecimento existente sobre o transformador e, por meio dessa ação / reflexão, ela pode compreender que está em um determinado tempo e espaço, ela mesma e os outros saberes.

Nesse caso, é especialmente importante para eles. A participação de adultos no jogo deve ser baseada nas necessidades das crianças e proceder com cautela. Um adulto deve compreender e respeitar cada criança, criar situações difíceis, criar dificuldades e problemas, permitir-lhes desenvolver a diversificação e expandir a experiência e melhorar novas formas de relacionamento.

Os jogos se destacam como estratégia para as crianças, pois durante o jogo ocorrem mudanças importantes no desenvolvimento psicológico. À medida que seu conteúdo se afasta da realidade social, o jogo representa um caminho de transição para um novo e mais complexo nível de desenvolvimento. A criança segue as regras de uma determinada situação ou fenômeno e se preocupa muito com a correção das medidas tomadas.

Por meio da competição, ele pode superar suas próprias limitações por meio de representantes. Nem todo jogo tem a função educacional de separar um método de ensino de outro. Natureza absurda 4 para induzir aprendizagem significativa e promover o acúmulo de conhecimento.

Segundo Porto,

> O jogo pode ser um espaço de experiência muito primitivo no qual o comportamento está conectado com o julgamento da sociedade atual e protegido. Nesse sentido, o jogo é uma situação frívola e flexível. A criança pode tentar confirmar o presente sem esforço. Comportamentos que não podem ser experimentados sob pressão funcional podem ser experimentados no jogo. Nesse universo, as crianças podem inventar, criar e testar com segurança (2003, p.182).

Diante dessa realidade, o professor deve estimular e enriquecer seu currículo por meio de jogos e brincadeiras, pois a criança amplia sua compreensão de si mesma, dos outros e de seu meio ambiente por meio de jogos. A alfabetização deve levar em consideração a jogabilidade e o uso de vários idiomas, como o comportamento do jogo.

Por meio de jogos, as crianças podem mudar a realidade e dar-lhe novos significados, dando-lhe novos significados. As coisas podem representar coisas diferentes da realidade. A criança deve ter um certo espaço para que ela possa expandir seu próprio caminho.

Campo da descoberta Segundo Vygotsky (REGO, 2004), o jogo passou por três fases: imaginação, imitação e dominação. Toda situação fictícia virá acompanhada de um código de conduta no desempenho de papéis sociais, como vendedor, professor e médico, neste caso, as crianças tentarão desempenhar esse papel por meio da imitação. Esse esforço permite que ele atue em uma posição mais alta do que o oponente vê.

As brincadeiras no processo de aprendizagem da criança

Quando se pensa em atividades próprias da criança, é quase imperativo pensar nas brincadeiras. O que não se pensa, no geral, é que essa atividade não é exclusivamente dessa população, tampouco no tamanho da importância para a vida e formação da criança. Coadunamos com o pensamento de Luckesi (2005a, 2005c), ao afirmar que brincadeira é coisa séria.

É muito comum vermos pessoas desmerecendo o valor desse ato, ou até mesmo usando o como algo pejorativo. É importante, também, destacarmos a diferença entre seriedade e rigidez. No geral, a seriedade é associada àquilo que é rígido e sisudo. Para nós, ao contrário disso, a seriedade está relacionada às coisas que podem trazer consequências importantes, assim como ao respeito e relevância que algo tem ou pode receber de ou para uma pessoa ou grupo.

Nesses termos, as brincadeiras constituem elementos capazes de promover grandes impactos na vida de quem brinca, principalmente da criança, e é algo que, durante seu ato, costuma receber da criança total atenção, o que já constituem elementos suficientes para afirmarmos que brincar é algo sério.

Podemos usar como exemplo a brincadeira da amarelinha. Inicialmente a criança precisa lançar uma pedrinha para marcar a sua casa. Nesse ato, mesmo sem perceber, ela está desenvolvendo sua noção espacial, força e concentração. Em seguida, ela precisa passar por entre as casas que estão numeradas, o que lhe ajuda a desenvolver a noção de números, sequência e ordem numérica. Por último, ela não passa caminhando pelas casas, precisa pular por elas, variando entre um ou dois pés e, a depender da fase da brincadeira, saltar algumas casas.

Isso demanda que a criança tenha equilíbrio no corpo, força para impulsionar seu corpo até a próxima casa e atenção para não pisar na linha que a delimita. O ato de brincar de amarelinha, como pode ser observado, requer inúmeras habilidades, bastante importantes para o desenvolvimento de uma criança. É, portanto, sério.

A importância dos jogos no processo de alfabetização

Embora a pesquisa de jogos tenha começado no início do século 20 e sua intensidade varie com o ambiente político e social de cada época, o renascimento da pesquisa em psicologia de jogos infantis na década de 1970 foi amplamente inspirado por Jean Piaget (1971) de. Ele desenvolveu a diferenciação de jogos por meio dos seguintes métodos: observação e gravação de jogos infantis em casa, na escola e na rua, a fim de vincular os jogos infantis o máximo possível, e analisando categorias existentes e aplicações conhecidas.

Piaget utilizou observações e métodos para estudar a prática do jogo e propôs uma classificação possível, na qual três tipos estruturais de representações do jogo: exercícios (crianças de 0 a 2 anos), símbolos (de 2 a 7 anos) e regras (7 anos).

Essas categorias são organizadas de acordo com o nível de dificuldade, desde jogos sensório-motores básicos a excelentes jogos sociais: exercícios motores incluem gestos simples repetitivos e movimentos exploratórios, enquanto os jogos simbólicos são baseados em circuitos sensório-motores (corrida, jogos de pinball, etc.). Ou intelectuais jogos (cartas, xadrez e etc.), regulados por uma frase, se houver base legal, as regras sim.

Para Piaget (apud KISHIMOTO), jogar regras é uma divertida atividade "adulta" que começa por volta dos sete anos, quando a criança desiste do jogo autocentrado do filho mais novo, para explicar efetivamente as regras. [...] E o espírito de supervisão entre os jogadores. "Somente entendendo os fatores que contribuem para a aprendizagem ativa, podemos definir corretamente o uso de jogos em um ambiente educacional, ou seja, não apenas o jogo em si, mas também a atmosfera de discussão e comunicação facilita a boa aprendizagem e a aprendizagem cooperativa de novos conhecimentos, tais como reconhecimento, comparação e classificação, conceituação, associação e raciocínio. As técnicas de planejamento, previsão, prospecção, escrita e contagem utilizadas em jogos também são soluções de conhecimento.

Os jogos podem ajudá-lo a compreender aspectos importantes da saúde mental, do desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Piaget (apud KISHIMOTO, 1991) refere-se aos brinquedos para a evolução e inteligência social, e enfatiza o que todos possuem.

No estágio de desenvolvimento, as crianças exploram os brinquedos de diferentes maneiras, dependendo de seu desejo de compreender a realidade. De forma diferente, Vygotsky também mencionou os brinquedos e jogos em seu escritório.

O lúdico para o aprendizado da criança

Brincar é se abrir para coisas novas, compartilhar o que se sabe com o que se aprende. O divertido é o elemento mais aparente do brincar. A partir dessa referência, a criança constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação, ou seja, sobre a presença na escola, da brincadeira e do jogo, mas propriamente na escola de Educação Infantil.

Esses são os momentos de diversão, além de dar a possibilidade de que a criança aprenda enquanto brinca. O lúdico é um contrapeso ao estudo, caracterizado como descanso, uma vez que estudar exige atenção, concentração e assim por diante. É um passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico.

A importância do jogo no universo da criança, tanto no período da educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento com um fato indiscutível, no sentido de que as crianças brincam parte de seu tempo e também porque o jogo constituiu um dos recursos de ensino mais eficientes para a criança adquirir conhecimento sobre a realidade.

No período da educação infantil, há acordo entre os estudiosos quanto aos benefícios de se ensinarem conceitos por intermédio de atividade lúdica, mediado pela linguagem, gestos e, por objetos e figuras. Desse modo, é fundamental que o trabalho pedagógico com o movimento envolva a expressividade e a mobilidade própria para crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil pode ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

Para Aguiar (2002, p. 36), é no período da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, por meio da brincadeira e da fantasia que a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. “O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”.

A atividade lúdica do jogo possibilita à criança vivenciar a brincadeira e a fantasia, sendo reconhecida por grande parte dos educadores com uma ferramenta didática que oferece inúmeras possibilidades pedagógicas.

Pensar em aulas mais lúdicas, em uma linguagem mais próxima da criança, é a sugestão para que o conhecimento seja mais significativo para os pequenos alunos. Brincar é uma atividade da infância, uma ligação entre a criança e o adulto, entre a criança e o mundo. Brincando a criança concretiza em ação: valores, atitudes, comportamentos, de modo que possa compreender

o que passa com ela e com o mundo a sua volta.

Nessa direção, acredita-se que o lúdico pode colaborar no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (com mais proximidade entre a criança e o professor). O caminho para tornar o aprendizado mais significativo e constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica.

Superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tipos dos opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes, com já tivemos a oportunidade de apontar (EMERIQUE,1999).

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis (SCHWARTZ, 2004).

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e brincadeira, desde as clássicas até mais recentes, apontam para a importância do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990).

O jogo são regras e ele cria, como reconhece Piaget (1971): é a atividade lúdica do ser socializado. Quando livre, ele é, também, o anti dever, a desobrigação das regras: pois, quando as regras são violadas, cria-se um novo jogo (SCHWARTZ, 2004).

Tornando como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade seja um jogo, uma brincadeira, uma história. O lúdico ocupa, na prática pedagógica dos professores, o lugar de passatempo, de distração, de descanso em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas (ALVES, 2009).

Os professores partem de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pela supressão do infantil, do irracional. Uma educação que desconsidera o valor da fantasia, do desejo e do infantil para a aprendizagem, que, portanto, distancia-se do acolhimento desses aspectos e de sua articulação com o processo educativo (ALVES, 2009).

Há, por parte dos professores, algumas tentativas de sistematizar o lúdico como um instrumento de ensino, baseado em uma visão tecnicista em que se associa a aplicação de um determinado conteúdo atividade lúdica ao ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, conhecimento em uma relação direta e objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao brincar, a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo de acordo com seus próprios passos e fazer melhor uso de seus recursos. Brincar é uma necessidade humana. Ao brincar, ele pode aprender mais profundamente, pode tornar seus pensamentos mais flexíveis, pode criar e reproduzir seu próprio tempo e espaço, pode se adaptar melhor às mudanças na vida real e pode se integrar ao novo.

Por meio de atividades diferenciadas a criança pode desenvolver várias habilidades, explorar e refletir sobre a cultura da vida real, integrar e questionar regras e papéis sociais ao mesmo tempo. Pode-se dizer que as atividades de entretenimento transcendem a realidade e mudam a realidade por meio da imaginação.

Brincadeiras e jogos são os elementos básicos para que o aprendizado se torne divertido, proporcione diversão no processo de aprendizagem e promova a prática pedagógica em sala de aula. Além de auxiliar na educação dos filhos, a educação lúdica também traz muitos benefícios às crianças, pois proporciona prazer, criatividade e coordenação motora, além de estimular sua capacidade de aprendizagem.

Conclui-se que brincar é uma excelente oportunidade para mediar entre o aprendizado e o prazer. A inserção de tais recursos pedagógicos no ensino é uma excelente oportunidade para o avanço da educação no Brasil. Portanto, é necessário que os educadores possam inserir um aspecto indispensável da tríplice relação entre educação e alunos como recurso didático necessário à educação e à aprendizagem.

Portanto, devemos estar cientes da importância da pedagogia lúdica, pois ajuda as crianças a descobrirem o lúdico em sala de aula e a desenvolverem suas habilidades físicas e cognitivas de forma criativa e cultural.

REFERÊNCIAS



BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF,1998. v. 1 - 3.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: UFPE, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira, estrutura e ensino. Campinas**: Autores Associados, 1996.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, C.L. **Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca**. In KRAMER, S. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 2003.

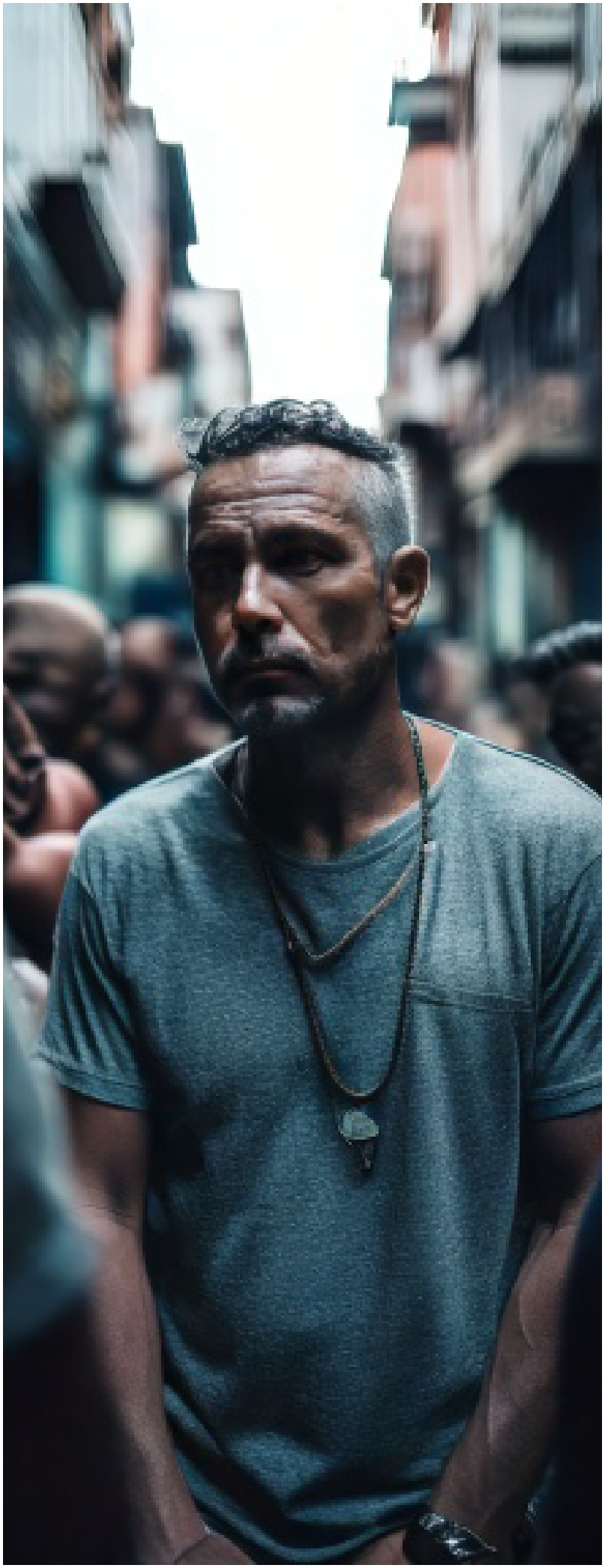


A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

DAIANA PEREIRA DA ROCHA

Bacharel em Direito – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - 2012; Pós Graduação em Psicologia Forense no Sistema Penal– Faculdade IBRA 2022.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Atualmente, o Brasil não inclui a pena de morte em seu ordenamento jurídico para delitos comuns. Essa situação pode sugerir que o tema não mereça debate. No entanto, no contexto da criminalidade, permanece evidente a face mais brutal da desigualdade social em nosso país: a criminalização da pobreza e a seletividade no sistema penal. Este estudo tem como meta explorar as razões que podem justificar a introdução da pena de morte no Brasil, além de refletir sobre o assunto sob uma perspectiva criminológica e com base na literatura existente. Também foram analisadas as controvérsias envolvendo facções criminosas, que se estabeleceram desde os anos 90 até o presente momento, as quais impõem penas de morte, bem como a instabilidade na Segurança Pública, influenciada por uma gama de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e jurídicos. O assunto foi considerado pertinente, dado que a atuação de organizações criminosas representa um obstáculo ao Estado Democrático de Direito. Para este estudo, foi utilizada a revisão da literatura, com referência a artigos, livros, legislações, doutrinas e jurisprudências, além de entrevistas com profissionais do Direito e pesquisa de campo. O método dedutivo foi aplicado para realizar uma análise detalhada dos fatores que perpetuam o impacto negativo da expansão dessas organizações na sociedade.

Palavras-chave: Pena de Morte; Legalização; Tribunal do Crime; Facções Criminosas.

INTRODUÇÃO

A violência é uma realidade que não pode ser ignorada na vida cotidiana de todos, e no Brasil a situação é parecida, tornando-se algo habitual na existência dos brasileiros.

A percepção na sociedade é de que o país se tornou um dos lugares mais arriscados do planeta. Além dos assaltos que ocorrem com frequência nas vias públicas, observa-se uma intensa disputa diária entre facções criminosas altamente perigosas.

A elevada taxa de criminalidade leva a população a procurar respostas imediatas e efetivas para esse desafio. Contudo, é essencial reconhecer que a criminalidade está profundamente conectada a uma grave questão social, principalmente em contextos desestruturados como o do Brasil, onde as pessoas carecem de confiança em um futuro promissor através do emprego, que não recebe a devida valorização, seja sob a ótica social ou econômica. É claro que os casos de violência e ações agressivas impactam todas as camadas sociais em uma sociedade caracterizada por extremas desigualdades.

A delinquência surge em um solo propício formado pela desigualdade social, pela pobreza e pela falta de atenção do governo e das classes privilegiadas. Aqueles que vêm ao mundo em situações financeiras adversas ou em contextos marcados pela criminalidade, sem acesso à educação, serviços de saúde e alimentação adequada, acabam se transformando em verdadeiros "selvagens". Infelizmente, essas pessoas carecem do julgamento necessário para se afastar da prática de atos criminosos.

Uma alternativa viável poderia ser a introdução da pena de morte ou capital. Contudo, é fundamental enfatizar que o Brasil é partícipe de convenções e tratados internacionais que visam a proteção dos direitos humanos, especialmente a Declaração de Viena (1993), a qual afirma a democracia como o sistema que favorece e assegura esses direitos. Assim, cabe à democracia enfrentar diferentes tipos de violência, sempre com o devido respeito aos direitos humanos.



A PENA DE MORTE NO BRASIL: CRIME ORGANIZADO

Ao iniciar a discussão sobre "A Corrupção e os Conflitos Sociais no Brasil", nota-se uma investigação voltada para entender o contexto atual, incluindo a evolução histórica, política, social e econômica desse fenômeno que, em determinados momentos, se torna significativo e impactante.

Destaca-se que os acontecimentos significativos que deram origem a essas facções, as questões sociais que as fundamentaram, o quadro criminal que emerge, a diversidade de disciplinas relacionadas ao tema, e outros fatores que sustentam a ideia de que o crime organizado, na contemporaneidade, resulta do próprio Sistema Punitivo adotado no Brasil.

Nota-se que a formação das facções criminosas mencionadas não é um fenômeno recente, tendo se originado em um cenário de instabilidade e deficiência no sistema carcerário. Desde a luta pela sobrevivência diante das dificuldades cotidianas até a evolução em direção à conquista de novos objetivos e à implementação de atividades ilícitas.

Pode-se afirmar que o perfil dos indivíduos encarcerados é resultado de uma seleção arbitrária originada no próprio sistema penal, que desconsidera a validade das normas penais e processuais.

Dessa forma, não se pode usar a falta de infraestrutura como justificativa para a violação dos direitos individuais e coletivos sob a alegação de "luta contra o crime", mas sim como um reflexo de uma construção estrutural, evidenciando, assim, a presença de um espaço para um grupo estruturado.

O surgimento do crime organizado no Brasil pode ser explicado por diversas teorias. A primeira, proposta por Ivan Luiz da Silva (1998, p. 52), sugere que o crime organizado se origina de duas fontes. A primeira delas refere-se a uma evolução natural, na qual atividades criminosas individuais se expandem coletivamente, dando origem às facções criminosas.

Com o passar do tempo, as atividades coletivas começaram a se expandir além das prisões, se manifestando fora do ambiente carcerário, ou seja, no mundo exterior através de ações delituosas.

O escritor Eduardo Araújo Silva (2003, p. 25-26) argumenta que as organizações criminosas têm suas raízes no fenômeno histórico do cangaço no Brasil. Assim, pode-se considerar que o entendimento sobre as organizações criminosas começa com o movimento do cangaço, que era formado por indivíduos com papéis e responsabilidades bem delineadas, inseridos em uma estrutura organizada e hierárquica, e que operava em várias frentes delitivas.

A Lei nº 12.850, datada de 2 de agosto de 2013, no seu artigo 1º, parágrafo 1º, define o conceito de organização criminosa como a reunião de quatro ou mais pessoas que atuam de forma coordenada e organizada, com uma divisão de funções, ainda que de maneira informal, visando obter benefícios por meio de atividades ilícitas que possam resultar em penas superiores a quatro anos e que tenham um caráter transnacional.

Os acontecimentos históricos que levaram ao surgimento de milícias, grupos de crime organizado e gangues, de diferentes maneiras, são essenciais na sociedade contemporânea para entender como essas organizações criminosas operam e se organizam, desde a distribuição de funções até a imposição de regras e valores que muitas vezes contrastam com as normas da sociedade em geral.

Assim, emerge a ideia de que o surgimento de grupos criminosos, afastando-se do âmbito empírico, não se configura como um desafio para o Estado, ao contrário, por exemplo, do caos na saúde pública.

Conforme Zaffaroni (2017, p.15), a questão do sistema penitenciário não deve ser considerada uma falha da Segurança Pública, levando em conta algumas premissas, como a seletividade, a reprodução da violência, a criação de ambientes que favorecem comportamentos prejudiciais, à corrupção sistemática, a concentração de poder e a verticalização das cidades.

Nesse contexto, a transgressão dos Princípios e Direitos Fundamentais que se aplicam a essa população compromete o propósito do Sistema Punitivo, que busca um controle por parte do Estado, por meio de instituições, visando tanto a contenção das ações delituosas quanto a reintegração do indivíduo à sociedade.

De acordo com a Lei nº 7.210/84, que regula as Execuções Penais: "Art. 1º. A Execução penal tem como finalidade assegurar a aplicação das determinações de uma sentença ou decisão criminal e oferecer condições para a integração social harmoniosa do condenado e do internado."

As disputas sociais nas áreas dominadas por traficantes e milícias são regidas pelo Tribunal do Crime, que impõe as sanções definidas pelos chefes locais. Essas sanções podem variar desde agressões físicas até a pena máxima, que é a morte, aplicadas como forma de punir comportamentos inadequados ou transgressões às regras das organizações criminosas.

A justiça vigente nesses grupos tem sua própria moral e regulamentos, e, com isso, os criminosos se valem das comunidades como uma forma de proteger suas atividades ilícitas e impor suas normas, sempre com o objetivo de obter lucros.

Nesse contexto, a dominação das facções sobre as comunidades visa regular tanto a vida social quanto a econômica da área, buscando exercer controle social e gerar lucros. No entanto, esse território não é exclusivo das facções, pois também é alvo de milícias, que operam de acordo com suas próprias normas e princípios de controle social e institucional.

Dias (2011, p. 174) menciona que o PCC possuía a habilidade de dominar todo o sistema carcerário de São Paulo, especialmente nas áreas periféricas, que vão desde pequenas até grandes cidades do Estado. Assim, torna-se claro o propósito e a atuação dos grupos, que não apenas visam exercer controle sobre as classes sociais mais desfavorecidas, o que atrai e facilita a incorporação de novos integrantes, mas também almejam se sobressair em relação a outras organizações criminosas.

Existe uma competição intensa para alcançar o controle, em razão da luta por mercados e rotas relacionadas ao tráfico de drogas, que é a principal atuação das facções. Assim, conforme apontam Dias e Manso (2017, p. 24), é fundamental perceber que o desbalanceamento nas confrontações entre as facções no Brasil teve início em 2014, quando uma das mais influentes facções de São Paulo tentava firmar sua presença no competitivo mercado de entorpecentes do país.

Antônio Baptista Gonçalves (2020, p. 17) discute e esclarece as duas principais organizações criminosas que atuam no Brasil. Enquanto o Comando Vermelho consolidava sua estrutura hierárquica e trabalhava para eliminar a concorrência nos pontos de venda de drogas, o PCC seguia uma abordagem mais horizontal em sua organização, estabelecendo seu poder por meio de alianças estratégicas.

Estabelecido em 1979, no Instituto Penal Cândido Mendes, localizado no Rio de Janeiro, o Comando Vermelho se destaca como a primeira organização criminosa devidamente registrada na sociedade contemporânea. Nesse contexto, Gonçalves (2020, p. 16) esclarece que o PCC exercia controle sobre a vida e a morte no sistema prisional, aplicando a pena de morte por infrações cometidas dentro da prisão, especialmente contra facções adversárias e grupos menores.

Dessa forma, a partir desse marco na trajetória das facções, começaram a emergir diferentes denominações, como a Família do Norte (FDN), o Terceiro Comando (TC), os Amigos do Estado (ADE) e os Amigos dos Amigos (ADA), entre outros grupos criminosos organizados, cada um com suas normas e princípios próprios. Estes grupos chegaram a impor penas severas, incluindo a pena capital, para delitos ocorridos dentro de sua estrutura.

Esses são nomes, pouco conhecidos por muitos, de algumas das diversas organizações criminosas brasileiras que acrescentam à complexa situação do tráfico de drogas e dos roubos em seus estados de origem, como Pernambuco, Goiás, Rio Grande

do Norte e São Paulo, além de impactar todo o território nacional.

Dessa maneira, devido à atuação de organizações maiores como o Primeiro Comando da Capital, Comando Vermelho e Família do Norte, é comum que esses grupos menores formem parcerias com as grandes facções. Consequentemente, essas organizações enfrentam obstáculos dentro das prisões e nas áreas mais vulneráveis do país para assegurar sua participação no lucrativo mercado de drogas.

A pena de morte, também chamada de pena capital, é um tipo de punição aplicada por certas nações para penalizar delitos. Essa forma de castigo exerce um grande impacto na sociedade, sendo considerada a mais drástica entre as alternativas de punição. Os métodos para sua implementação variam, incluindo enforcamento, fuzilamento e injeção letal.

Embora a pena de morte seja uma realidade em nações como Arábia Saudita, China e Estados Unidos, onde é aplicada para determinados delitos conforme a legislação local, todos os organismos que lutam pelos direitos humanos são contrários a essa prática. No Brasil, essa forma de punição é vedada pela legislação, salvo em situações de guerra declarada, conforme previsto no artigo 5º, inciso XLVII da Constituição Federal de 1988.

As transgressões que podem levar a essa sanção estão detalhadas no Código Penal Militar, o qual estabelece a execução por fuzilamento como uma opção de punição. Entre os crimes estão:

Traição (como se voltar contra o Brasil ou colaborar com o adversário); Desrespeito ou instigação à desobediência da hierarquia militar; Desertar ou abandonar a posição diante do oponente; Genocídio; Crimes de furto ou extorsão em zonas de atuação militar, entre outros.

Assim, o Artigo 5º, inciso XLVII, da Constituição Brasileira de 1988 determina que a pena de morte não será aplicada no sistema legal do país, exceto em situações de guerra oficialmente declarada. Essa última condição na alínea "a" frequentemente passa despercebida, resultando em algumas confusões.

Ao serem levados a cabo, os militares que estão cumprindo pena deixam a penitenciária usando roupas civis e sem quaisquer emblemas, enquanto os civis são obrigados a sair com uma vestimenta adequada. Em ambos os casos, caso não se recusem, têm os olhos cobertos durante a execução das penas de morte por fuzilamento.

Existe um debate em andamento sobre a possibilidade de reinstituir a pena de morte para delitos graves no código penal comum, mas qualquer modificação nesse sentido demandaria uma revisão da constituição, o que é um tema extremamente polêmico e enfrentaria considerável resistência de vários grupos da sociedade.

Embora haja uma proibição estabelecida pela constituição, vários incidentes de violência suscitam questionamentos sobre a eficácia das sanções atuais no Brasil, principalmente em relação a ofensas tidas como extremamente sérias. Essa situação tem fomentado discussões sobre a possível ampliação das medidas punitivas, sublinhando a relevância desse assunto.

Conforme a lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, que estabelece os Crimes de responsabilidade e determina seu processo de julgamento, a declaração de guerra sem o consentimento do Congresso Nacional é um crime de responsabilidade. Essa ação é vista como um ataque "à integridade da União".

A ideia de penalização está profundamente relacionada ao surgimento das sociedades organizadas. À medida que os grupos começaram a se formar, tornou-se fundamental definir normas para regularizar as condutas dos indivíduos.

A proclamação de guerra é um evento formal que necessita de autorização e possui significativas repercussões legais e políticas. O Brasil adota uma posição oposta à pena capital e procura resolver disputas de maneira pacífica.

De acordo com a análise de Sousa (2017), a ideia de punição tem origem no Latim e expressa a noção de tristeza, pena ou dor. As punições podem ser vistas como maneiras de penalizar, ameaçar ou se vingar, atuando como mecanismos que excluem o transgressor da convivência

social, visando eliminar os comportamentos danosos por ele cometidos.

Ao discutir a gênese das sanções e do poder de punir, Cesare Beccaria (2000) concentrou-se nos primórdios da humanidade, onde indivíduos primitivamente selvagens foram forçados a se unir em virtude das adversidades e perigos que enfrentavam naqueles dias.

As leis são as regras que permitem que indivíduos, que são naturalmente autônomos, se unam em comunidade. Cansados de viver em um estado incessante de conflito e de usufruir de uma liberdade que havia perdido seu valor devido à incerteza de sua continuidade, esses indivíduos decidiram abrir mão de uma parte dessa liberdade, visando uma convivência mais pacífica e segura. A totalidade dessas renúncias à liberdade pessoal representa a soberania de uma nação, que é confiada ao soberano, encarregado de sua administração.

Contudo, apenas criar essa confiança não é o bastante; é preciso proteger a soberania contra a usurpação individual, já que cada pessoa tende a querer não só garantir sua própria parte, mas também a de outros. Assim, foram necessárias a criação de normas que punissem comportamentos que ofendessem a ordem, evitando que o despotismo individual mergulhasse a sociedade em uma nova desordem. Essas normas se manifestam nas sanções aplicadas aos que desrespeitam a lei.

A morte como forma de penalização não é uma prática restrita aos tempos modernos, mas tem sido utilizada em várias eras da história. Códigos legais como o Código de Hamurabi, as Leis Draconianas, a Lei das XII Tábuas e até a Bíblia cristã incluíram a pena de morte em suas diretrizes ao longo dos anos.

Em meio a esse cenário histórico, a execução como punição é vista como uma forma de sanção penal, representando a reação do Estado frente ao transgressor da legislação. O penalista Fernando Capez define a pena de morte como uma:

Punição de natureza penosa, atribuída pelo Estado como resultado de uma decisão judicial, ao indivíduo considerado responsável por um crime, que envolve a limitação ou exclusão de um direito legal. O objetivo dessa sanção é efetuar a retribuição ao infrator, auxiliar em sua reintegração à sociedade e desencorajar futuras violações por meio da intimidação da população.

Embora não seja a sanção mais frequente na nossa legislação vigente, a pena de morte foi predominantemente trocada pela restrição da liberdade, que resulta na limitação do direito de se mover do infrator. No atual sistema penal brasileiro, a liberdade pessoal do cidadão passou a ser o principal interesse jurídico impactado pela imposição das penas.

A implementação da pena capital integra o sistema legal penal, visando atingir diversas metas. Dentro do âmbito das sanções no sistema penal, há várias correntes de pensamento que elucidam essas finalidades. Essas teorias podem ser divididas em: Teoria da Retribuição, Teoria da Prevenção, Teoria Mista ou Eclética, e Teoria Ressocializadora.

A teoria retributiva, por vezes chamada de absoluta, tem suas origens na Antiguidade e na Idade Média, baseando-se na concepção de compensar o dano infligido pelo autor da transgressão legal através da aplicação de uma sanção. Pensadores ilustres como Kant e Hegel apoiavam essa abordagem. Segundo essa perspectiva, a sanção deve ter como único objetivo "restaurar a justiça", sem qualquer outra intenção.

O delito desarticula a conexão de solidariedade da sociedade, pois agride a percepção coletiva, exigindo, portanto, uma resposta, que se manifesta na forma de pena. Essa pena serve para restaurar os laços sociais enfraquecidos, restabelecendo a harmonia social.

Para evitar abusos na imposição das penas, o juiz deve adotar um raciocínio lógico, considerando como premissa maior a legislação penal geral, que se aplica a todos, e como premissa menor a conduta do indivíduo em relação à lei. O resultado desse raciocínio determina se a pessoa será punida ou liberada.

Dessa forma, a responsabilidade serve como justificativa para aplicar uma sanção àquele que praticou um delito, sendo que a severidade da punição deve ser avaliada em função do crime em si, sustentando-se a ideia de que a gravidade da pena deve corresponder à extensão do prejuízo gerado pelo ato criminoso.

A teoria relativa ou preventiva da pena defende que a sanção penal possui um objetivo, que é a prevenção. Isso significa que a aplicação de uma pena por um ato considerado criminoso serve para desestimular outras pessoas a cometerem crimes semelhantes, além de contribuir para a diminuição da reincidência. Esses dois elementos da teoria se desdobram em prevenção geral e prevenção específica.

A prevenção geral tem como objetivo eliminar os possíveis infratores a intenção de cometer delitos, através da intimidação proveniente da possibilidade de sanção caso ocorram violações a direitos protegidos. Outro ponto da Teoria da Retribuição é que a penalização deve incutir temor e prevenir a ocorrência de crimes, pois a sanção imposta pelo Estado desestimula o indivíduo a realizar ações que são tipificadas como criminosas pela legislação.

De acordo com Barros (2001, p. 61), a prevenção geral tem como objetivo desestimular os indivíduos inclinados a cometer crimes, utilizando a advertência de sanções para impedir a transgressão das normas. Essa abordagem pode fortalecer a legitimidade da legislação, pois a imposição de penas aumenta a crença da população na eficácia da lei e na atuação do Estado.

Diferentemente da prevenção geral, a prevenção especial foca nas consequências futuras da pena, levando em conta o perfil do criminoso. Essa abordagem da prevenção especial possui dois componentes diferentes.

O primeiro é o aspecto negativo, que busca isolar o indivíduo da sociedade para prevenir novas infrações. Em contraste, o aspecto positivo se refere à ressocialização, ao processo de reeducação ou à correção do infrator, usando a pena como um instrumento para sua reintegração social.

Dessa forma, segundo essa teoria, a imposição da pena visa evitar que indivíduos que já realizaram infrações voltem a cometer crimes, procurando reabilitar o infrator como um meio de impedir a repetição de suas ações. Nessa perspectiva, o criminoso é impedido de praticar novos delitos enquanto cumpre a pena, não somente por conta da possibilidade de ser punido.

A punição imposta pelo Estado como resultado de um delito deixa claro ao infrator que as instituições governamentais funcionam de maneira eficiente e servem como um alerta para não repetir comportamentos ilícitos; caso contrário, uma sanção ainda mais rigorosa será aplicada. Segundo Souza:

É importante destacar que, em relação ao aspecto benéfico da prevenção especial, está incluída a função social ou de ressocialização da pena. Essa função defende que o Direito Penal deve promover a humanização das penalidades, assegurando, assim, que o detento receba um tratamento digno, garantindo seus direitos fundamentais previstos na Constituição (SOUZA, 2012, p. 1).

Aparece, então, a Teoria Eclética ou Mista, que é fruto da combinação das teorias anteriores. Nessa abordagem, a imposição da pena visa não apenas desestimular o público em geral a praticar infrações, mas também serve para inibir o infrator de voltar a cometer crimes. Além disso, ela atua como uma forma de sanção pelo prejuízo infligido à vítima durante a prática do ato considerado ilícito.

Por último, encontramos a Teoria Ressocializadora, que enfatiza a importância da reintegração social do indivíduo penalizado e a identificação de métodos que favoreçam esse processo. Essa teoria destaca que a sociedade se beneficia quando o infrator é ressocializado e consegue voltar a viver em comunidade.

Esse objetivo será atingido por meio de iniciativas de reabilitação e programas de reintegração do infrator à sociedade, os quais precisam ser implementados pelo governo. Dessa forma, busca-se evitar que essa pessoa retorne a comportamentos delituosos devido à falta de alternativas,

funcionando, assim, como uma estratégia de prevenção.

O direito à vida é fundamental entre todos os direitos assegurados, configurando-se como um pré-requisito para a efetivação dos outros direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal. É relevante ressaltar que a sua proteção vai além da simples existência, uma vez que a interpretação das normas constitucionais indica que essa proteção abrange o direito de viver com dignidade, cidadania, qualidade de vida, liberdade, felicidade e integridade física e moral, evidenciando assim a relação intrínseca entre o direito à vida e a dignidade da pessoa humana.

A execução capital, aplicada por organizações criminosas, revela um aspecto extremo das normas não oficiais que funcionam à parte da sociedade. Essa forma alternativa de "justiça" manifesta o domínio e a influência que esses grupos desejam impôr sobre suas áreas e seus integrantes, desafiando muitas vezes o sistema jurídico estabelecido e as regras da ordem social.

Ao analisar a dinâmica da pena de morte no contexto das facções, é essencial compreender não só as razões por trás desses atos, mas também as consequências sociais e éticas que essas ações acarretam.

O crime organizado dentro das prisões não apareceu do nada, motivado apenas pela vontade dos detentos. Na verdade, o Estado teve um papel significativo e fundamental nesse processo. O PCC, portanto, surgiu como resultado do abandono, das injustiças e da violência institucional que sempre marcaram os presídios no Brasil, tornando-se uma ameaça à estabilidade do sistema prisional.

Grupos criminosos frequentemente defendem a execução de traidores como um meio de preservar a disciplina e a hierarquia interna. Essa severidade é considerada crucial para a continuidade da organização, já que atos de traição ou violações significativas podem colocar em risco a unidade e o funcionamento do coletivo.

No entanto, esse sistema de justiça fora dos tribunais carece de clareza e de procedimentos legais apropriados, suscitando importantes dúvidas sobre sua legitimidade e ética.

O sistema penitenciário perpetua a atuação dos grupos envolvidos em um conflito que se torna cada vez mais característico do Brasil: o das organizações criminosas.

Essas organizações surgem como consequência clara do aumento significativo da estrutura prisional, aliado à intensificação da deterioração e da violação de direitos nos respectivos locais.

A configuração dessas organizações frequentemente reflete uma hierarquia estrita, onde as instruções para a execução de ações são emitidas por líderes de nível superior.

Essas determinações são fundamentadas nas suas interpretações pessoais de fidelidade e disciplina, sem oportunidades para contestação ou reavaliação, evidenciando uma clara transgressão dos direitos humanos fundamentais. Esse sistema atua como um reforço à lealdade através do medo, revelando a sombria dinâmica de controle que regem a vida dos integrantes.

Além de influenciar diretamente os membros dessas organizações, a pena capital gera um impacto significativo nas comunidades em que atuam.

A violência permanente fomenta um clima de temor e instabilidade entre os moradores, desorganizando a estrutura social e comprometendo o progresso econômico e social das regiões dominadas por esses grupos. Assim, a imposição da pena de morte por facções criminosas se estende para além da esfera do infrator, afetando a vida de toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conforme já exposto nas seções desta pesquisa de cunho bibliográfico, a discussão acerca da pena capital no Brasil muitas vezes se entrelaça com questões intrincadas relacionadas ao crime organizado, tensões sociais e a segurança nacional.

Dentro do cenário brasileiro, a pena de morte é vedada, a não ser em situações de guerra declarada, conforme estabelece a Constituição Federal. Contudo, a contínua violência relacionada ao crime organizado provoca diálogos e controvérsias sobre a efetividade das políticas de segurança pública e as alternativas legais de sanção.

A criminalidade organizada no Brasil, que se revela principalmente por meio do tráfico de entorpecentes, extorsões, sequestros e uma extensa gama de práticas ilícitas, exerce uma influência significativa em variados aspectos sociais, políticos e econômicos do país.

A violência resultante dessas organizações criminosas não só compromete a segurança pública, mas também exacerba os conflitos sociais, perpetuando um ciclo de agressões que atinge principalmente as comunidades mais fragilizadas.

Os conflitos sociais no Brasil são intensificados pela disparidade econômica, discriminação étnica e escassez de oportunidades, formando um ambiente propício para o crime organizado. A desigualdade de renda e a dificuldade de acesso a serviços essenciais, como educação e saúde adequadas, geram um sentimento de exclusão e descontentamento em setores consideráveis da população, elevando a vulnerabilidade ao envolvimento em atividades ilícitas como estratégia de sobrevivência.

Enfrentar o crime organizado e reduzir os conflitos sociais demanda uma perspectiva abrangente. As políticas de segurança pública que se concentram apenas em punições têm se revelado inadequadas. A complexidade da situação exige uma estratégia integrada que aborda não apenas os aspectos legais, mas também as causas socioeconômicas que levam ao crime.

Nesse contexto, a educação se apresenta como um elemento essencial para a transformação social, proporcionando novas chances para os jovens e diminuindo a susceptibilidade à criminalidade. Iniciativas educacionais direcionadas a comunidades desfavorecidas podem ter um impacto significativo na evasão do crime, dotando as pessoas de competências e saberes que favorecem um futuro mais promissor.

Igualmente, criar oportunidades econômicas por meio de iniciativas de emprego e empreendedorismo para jovens e adultos pode diminuir a atração pelo crime organizado. A formulação de políticas públicas que promovam a inclusão econômica ajuda a fomentar uma sociedade mais equitativa e segura.

A transformação do sistema carcerário no Brasil é um ponto crucial nessa situação. Nos dias de hoje, as prisões funcionam mais como locais de formação para o crime do que como centros de reabilitação.

A superlotação e as condições degradantes contribuem para o fortalecimento das organizações criminosas, tanto dentro quanto fora das unidades prisionais. É essencial adotar iniciativas que promovam a reintegração social e a capacitação profissional dos detentos para alterar essa realidade.

É fundamental destacar a importância de reforçar o sistema de justiça penal para assegurar eficácia e justiça na condução e sanção de delitos. Ações que ampliem a habilidade de investigação da polícia e agilizem os trâmites legais podem elevar a confiança da população no sistema judicial.

REFERÊNCIAS



BARROS, Carmen Silvia de Moraes. **A individualização da Pena na execução Penal.** São Paulo: ed. Revista dos Tribunais, 2001.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas.** Tradução de Neury Carvalho Lima. 1ª ed. São Paulo: Hunter Book, 2012.

DIAS, Camila Caldeira Nunes. **Da Pulverização ao Monopólio da Violência: Expansão e Consolidação do Primeiro Comando da Capital (PCC) no Sistema Carcerário Paulista.** Tese de Doutorado, Curso de Psicologia, USP, São Paulo, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-13062012-164151. Acesso em: 20 Janeiro 2025.

DIAS, Camila Nunes; MANSO, Bruno Paes. Tecendo redes criminais: **As políticas de encarceramento e a nacionalização das facções prisionais.** Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2014.

GONÇALVES, Antônio Baptista. **PCC e Facções Criminosas, a luta contra o Estado no domínio do Poder.** Revista dos Tribunais: 1ª ed. São Paulo, 2020.

SILVA, Eduardo Araújo. **Crime Organizado.** Ed. Atlas, São Paulo, 2003.

SOUZA, Ana Paula de. **Função ressocializadora da pena.** 2012.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em Busca das Penas Perdidas.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Revan, 2012.



UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEARAM AS PRÁTICAS DOCENTES EM NOSSO PAÍS

DIÓGENES HENRIQUE DE OLIVEIRA PAULA

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2009). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC (2014). Especialização em Práticas de Ensino em Geografia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal da Prefeitura da Cidade de São Paulo, desde 2015.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho teve por objetivo analisar as diferentes concepções pedagógicas que influenciaram a educação brasileira. Apoiando-me em autores como Luckesi, Libâneo, Saviani e Gadotti, procuro fazer uma reflexão sobre o cenário educativo no Brasil e suas mudanças através das variadas tendências pedagógicas, permitindo ao leitor a construção de suas próprias conclusões a respeito, levando-o a buscar o que será coerente ou não em sua prática pedagógica, mostrando dessa forma que uma tendência não anula outra, e que não existe certa ou errada, mas que todas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de nossos alunos, desde que o professor selecione o que é pertinente ao momento e ao aluno de maneira singular.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas; Educação Brasileira; História da Educação.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje, passou e vem passando por diversas mudanças em suas tendências pedagógicas, visando "dar conta da compreensão e da orientação da prática educativa em diversos momentos da história humana" (LIBÂNEO, 1990, p.53).

Quando falamos em mudanças, não podemos nos ater somente em questões voltadas à prática educativa, mas no sentido pleno do processo de ensino e aprendizagem que envolve mudanças sociais, levando ainda em consideração outros fatores que implicam nessas mudanças. Dessa maneira, ao tratarmos das mudanças em curso no âmbito educacional, podemos entendê-las como crises que se instalaram no meio educativo, acompanhadas de mudanças sociais.

Fazendo uma análise geral sobre a história pedagógica do Brasil, podemos olhar o que chamamos de crise como um ato positivo de mudança nas práticas pedagógicas, atuando juntamente com mudanças de mentalidade e de comportamento que nos levaram à preocupação não apenas com que nossos alunos aprendessem os conteúdos exigidos, mas também com sua formação plena que tem como objetivo fundamental levá-los a se tornarem cidadãos críticos e ativos devido às novas demandas sociais apresentadas por nossa sociedade que não para de se transformar e exigir cada vez mais dos indivíduos.

Desse modo, em decorrência de sua evolução em vários aspectos, à medida que evoluímos não podemos desconsiderar essas mudanças também no que diz respeito aos aspectos individuais dos nossos alunos que se desenvolvem cada qual a seu modo, cada qual em sua singularidade, e também mudanças na existência de informações cada vez mais rápidas que permitem que nossos alunos se aprimorem mais e mais, e que as informações e acontecimentos cheguem a qualquer lugar e a qualquer hora, fato esse que alguns teóricos chamam de globalização da informação.

Um exemplo concreto que permite essa facilidade é a existência das novas tecnologias, que além das mudanças trazidas à nossa sociedade dão um novo perfil aos alunos de nosso tempo, exigindo uma atualização constante dos professores em busca de acompanhar essas mudanças, pois os alunos chegam à escola hoje com uma bagagem de conhecimentos dos quais tiveram acesso em sua convivência e interação com o meio em que vivem, seja pela televisão, pela internet, pelo rádio, entre outros recursos tecnológicos.

Sendo assim, afirmo que podemos olhar essa crise também como algo positivo, capaz de gerar reflexões, causando mudanças necessárias para o avanço e melhoria da aprendizagem de nossos alunos. Por isso, é tão importante que o professor seja um pesquisador, e se aprimore no trabalho com as novas tecnologias, incorporando-as em sua prática pedagógica.

Relacionando o termo crise à Educação, será que ela ocorre de maneira positiva nos espaços escolares ou simplesmente é um meio de demonstrar que a forma como está organizada a Educação no Brasil precisa ser reestruturada conforme os objetivos desse novo tempo e perante as necessidades sociais, principalmente dos indivíduos que a ela se submetem?

Analisando o conceito de crise e relacionando-o à prática educativa, estarei num primeiro momento analisando as mudanças que ocorreram no âmbito pedagógico, visando compreender as variadas tendências apontadas como exemplo de prática docente e procurando entender até que ponto elas garantem uma formação do indivíduo nos aspectos social, emocional e cognitivo, tendo em vista que esses fatores não se desassociam do processo educativo.

Por isso, ao pensarmos na educação sistematizada dentro da instituição escolar, podemos reafirmar que ela vem sofrendo crises, que se compreendidas de maneira positiva podem ocasionar mudanças nas práticas pedagógicas em nosso país.

Para Cortella (2003):

> A crise que se instalou na educação atual é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal (CORTELLA, 2003, p.10)

Desse modo podemos entender que a crise não é algo novo no cenário educativo, mas pelo contrário vem ocorrendo desde o momento em que se passou a refletir sobre a prática pedagógica e seus pressupostos, fazendo com que se pensasse em educação não somente como uma forma de refletir os objetivos estabelecidos por uma elite dominante, reprodutora de uma cultura que exclui e aliena para adaptar os indivíduos ao meio social, mas também como uma forma de mudar as práticas até então existentes, buscando novas maneiras de ensinar, baseando-se na maneira como nossos alunos efetivamente aprendem, com vistas a garantir seu direito de sucesso na aprendizagem.

Essa crise é uma via de mão dupla, pois se não a utilizarmos em nosso favor para que as mudanças aconteçam, ela só fará permitir o aumento da exclusão e da dominação social, pois aqueles que detêm o poder não estão preocupados com a melhoria da qualidade em nosso país, e cabe a nós lutarmos para que essa qualidade na educação seja alcançada.

Como vimos na citação anterior, Cortella defende a ideia de que precisamos parar de permitir que a educação atenda aos interesses de uma classe social apenas, que prepara uns para mandarem e outros para obedecerem, ou seja, a educação não pode servir aos interesses do Estado e do capitalismo liberal, que é a atual forma de produção em nossa sociedade.

Sendo assim, para continuarmos de maneira teórica nossa reflexão sobre a crise na educação, convido-o a refletirmos de forma sintetizada sobre algumas tendências pedagógicas e suas abordagens presentes no âmbito educativo, analisando suas peculiaridades em relação às finalidades sociais da escola e procurando compreender até que ponto a educação forma ou aliena os indivíduos e quais tendências e práticas educativas são mais pertinentes ao momento atual.

Para Luckesi (1994): “a pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente” (LUCKESI, 1994, p. 7).

Pela fala do autor podemos entender a importância de analisarmos as tendências pedagógicas em nosso país, ou seja, as formas de ensinar que permearam a prática pedagógica dos docentes no Brasil, muitas vezes sendo impostas pelos governos de cima para baixo, outras vezes - por conta das pressões sociais - desenvolvida numa perspectiva de reverter esse quadro, levando em consideração o tempo, limite e forma de aprendizagem de cada aluno. É analisando outras práticas educativas e a história da educação brasileira que poderemos refletir o que de bom existe em cada uma delas, para então adequá-las e incorporá-las ao nosso trabalho pedagógico de acordo com as reais necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

Para Saviani (1991):

> a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

O posicionamento de Saviani só vem reafirmar a necessidade de criticamente analisarmos quais os interesses que estiveram por trás das práticas educativas - pois elas se constroem de acordo com o interesse de cada governo ou sociedade e não podemos ser ingênuos a isso - para posteriormente exercermos nossa prática docente de forma a retirarmos nossos alunos de uma esfera alienante, por meio de uma educação que os leve a fazer o uso social dos conhecimentos adquiridos na escola, levando-os também à criticidade e à construção de seus próprios conhecimentos. Feita essa análise poderemos fazer nossas escolhas, de acordo com aquilo que seja mais adequado à nossa prática pedagógica.

Para refletirmos melhor sobre as tendências pedagógicas existentes no Brasil, utilizaremos algumas ideias de Libâneo, citando Luckesi e Saviani, sobre o assunto, que dividem essas tendências pedagógicas em dois grupos distintos: a Tendência Liberal (que pode ser subdivida em Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista) e a Tendência Progressista (que pode ser subdivida em Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos).



A TENDÊNCIA PEDAGÓGICA BRASILEIRA LIBERAL E SUAS VERTENTES

Para Libâneo, (1985, p.21) diz-se tendência liberal, não por se tratar de uma forma mais democrática no ato de ensinar, mas por estar atrelada ao modelo econômico capitalista neoliberal - trazendo para nossa realidade hoje - com o intuito de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para exercer um papel social pré-estabelecido, de acordo com as habilidades e aptidões desenvolvidas durante o período escolar, ou mesmo de acordo com a classe social a qual ele pertence, acentuando ainda mais a divisão da sociedade por classes, em que as classes mais abastadas são preparadas para pensar, gerir e ser elite dominante por meio de um ensino propedêutico e as classes mais desprovidas são preparadas para serem a classe dominada, pronta a obedecer e sustentar a elite dominante por meio de sua força de trabalho.

A tendência pedagógica brasileira liberal é subdivida em:

Tradicional (Libâneo, 1985, p.23-25) - é uma prática pedagógica que foi muito utilizada no Brasil e implantada pelos jesuítas no início da colonização brasileira onde o foco foi o ensino da língua para a evangelização e comunicação com os índios que aqui moravam, mas que mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo marquês de Pombal que implantou o que chamamos de reforma pombalina e a educação tradicional leiga, perdurou por longos anos em nosso país, e que até hoje algumas escolas, principalmente confessionais, adotam.

Nessa tendência, o ensino é centrado no professor, sendo ele a autoridade máxima e guia do processo de ensino e aprendizagem. Ele tem a função de ensinar, aconselhar, corrigir, vigiar e até punir o aluno, pois no ambiente da sala de aula predomina a disciplina rígida. As aulas são totalmente expositivas, nas quais são utilizados métodos mnemônicos, exercícios repetitivos e, portanto a aprendizagem é receptiva e mecânica, em que o aluno é visto como uma tábula rasa que precisa ser preenchido com conteúdos baseados em valores sociais acumulados ao longo do tempo, verbalizados como verdades prontas e acabadas, sem contextualização, que não leva em consideração a realidade na qual ele está inserido. A função principal dessa prática pedagógica, além de transmitir conhecimentos, é preparar o aluno para ser inserido na sociedade, podendo depois de concluído os estudos, optar por uma profissão reconhecida socialmente. Por muitos anos, o ensino no Brasil, além de ser tradicional, era privilégio de poucos, e mesmo quando se tornou público e universalizado, poucos eram os que conseguiam sobreviver à escolarização maçante e conteudista.

Renovada Progressivista (Libâneo, 1985, p.25-27) - essa é uma prática pedagógica que começou a ser implantada no Brasil, em meados do século XIX para o século XX, inspirados nas ideias de pensadores como Decroly, Montessori, Dewey, Freinet, Piaget, entre outros, e é vista como uma renovação na maneira de ensinar do professor e de aprender do aluno. Diferentemente da tendência liberal tradicional, seja ela religiosa ou leiga, na tendência renovada progressiva o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo visto como um ser ativo, curioso, e o professor é o auxiliador e facilitador do processo de desenvolvimento da criança. Nessa tendência os conteúdos são propostos de acordo com as experiências vividas pelos alunos, e a aprendizagem se dá por meio de situações problemas, de pesquisas, da descoberta da natureza e da própria sociedade no qual a criança está inserida. A principal ideia que permeia essa tendência é a de que a criança só irá aprender fazendo, pela auto aprendizagem, em que o professor terá que estimular e motivar o processo para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança aconteçam efetivamente.

Liberal Renovada Não-Diretiva (Libâneo, 1985, p.27-28) - essa tendência pedagógica foi difundida no Brasil na década de 1930, tendo como precursor o brasileiro Anísio Teixeira, inspirada também em experiências na Inglaterra, como é o caso da Escola de Summerhill fundada em 1921, pelo professor escocês Alexander Neill. Nessa prática pedagógica, o aluno também é o centro do processo de ensino e aprendizagem, e é valorizado como um ser livre, ativo e social. Nesse caso, os alunos escolhem aquilo que desejam aprender e são livres para frequentar as aulas, sem obrigatoriedade, e as discussões são feitas em assembleias democraticamente. Na Escola Nova, a preocupação central era com a formação de atitudes, priorizando mais a questão cognitiva dos alunos, do que a social, desconsiderando a necessidade de um trabalho pedagógico, em que o professor é visto como o facilitador da aprendizagem, que organiza e coordena as situações que podem propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Liberal Tecnicista (Libâneo, 1985, p.28-32) - essa prática pedagógica foi muito difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, e podemos dizer que houve um regresso no que diz respeito às tendências consideradas renovadoras. Nessa tendência, o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, pois o processo é dirigido e controlado por ele. Trata-se de uma prática que busca moldar o comportamento dos alunos por meio de técnicas de condicionamento, exercícios de repetição, de atividades mecânicas, de transmissão e recepção de conteúdos, em que os limites, formas e tempos de aprendizagem dos alunos devem se adequar aos programas que o professor deseja implantar. Essa tendência, embora coloque o professor como centro do processo de ensino, valoriza a tecnologia e não o professor, pelo fato de estar voltada ao mercado de trabalho. A relação entre o professor e o aluno se dá de forma objetiva, em que o professor é o transmissor de conhecimentos e o aluno o receptor que vai fixar esses conteúdos ordenados numa sequência lógica e psicológica bem definida. Nesse caso, a aprendizagem é baseada no desempenho do aluno, sob a ideia de que aprender não é algo próprio e natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de técnicos e especialistas que a proporcionem e estimulem. É um método ainda muito utilizado no Brasil principalmente pelas escolas técnicas e cursinhos pré-vestibulares. Essa prática está ligada diretamente ao meio de produção capitalista vigente, no intuito de formar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, ou seja, inserir os indivíduos para ocupar uma posição pré-estabelecida na sociedade.

A TENDÊNCIA PEDAGÓGICA BRASILEIRA PROGRESSISTA E ALGUMAS DE SUAS VERTENTES

A tendência pedagógica brasileira progressista vem para revolucionar os métodos até o momento desenvolvidos no Brasil, numa tentativa de buscar sair da alienação que até então envolvia os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: tanto professores, quanto os alunos. Essa tendência é bastante influenciada pelos ideais marxistas que levam a uma análise crítica das realidades sociais e não condizem com os ideais capitalistas, pois buscam a emancipação dos indivíduos e não sua adequação a um sistema produtivo ou que eles se sujeitem aos interesses do Estado ou de uma classe dominante. Essa tendência pedagógica progressista é subdividida em:

Segundo Libâneo (1985, p. 33-35), a tendência **Libertadora** foi preconizada pelo educador Paulo Freire e tem como ponto de partida a aprendizagem a partir da realidade do aluno, por meio de temas sociais e políticos que permitirão sua libertação por meio de uma tomada de consciência da realidade social na qual o aluno está inserido. Nessa prática pedagógica, a relação professor/aluno se dá de igual para igual, pois o professor organiza sua aula e atua juntamente com seus alunos. A educação só faz sentido se o aluno puder fazer uso do conhecimento construído para se posicionar criticamente no meio social sendo liberto de uma condição

alienante, podendo dessa forma transformar sua própria realidade. Trataremos de forma mais aprofundada sobre as ideias de Paulo Freire no capítulo seguinte.

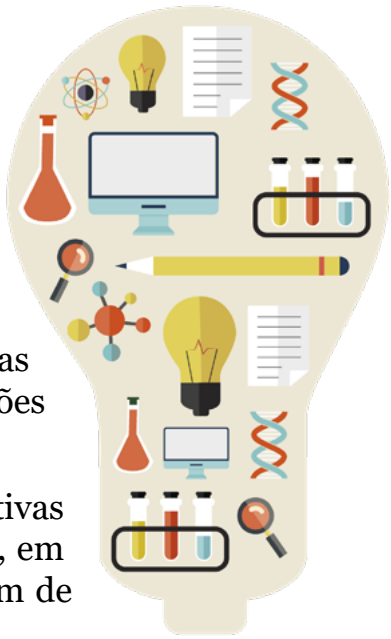
De acordo com Libâneo (1985, p.36-38) a tendência Libertária possui algumas semelhanças com a tendência renovada não-diretiva, mais voltada para a implantação na escola de ideias anarquistas, em que a autogestão e o antiautoritarismo são os ponto-chave dessa proposta pedagógica. É uma forma de resistência contra o papel burocrático, controlador e dominador do Estado, e busca uma mudança na estrutura da instituição escolar e na personalidade dos alunos. As experiências em grupo, as discussões e assembleias são valorizadas como técnicas de ensino que melhor contribuem para a aprendizagem do aluno. O ideal é prepará-lo para o exercício da liberdade e da livre expressão, partindo sempre da sua própria experiência, de modo que ele aprenda aquilo que poderá ter um uso prático na sociedade. O professor é como uma espécie de conselheiro ou orientador que estará sempre à disposição do aluno. Nessa prática pedagógica é o aluno que se autoavalia, sem ter que se preocupar com conteúdos ou acúmulo de saberes.

Por fim, Libâneo (1985, p. 38-40) classifica como tendência **Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica** uma tendência que apareceu no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80, e em contrapartida à tendência libertária, valoriza a escola como um espaço social privilegiado, responsável pela produção e socialização dos saberes em que os conteúdos são importantes por se tratar de uma produção histórico-social ao longo do tempo. Nessa tendência o aluno também é o centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor surge como mediador entre o objeto de conhecimento (os conteúdos) e os alunos. Há entre professor e aluno uma relação interativa, onde os dois são sujeitos ativos do processo. O professor passa a ser visto como uma autoridade competente em sala de aula, que precisa dominar o conteúdo a ser trabalhado. A avaliação nessa tendência tem caráter diagnóstico, é contínua, que avalia todo o processo de ensino e aprendizagem, e é capaz de avaliar a própria prática pedagógica do professor, possibilitando que ele faça as devidas intervenções para a garantia do sucesso de aprendizagem dos alunos.

Nessa avaliação o aluno toma conhecimento dos critérios que foram utilizados pelo professor e pode a partir daí melhorar seu desempenho, pois sabe os pontos que precisa avançar num trabalho conjunto com o professor. A avaliação exerce uma função emancipadora, pois diagnostica aquilo que precisa ser desenvolvido no aluno e o que pode ser melhorado no trabalho do professor para que o aluno desenvolva cada vez mais sua criticidade.

Embora as aulas também sejam expositivas, privilegia-se o diálogo entre o professor e seus alunos, em que os conteúdos são trabalhados de maneira crítica, permitindo aos alunos construírem seus próprios conhecimentos, como também reconstruí-los. O professor sempre vai trabalhar a partir da realidade do aluno, de modo a levá-lo a fazer uso dos conhecimentos adquiridos em suas práticas sociais, ou seja, o intuito é preparar o aluno para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania, para uma participação crítica e ativa na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de defender seus direitos e aprendendo a viver numa sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com base nessas informações, podemos refletir as especificidades das tendências pedagógicas percebendo e compreendendo as transformações que elas realizaram na educação brasileira.

Sendo assim, podemos nos questionar sobre qual dessas práticas educativas garante a formação integral dos nossos alunos em suas peculiaridades, em suas individualidades, tornando-os aptos a se desenvolverem e atuarem de forma crítica no meio social no qual estão inseridos.

A intenção desse trabalho não é a de criticar tendências ou mesmo indicar qual seria a melhor tendência pedagógica a ser adotada pelas instituições de ensino, mas levantar um questionamento sobre o que nós professores enquanto mediadores do conhecimento estamos fazendo para que nossos alunos possam desenvolver competências e habilidades que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática e mais participativa nas decisões que regem o nosso país.

Sendo assim, ao analisarmos a forma de se educar no Brasil, podemos observar o quanto ainda necessitamos de um avanço nessa prática, visando educar para libertar, para auxiliar no desenvolvimento cognitivo que não deve ser desassociado do aspecto afetivo, pois também é uma característica humana.

Dessa forma, ao pensarmos nas tendências pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento humano, podemos compreender que as mesmas foram sofrendo alterações ao longo da evolução intelectual de nossa sociedade.

É importante nos questionarmos também no que diz respeito à formação dos nossos alunos, que precisa ser desenvolvida de modo a fazê-los livres para pensar e aptos a transformar o mundo em que vivem, e para isso me apoio nas perspectivas progressistas da pedagogia, pois quando falamos em liberdade para criar o conhecimento é válido ressaltar que essa visão pedagógica foi estabelecida por meio da reflexão da autoridade do professor perante o aluno, em que antes eram concebidos como vítimas de uma prática pedagógica opressora e alienante, responsável por domesticá-los e adequá-los a uma realidade estável, sem chances de mudanças.

Acredito que todas as tendências pedagógicas têm suas contribuições ao ato de educar, mas que cabe a nós professores filtrarmos aquilo que deve ou não fazer parte de nossas práticas no cotidiano da sala de aula, pois se levarmos em consideração que o professor é um profissional que está sempre em busca de conhecimento, entende-se que apoiado nos avanços científicos e nas pesquisas que vão surgindo no meio educacional, ele seja capaz de compreender cada vez mais o que é ou não pertinente à sua prática pedagógica.

Cito como exemplo disso a questão da disciplina em sala de aula, que apesar de ser importante para o bom desenvolvimento da aprendizagem e mesmo para a convivência em sociedade, devemos

nos perguntar se é necessário que ela aconteça de forma tão rígida, como se os alunos estivessem num quartel militar, e não numa sala de aula.

São muitos os questionamentos que poderiam ser levantados com relação às práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no Brasil, e elas vão depender do lugar, da cultura local, da época e daquilo que se acredita ser o melhor para o desenvolvimento da aprendizagem.

O que não podemos perder de vista, é que hoje no Brasil as leis educacionais apontam para a formação integral de nossos alunos, uma formação que deve prepará-los para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho, e é com base nisso que devemos desenvolver nosso plano de trabalho pedagógico, de modo que não se tornem seres alienados ou domesticados, vítimas de uma educação excludente, mas seres livres e autônomos.

Ao refletirmos sobre esse assunto, podemos perceber o quanto é importante analisarmos todo o percurso pedagógico no Brasil para compreendermos os avanços que obtivemos na educação brasileira, embora ainda existam muitas coisas a serem melhoradas. Não podemos deixar de perceber como avançamos na questão afetiva em nosso país, e quando digo afetiva, falo da melhoria da qualidade da relação entre professores e alunos, da consideração das emoções nas relações em sala de aula, da aproximação que deve haver entre professores e alunos e da abertura que precisamos dar hoje para que nossos alunos sejam efetivamente protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Afinal de contas, se nos pautarmos nas discussões e pesquisarmos os diversos trabalhos produzidos por professores que acreditam nos ideais construtivistas, veremos que o estabelecimento de relações afetivas positivas melhora e muito a qualidade do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos, pois eles passam a se sentir parte privilegiada nesse processo, e juntos professores e alunos se tornam construtores do conhecimento.

REFERÊNCIAS



CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez Editora - Instituto Paulo Freire, 2003.

CUNHA, Fabienne N. da. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Em:<http://fabycunha.blogspot.com.br/2010/10/tendencias-pedagogicas-na-pratica.html>.

FOGAÇA, Jennifer. **Tendências pedagógicas brasileiras.** Em:<http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>.

GADOTTI, Moacir. **A Educação neste fim de século**. Em:<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3249/FPF_PTPF_01_0374.pdf>.

——— (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora - Instituto Paulo Freire, 1996.

———. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

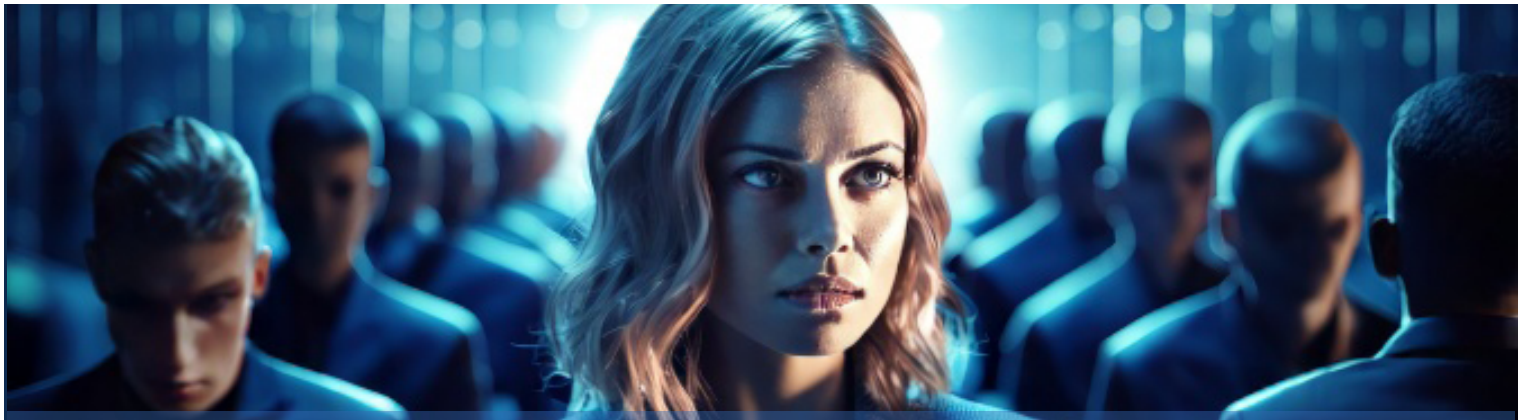
LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Tendências Pedagógicas.** Em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/tendencias-pedagogicas/>.

SANTOS, Roberto Ferreira dos. **Tendências pedagógicas: o que são e para que servem.** Em:< http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.



A DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES ANALISADA NO ASPECTO JURÍDICO

EDUARDO REZENDE ESTEVES

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

MARIA CRISTINA ZAINAGHI

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo trata sobre a Discriminação, uma prática injusta e ilegal comum nas sociedades atuais independentemente do nível de desenvolvimento do País. Paradoxalmente, a discriminação é contra os princípios de igualdade e respeito à dignidade humana propostos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) e, apesar da recriminação, ela existe em vários países e nem sempre sendo coibida com rigor pelos respectivos sistemas judiciais. O Brasil apresenta casos de preconceito de diferentes níveis com muitos exemplos, mesmo com medidas jurídicas e legislação punitiva já vigente para combate a esse tipo de manifestação. Neste estudo o foco recai principalmente sobre a discriminação contra as Mulheres, cujo índice de exemplos é preocupante e pouco combatido. Discorre também sobre o Comitê CEDAW e sua relevância no combate a essa discriminação. Assim como entendimento atualizado sobre julgamento com perspectiva de gênero.

Palavras-chave: Direitos Humanos; CEDAW; Discriminação; Legislação Punitiva.

INTRODUÇÃO

A discriminação, sob o prisma do entendimento jurídico, é o tratamento injusto e desigual que atinge a uma pessoa ou grupo de pessoas com base em características pessoais específicas como raça, gênero, orientação sexual, religião, idade, deficiência, nacionalidade, entre outros. Essa é uma prática contra os princípios de igualdade e respeito à dignidade do ser humano.

Na atualidade, no mundo em geral, para coibir a discriminação, as sociedades procuram adequar-se às normas constantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento adotado e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), através da Resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948.

A expressão Direitos Humanos, entende-se estar sendo referência aos direitos básicos e inalienáveis de qualquer indivíduo da raça humana, independente de etnia ou procedência. Na DUDH são apresentados 30 artigos com normas relacionadas a questões de ordem civil, política, social, econômica e cultural, vetando a xenofobia, racismo, discriminação por gênero ou classe social. Exemplos explícitos da intolerância e desrespeito aos direitos básicos da vida humana.

São normas que garantem ao ser humano o direito à educação, saúde, livre expressão, segurança e lazer, sem restrições ou discriminação por raça, sexo, religião ou status social. São direitos básicos e expressos desde seu primeiro artigo, reafirmando a igualdade entre todos os seres humanos, os quais são dotados de razão e consciência, devendo agir entre si com espírito de fraternidade.

Existem 193 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e cada um possui diferentes leis e regulamentos. Na maioria deles existem leis que proíbem algum tipo de discriminação, como por exemplo racial, de gênero, de orientação sexual.

No entanto, é preciso ressaltar que a extensão e o rigor dessas leis podem variar significativamente de país para país.

Em resumo, por violar os direitos fundamentais das pessoas, discriminação é considerada ilegal em muitos países, conforme estabelecido em leis nacionais e internacionais.

Mas, essas leis e proteções contra o preconceito discriminatório podem variar nos países, sendo inclusive que cada jurisdição pode ter suas próprias leis específicas variando na extensão e no rigor. É fundamental pois, consultar as legislações vigentes em cada local para compreender o que pode ser considerado discriminação e quais são as medidas legais cabíveis.

No Brasil, a discriminação é considerada como crime de acordo com o artigo 1º da Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Este artigo tipifica como crime a prática de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

De início, essa lei foi elaborada para punir crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e ficou conhecida como lei do racismo. Posteriormente, a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, acrescentou os termos etnia, religião e procedência nacional, ampliando a proteção legal para vários tipos de intolerância com penas previstas que podem chegar até 5 anos de reclusão e variam conforme o tipo de conduta.

A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, está inserida no Código Penal Brasileiro, mais especificamente nos artigos 140 e 141 e tem como intenção da norma preservar os objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal, ou seja, promover o bem de todos, sem preconceitos ou qualquer forma discriminatória.



FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO E SEGMENTOS MAIS VISADOS

Os governos, em geral, têm a obrigação de proteger seus cidadãos contra qualquer forma de preconceito e promover a igualdade de tratamento e oportunidades para todos. Essa condição se apresenta através das leis que regem as sociedades e combatem as manifestações de preconceito e violência.

Existem diferentes formas de discriminar as pessoas, como discriminação direta1, que ocorre quando alguém é tratado de forma injusta com base em características pessoais e discriminação indireta2, que ocorre quando regras, políticas ou práticas parecem neutras, mas acabam afetando desproporcionalmente certos grupos nitidamente diversos do habitual.

Além disso, existem leis específicas que proíbem a discriminação em áreas como emprego, acesso a serviços públicos, educação, moradia, saúde, entre outros. A discriminação também é combatida por meio de medidas afirmativas, que buscam corrigir desigualdades históricas e garantir oportunidades iguais para grupos historicamente marginalizados.

A discriminação pode ser taxada legalmente quando se baseia em características protegidas por lei, como gênero, raça, religião, nacionalidade, orientação sexual, deficiência, idade, entre outras. Algumas formas comuns de discriminação incluem:

Discriminação no emprego: recusar contratação, demitir, promover ou tratar de maneira desigual um funcionário com base em características protegidas como raça, gênero, idade, deficiência, religião, entre outros fatores. As leis visam garantir um ambiente de trabalho justo e igualitário para todos os trabalhadores.

- Discriminação no acesso a bens e serviços: negar a venda ou a prestação de serviços a alguém devido a alguma das características protegidas.
- Discriminação verbal ou visual: expressar insultos, piadas, xingamentos ou qualquer tipo de tratamento ofensivo relacionado com as características protegidas.
- Discriminação habitacional: recusar a venda, aluguel ou empréstimo de moradia a alguém portador de alguma das características protegidas.
- Discriminação no sistema educacional: negar acesso à educação ou tratar de maneira desigual alunos com algumas das características que recebem proteção.
- Discriminação em locais públicos: negar o acesso a esses locais, como restaurantes, lojas, hotéis, cinemas, com base em características protegidas.
- Discriminação no atendimento de saúde: negar atendimento médico, tratamento ou cuidados de saúde adequados devido as características protegidas (BRASIL, 2006).

As sociedades atuais convivem com esses diversos tipos de discriminação variando conforme a localização geográfica, nível cultural e socioeconômico do país. Com diferentes formas de expressão, porém todas elas revelando o preconceito explícito contra determinado segmento (BRASIL, 2006).

É importante ressaltar que as leis podem variar de país para país, e as proteções específicas podem diferir em sua amplitude e efetividade. Porém, em geral, toda e qualquer discriminação é condenável e tem leis que a punem.

A discriminação pode ser experimentada por diferentes segmentos da sociedade e varia dependendo do país, cultura e contexto histórico. Porém, alguns grupos geralmente enfrentam mais discriminação do que outros, destacando-se:

> 1. Mulheres: elas enfrentam discriminação de gênero em diversos aspectos da sociedade com tratamento desigual entre homens e mulheres, como no ambiente de trabalho, recebendo salários inferiores aos homens que realizam a mesma função. A discriminação também ocorre na política e na vida cotidiana. A violência baseada no gênero é um problema persistente em muitos países. Mas

1 Grifos dos autores.

2 idem.

alguns já possuem leis que proíbem a discriminação de gênero, incluindo a discriminação com base no sexo, identidade de gênero ou orientação sexual. Essas leis buscam garantir a igualdade de oportunidades e tratamento para homens e mulheres.

2. LGBTQ+: indivíduos que pertencem à comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer e outros) enfrentam o preconceito com base em sua identidade de gênero e orientação sexual como homofobia (discriminação contra pessoas homossexuais), bifobia (discriminação contra bissexuais) e transfobia (discriminação contra pessoas transgênero).

3. Pessoas com deficiência: indivíduos com deficiência física, mental ou sensorial, frequentemente sofrem exclusão ou tratamento injusto devido a barreiras físicas ou atitudinais que limitam suas oportunidades e acesso a serviços e recursos. Essa discriminação pode se manifestar através de atitudes preconceituosas ou negação de acessibilidade e direitos. Muitos países possuem legislações específicas que proíbem a discriminação contra pessoas com deficiência. Essas leis buscam garantir a igualdade de oportunidades, acessibilidade e tratamento justo para as pessoas com deficiência.

4. Minorias raciais e étnicas: pessoas de diferentes raças e etnias frequentemente sofrem discriminação por aspectos ligados à raça devido à cor de sua pele, etnia, descendência ou nacionalidade. A maioria dos países já possui legislação que proíbe essa discriminação com base na raça, cor, ascendência, nacionalidade, etnia ou origem étnica.

5. Idosos: muitas vezes são alvo de discriminação com base em sua idade, levando a tratamento injusto e exclusão social, negando-lhes direitos ou oportunidades por conta de sua idade avançada. Em muitos países, existem leis que proíbem a discriminação por idade, seja discriminação contra pessoas jovens ou idosas. Essas leis visam proteger os direitos das pessoas de diferentes faixas etárias e assegurar que não sejam excluídas ou prejudicadas com base em sua idade.

6. Religiosos: essa discriminação caracteriza-se pela exclusão ou tratamento injusto de pessoas devido à sua crença. Por exemplo, pessoas de determinada religião podem ser alvo de preconceito, intolerância e mesmo violência física ou material tendo seus locais de culto destruídos em atos de vandalismo. Em alguns países, existem leis que proíbem a discriminação com base na religião ou crença e buscam proteger a liberdade religiosa, impedindo que as pessoas sejam alvo de discriminação devido às suas crenças religiosas (BRASIL, 2006).

Legislação punitiva da discriminação

No Brasil existem leis que tipificam e punem várias dessas formas de discriminação. A área da Justiça que trata esse crime é o Direito Penal.

Contam do Código Penal Brasileiro artigos 140 (injúria), 187 (discriminação racial ou religiosa), 208 (discriminação contra religião), 286 (incitamento ao crime), 287 (apologia ao crime) e 288 (associação criminosa).

Além disso, existem leis específicas para crimes de discriminação, como a Lei nº 7.716/1989, que trata dos crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, e a Lei nº 9.459/1997, que tipifica o crime de injúria qualificada por preconceito de raça ou cor.

Alguns dos exemplos da legislação punitiva para determinadas situações discriminatórias são:

1. Discriminação racial: A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, estabelece que a prática de racismo é inafiançável e imprescritível, sujeita à pena de reclusão, nos termos da lei.

2. Discriminação por orientação sexual e identidade de gênero: O Supremo Tribunal Federal reconheceu em 2019 que a homofobia e a transfobia são consideradas crimes de racismo.

3. Discriminação por religião: A Lei nº 7.716/1989 define como crime a prática de discriminação ou preconceito

racial, religioso, étnico ou de procedência nacional, com pena de reclusão. Além disso, o crime de intolerância religiosa também é tipificado no Código Penal.

4. Discriminação contra pessoas com deficiência: A Lei nº 7.853/1989 estabelece que é crime recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição ou matrícula de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão da sua deficiência.

5. Discriminação contra mulheres: A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) tipifica e pune a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo medidas de prevenção, assistência e proteção às vítimas.

É importante mencionar que há várias outras formas de discriminação que ainda não possuem uma punição explícita ou que necessitam de uma maior efetividade na aplicação das leis existentes.

DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES

Existem leis específicas que tratam dos direitos das mulheres em muitos países, incluindo leis relacionadas à igualdade de gênero, violência doméstica, assédio sexual, maternidade, aborto, direitos reprodutivos, discriminação no local de trabalho e direitos de herança, entre outros.

Essas leis variam de acordo com o país e podem oferecer proteção e garantias legais específicas para as mulheres. É importante ressaltar que nem todos os países protegem igualmente o direito das mulheres, e a interpretação, implementação e cumprimento dessas leis podem variar de lugar para lugar.

> A discussão acerca das desigualdades entre homens e mulheres, não é recente, acreditávamos que a mulher era um ser inferior na escala metafísica que dividia os seres humanos, e, por isso, os homens detinham o direito de exercer uma vida pública. Às mulheres, sempre foi reservado um lugar de menor destaque, seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada, e, durante o século das luzes, quem julgasse se apossar da igualdade estabelecida pela Revolução Francesa para galgar espaços na vida pública teria como destino a morte certa na guilhotina [...]. Olympe de Gouges foi o mais perfeito exemplo de que a igualdade à qual os franceses se referiam era uma igualdade para bem poucos [...].Olympe era escritora, feminista atuante e revolucionária na França nos tempos da Revolução, chegando a ter seu direito de fala silenciado ao publicar, em 1789, Os Direitos da Mulher e da Cidadã, no qual reivindicava a abolição do jugo masculino sobre o feminino. Resultado: em 03 de novembro de 1793, a escritora foi guilhotinada, acusada de querer igualar-se ao homem, traindo a sua condição de mulher (ARAGÃO, 2001), (SCIELO, Brasil; SILVA, 2010).

Existem leis específicas que buscam garantir e proteger os direitos das mulheres no Brasil. Além disso, existem outras legislações que tratam de questões como igualdade salarial, combate ao assédio e discriminação de gênero, entre outros.

Alguns exemplos são:

1. Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006): estabelece medidas para prevenir, punir, erradicar e combater a violência doméstica e familiar contra as mulheres, criando mecanismos para garantir a sua proteção. Prevê a criação de varas especializadas e determina ações de prevenção e assistência.

2. Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015): tipifica o feminicídio como crime hediondo que se caracteriza pelo assassinato de mulheres em circunstâncias de violência doméstica familiar homicídio, ou em razão de gênero. A lei estabelece penas mais graves para esse tipo de crime.

3. Lei do Planejamento Familiar (Lei 9.263/1996): garante o acesso aos métodos contraceptivos e regula o planejamento familiar no país.

4. Lei do Assédio Sexual (Lei 10.224/2001): define e pune o assédio sexual, tanto no ambiente de trabalho como em outros espaços.

5. Lei da Licença Maternidade (Lei 11.770/2008): garante às mulheres trabalhadoras um período de afastamento remunerado do trabalho após o parto, a fim de proporcionar cuidados ao recém-nascido.

6. Lei de Cotas de Gênero nas Eleições (Lei 9.504/1997): estabelece que todos os partidos políticos e coligações devem reservar no mínimo 30% das vagas para candidaturas femininas nas eleições proporcionais e no máximo 70% das candidaturas de um mesmo partido para cada gênero, com o objetivo de aumentar a representação feminina na política.

7. Lei de Igualdade Salarial (Lei nº 13.466/2017): essa lei estabelece que homens e mulheres que desempenham a mesma função devem receber salário igual, proibindo a discriminação salarial baseada no gênero.

Além dessas leis, o Brasil também é signatário de diversos tratados e convenções internacionais que buscam proteger os direitos e promover a igualdade de gênero, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) e outros eventos do mesmo porte.

O Comitê CEDAW: fundamentação histórica

O Comitê CEDAW é o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, um órgão da Organização das Nações Unidas (ONU). Seu principal papel é fazer recomendações aos países membros sobre a eliminação da discriminação de gênero e a promoção da igualdade de gênero.

O Comitê CEDAW, sigla em inglês da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, é o órgão responsável pela implementação e monitoramento da Convenção e por supervisionar a implementação da CEDAW pelos Estados Partes. Ele é composto por especialistas independentes, geralmente advogados ou acadêmicos com experiência em direitos humanos e igualdade de gênero.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, ou simplesmente Convenção da Mulher, promovida em 1979 e em vigor desde 1981, é considerado o primeiro tratado internacional que trata amplamente sobre os direitos humanos da mulher. Foi resultado da somatória de esforços principalmente da Comissão de Status da Mulher (CSM), da ONU, que desde 1946, quando o órgão foi criado, teve como objetivo analisar e criar recomendações de formulações de políticas aos países signatários da Convenção, para aprimoramento do status da mulher.

Em termos práticos, significa que é responsável por analisar os relatórios apresentados pelos países, descrevendo as medidas tomadas para eliminar a discriminação contra as mulheres em suas jurisdições; solicitar informações adicionais aos Estados Partes, realizar consultas com organizações da sociedade civil e emitir recomendações específicas para melhorar a aplicação da Convenção.

O Comitê CEDAW também examina e emite opinião sobre comunicações individuais apresentadas por mulheres ou grupos de mulheres com alegações de violações de direitos estabelecidos na CEDAW, após elas esgotarem todos os recursos internos em seus países e não encontrarem solução para suas queixas.

A proposta da CEDAW é promover os direitos femininos na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte.

> Baseia-se na Carta das Nações Unidas - que afirma expressamente os direitos iguais de homens e mulheres - e na Declaração Universal dos Direitos Humanos - que declara que todos os direitos e liberdades humanos devem ser aplicados igualmente a homens e mulheres, sem distinção de qualquer natureza. A Comissão preparou, entre os anos de 1949 e 1962, uma série de tratados que incluíram: a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres (1952); a Convenção sobre a Nacionalidade de Mulheres Casadas (1957); a Convenção Sobre o Casamento por Consenso, Idade Mínima para Casamento e Registro de Casamentos (1962). Esses tratados visavam a proteção e a promoção dos direitos da mulher em áreas onde esses direitos fossem considerados particularmente vulneráveis pela Comissão. Em 1965, a Comissão se empenhou

nos preparativos para o que viria a se tornar, em 1967, a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher. A Declaração, entretanto, não se efetivou como um tratado. Apesar de sua força moral e política, ela não estabeleceu obrigações para os Estados (PIMENTEL3, 1979, p.14).

A Comissão de Status da Mulher, em 1972, deu início a luta para organizar um tratado que conferisse força de lei à essa Declaração. Contou com o apoio do Plano Mundial de Ação, adotado pela Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher, proposto pelas Nações Unidas em 1975, que pedia medidas efetivas e uma Convenção para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, com procedimentos efetivos para sua implementação. A luta teve ainda o apoio da Assembleia Geral, que declarou o período 1976-1985 como Década das Nações Unidas para a Mulher, além de adotar, em 1979, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

> Em 3 de setembro de 1981, trinta dias após a vigésima nação-membro tê-la ratificado, a Convenção entrou em vigor, codificando de forma abrangente os padrões legais internacionais para as mulheres. Até outubro de 2005, 180 países haviam aderido à Convenção da Mulher. A Convenção da Mulher deve ser tomada como parâmetro mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como no privado. A CEDAW é a grande Carta Magna dos direitos das mulheres e simboliza o resultado de inúmeros avanços principiológicos, normativos e políticos construídos nas últimas décadas, em um grande esforço global de edificação de uma ordem internacional de respeito à dignidade de todo e qualquer ser humano. Nas palavras da jurista Flávia Piovesan "A Convenção se fundamenta na dupla obrigação de eliminar a discriminação e de assegurar a igualdade. A Convenção trata do princípio da igualdade, seja como obrigação vinculante, seja como um objetivo" (PIMENTEL, 1979, p.15).

Em suma, o Comitê desempenha um papel crucial na garantia da aplicação da CEDAW, monitorando e avaliando o progresso dos Estados Partes na eliminação da discriminação contra as mulheres e fornecendo orientações e recomendações para apoiar esse processo.

O Protocolo Facultativo da CEDAW foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999. Até fevereiro de 2002, 73 países já o haviam assinado, dentre eles o Brasil – e 31 países já o haviam ratificado. O Governo brasileiro assinou o Protocolo Facultativo à CEDAW em março de 2001 e, em 2002, ratificou-o. O Protocolo fortalece a Convenção da Mulher e amplia as funções e a responsabilidade do Comitê.

Até março de 2022, 189 países ratificaram o tratado com o Comitê CEDAW e são considerados membros devendo, obrigatoriamente, acatar suas recomendações.

Exatamente, por essa determinação em contraste com a realidade existente em algumas dessas sociedades e conhecida através dos registros sociais e da imprensa internacional, é interessante observar suas diferentes culturas, as formas de tratamento dispensado às mulheres nessas nações e a variação de expressividade que elas possuem em cada um desses países que, enunciados por ordem alfabética, são os seguintes:

> Afeganistão, África do Sul, Albânia, Alemanha, Andorra, Angola, Antígua e Barbuda, Arábia Saudita, Argélia, Argentina, Armênia, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bahamas, Bangladesh, Barbados, Bareine, Bélgica, Belize, Benin, Bielorrússia, Bolívia, Bósnia e Herzegovina, Botsuana, Brasil, Brunei, Bulgária, Burkina Faso, Burundi, Butão, Cabo Verde, Camarões, Camboja, Canadá, Cazaquistão, Chade, Chile, China, Chipre, Colômbia, Comores, Congo, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Costa do Marfim, Costa Rica, Croácia, Cuba, Dinamarca, Djibuti, Dominica, Egito, El Salvador, Emirados Árabes Unidos, Equador, Eritreia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Eswatini, Etiópia, Fiji, Filipinas, Finlândia. França, Gabão, Gâmbia, Gana, Geórgia, Granada,

3 Professora-Doutora em Filosofia do Direito; Vice-presidente do Comitê Sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher – Comitê CEDAW da ONU; Fundadora do CLADEM – Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher; membro do Conselho Diretor da Comissão de Cidadania e Reprodução.

Grécia, Guatemala, Guiana, Guiné, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Haiti, Holanda (Países Baixos), Honduras, Hungria, Iêmen, Ilhas Cook, Ilhas Marshall, Ilhas Salomão, Índia, Indonésia, Irã, Iraque, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Jamaica, Japão, Jordânia, Kosovo, Laos, Lesoto, Letônia, Líbano, Libéria, Líbia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia do Norte, Madagascar, Malásia, Malawi, Maldivas, Mali, Malta, Marrocos, Maurício, Mauritânia, México, Micronésia, Moçambique, Moldávia, Mônaco, Mongólia, Montenegro, Myanmar (Birmânia), Namíbia, Nauru, Nepal, Nicarágua, Níger, Nigéria, Noruega, Nova Zelândia, Omã, Palau, Panamá, Papua-Nova Guiné, Paquistão, Paraguai, Peru, Polônia, Portugal, Quênia, Quirguistão, Reino Unido, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, República Dominicana, República Tcheca, Romênia, Ruanda, Rússia, Samoa, San Marino, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Tomé e Príncipe, São Vicente e Granadinas, Senegal, Serra Leoa, Sérvia, Seychelles, Singapura, Síria, Somália, Sri Lanka, Suazilândia, Sudão, Sudão do Sul, Suécia, Suíça, Suriname, Tailândia, Tajiquistão, Tanzânia, Timor-Leste, Togo, Tonga, Trinidad e Tobago, Tunísia, Turcomenistão, Turquia, Tuvalu, Ucrânia, Uganda, Uruguai, Uzbequistão (CEDAW, 2001/2002).

Na opinião de Pimentel, a CEDAW representa "um tratado dos direitos da mulher, principalmente em relação a questão da igualdade" de gênero:

> A Convenção vai além das garantias de igualdade e idêntica proteção, viabilizada por instrumentos legais vigentes, estipulando medidas para o alcance da igualdade entre homens e mulheres, independentemente de seu estado civil, em todos os aspectos da vida política, econômica, social e cultural. Os Estados-parte têm o dever de eliminar a discriminação contra a mulher através da adoção de medidas legais, políticas e programáticas. Essas obrigações se aplicam a todas as esferas da vida, a questões relacionadas ao casamento e às relações familiares e incluem o dever de promover todas as medidas apropriadas no sentido de eliminar a discriminação contra a mulher praticada por qualquer pessoa, organização, empresa e pelo próprio Estado (PIMENTEL, 2008, p.17-18).

No Brasil, o órgão responsável por trabalhar com o Comitê CEDAW é a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM), que faz parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A SNPM é responsável por coordenar as ações do governo relacionadas à promoção da igualdade de gênero e direitos das mulheres, incluindo a implementação e acompanhamento das recomendações do Comitê CEDAW.

Entre as ações desenvolvidas pela SNPM consta a publicação do "Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres", onde são apresentados quatro importantes documentos de nível internacional, tratando especificamente sobre a discriminação sofrida por mulheres.

São eles: Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência de Cairo); IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Conferência de Pequim).

Estes movimentos representam avanço em relação aos direitos humanos das mulheres e são referência na pesquisa da temática de gênero visto serem direcionados para a observância dos princípios de igualdade e equidade entre homens e mulheres.

Propostas do Comitê

O artigo 1º da CEDAW define desta forma a discriminação contra mulher:

> [...] toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (ONU,1979).

O comitê monitora a implementação de medidas constantes de suas proposituras pelos países membros e oferece

orientações e recomendações adicionais conforme necessário.

Algumas das medidas já propostas pelo Comitê CEDAW incluem:

> 1. Implementação de leis e políticas que garantam a igualdade de gênero e proíbam a discriminação contra mulheres em todas as áreas da vida, incluindo emprego, educação, saúde e vida familiar.
>
> 2. Criação de programas de educação e conscientização para combater estereótipos de gênero e promover a igualdade entre homens e mulheres.
>
> 3. Melhoria do acesso de mulheres e meninas à educação, incluindo medidas para eliminar as disparidades de gênero na matrícula e conclusão do ensino.
>
> 4. Promoção da participação política das mulheres, incluindo ações afirmativas para aumentar a representação feminina em cargos de liderança e tomada de decisão.
>
> 5. Combate à violência de gênero e melhoria dos serviços de apoio às vítimas, incluindo a implementação de leis mais rigorosas e programas de prevenção.
>
> 6. Melhoria do acesso das mulheres à saúde, incluindo cuidados de saúde sexual e reprodutiva, assim como serviços de planejamento familiar.
>
> 7. Garantia de igualdade de salário entre homens e mulheres pelo mesmo trabalho ou trabalho de igual valor, e a promoção de oportunidades equitativas de emprego e avanço na carreira para mulheres.
>
> 8. Proteção dos direitos das mulheres em situações de conflito armado e promoção de medidas específicas para prevenir a violência sexual e de gênero nessas situações (CEDAW).

A Convenção de Belém do Pará

Na luta pelo fim da discriminação contra a mulher, além da CEDAW o assunto também foi tratado na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, importante acordo internacional que se popularizou como a Convenção de Belém do Pará, adotada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 1994 e ratificada pelo Brasil em 1995.

A Convenção define a violência contra a mulher, declara os direitos protegidos e aponta os deveres dos Estados-parte, além de criar mecanismos interamericanos de proteção. Assim como a CEDAW, também a Convenção de Belém do Pará encontra sua força como lei no 2º parágrafo do artigo 5º da Constituição Cidadã promulgada em 1988, no Brasil.

A importância dessa Convenção revela-se pelo reconhecimento dos direitos humanos das mulheres, prevendo ações necessárias de prevenção, além das medidas punitivas e de apoio jurídico e psicológico às mulheres e a suas famílias, que traduzem o direito das mulheres a uma vida sem violência.

As Conferências do Cairo e Pequim

A discriminação feminina volta a ser assunto tratado com força na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência de Cairo) e ainda na IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Conferência de Pequim), considerado como o mais completo diagnóstico internacional sobre a discriminação da mulher.

Em ambos os eventos houve a determinação aos governos pela inclusão do princípio da igualdade para todos, sem entraves por idade ou status social. Na prática reconhece-se o valor da mulher, sua relevância em setores como a economia e no combate à pobreza através da remuneração justa pelo trabalho desempenhado.

Contribuindo para uma análise sobre as determinações que surgiram pelo posicionamento em defesa dos Direitos Humanos, após a Segunda Guerra Mundial, que resultaram na criação da ONU e fortalecimento de governos menos segregacionistas e democráticos, a autora Flávia Piovesan expõe o seguinte:

> Nesse contexto, desenha-se o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução. Nasce ainda a certeza de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao âmbito reservado de um Estado, porque

> revela tema de legítimo interesse internacional. Sob esse prisma, a violação dos direitos humanos não pode ser concebida como questão doméstica do Estado, e sim como problema de relevância internacional, como legítima prioridade da comunidade internacional. A necessidade de uma ação internacional mais eficaz para proteção dos direitos humanos impulsionou o processo de internacionalização desses direitos, culminando na criação da sistemática normativa de proteção internacional que faz possível a responsabilização do Estado no domínio internacional quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteger os direitos humanos (2006 p. 116).

JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO NO BRASIL

Analisado simplesmente pelo aspecto etimológico, onde o prefixo “pré” significa antecipação e o restante da palavra indica julgamento, o termo preconceito determina opinião prévia sobre alguém. Em português tem como sinônimo dano, estrago, perda. Na realidade trata-se de conceituação livre que conduz a um prejuízo.

No entender de Dines “a adoção sumária de uma opinião ou critério, antes de passar pelo filtro de um julgamento equânime, constitui um mal, ofensa moral” (1996/1997, p. 46).

O tema do julgamento com perspectiva de gênero é de extrema importância para analisar-se como a desigualdade de gênero afeta o sistema judiciário e o acesso à justiça para mulheres que, historicamente, têm enfrentado preconceitos e estereótipos que influenciam diretamente em como seus casos são julgados.

Um exemplo específico dessa problemática foi a tese da "legítima defesa da honra", que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional no Brasil. A tese da legítima defesa da honra era utilizada como uma justificativa para os crimes passionais, nos quais homens alegavam ter cometido atos violentos contra mulheres devido a supostas ofensas à sua honra.

Essa tese reflete uma visão machista e patriarcal que coloca a honra masculina acima da vida e da dignidade das mulheres. Na prática, a tese contribuía para a impunidade de agressores e feminicidas, legitimando a violência como resposta aceitável a suposto dano moral. Ela deslegitima a vítima, transferindo a responsabilidade pela violência para a mulher e não para o agressor.

Ao julgar a inconstitucionalidade da tese da legítima defesa da honra, o STF deu importante passo no sentido do reconhecimento da igualdade de gênero perante a lei. Essa decisão fortalece o combate à violência contra a mulher e contribui para uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, é fundamental destacar que o julgamento com perspectiva de gênero não se resume apenas a esse precedente. É necessário que todo o sistema judiciário seja sensibilizado e capacitado para reconhecer as desigualdades de gênero presentes nos casos que chegam aos tribunais.

Isso inclui o enfrentamento de estereótipos de gênero, a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma cultura de respeito e igualdade, tanto nas instâncias judiciais quanto nos tribunais populares. Além disso, é importante que as decisões sejam pautadas no respeito à dignidade das mulheres e na proteção dos direitos humanos, levando em consideração as particularidades e vivências das mulheres no contexto social.

Não se trata de justificar considerando mulheres como minoria numérica, mas à forma como as "relações sociais, expressando valores, definem a distribuição de prestígio, legitimidade e poder que organizam os vínculos entre homens e mulheres, somados a outros critérios de classificação social" (HEILBORN, 2000, p. 90).

Por um lado, a justiça brasileira tem avançado em termos de equidade de gênero, reconhecendo a importância de levar em consideração as diferentes experiências e dificuldades enfrentadas por homens e mulheres no sistema legal. A implementação da Lei Maria da Penha, por exemplo, representa um marco importante na proteção e no combate à violência contra a mulher.

No entanto, ainda existem desafios para superar. O machismo arraigado na sociedade brasileira por vezes pode influenciar o tratamento dado às vítimas de violência de gênero e prejudicar a aplicação justa da lei. A falta de sensibilidade em questões de gênero e a perpetuação de estereótipos e preconceitos, podem impactar negativamente as decisões judiciais.

É importante continuar promovendo a conscientização sobre a perspectiva de gênero nos tribunais brasileiros, capacitando juízes e operadores do direito para garantir uma justiça mais igualitária. Além disso, é necessário implementar políticas efetivas e estruturais que abordem a desigualdade de gênero, tanto no sistema judicial quanto na sociedade como um todo.

No julgamento com perspectiva de gênero, devem ser considerados os princípios constitucionais de igualdade e não discriminação, bem como o reconhecimento da violência baseada no gênero e suas consequências para as vítimas. Levando em conta o precedente do STF que julgou inconstitucional a tese da legítima defesa da honra, esse argumento não deve mais ser aceito como justificativa para crimes cometidos em contexto de relacionamentos afetivos.

Em vez disso, o julgamento com perspectiva de gênero deve considerar a complexa dinâmica das relações interpessoais e a prevalência de violência e desigualdade de gênero. Deve-se levar em conta fatores como o histórico de violência e controle exercido pelo agressor, a assimetria de poder entre as partes envolvidas e a ocorrência de condutas abusivas que são motivadas por questões de gênero.

Além disso, é fundamental garantir que as vítimas sejam ouvidas e que sejam fornecidos mecanismos de proteção e apoio, bem como a devida responsabilização dos agressores. Nesse sentido, o julgamento deve considerar as evidências apresentadas, a análise dos fatos e as circunstâncias específicas do caso em questão, sem perpetuar os estereótipos de gênero que reforçam a cultura de violência contra as mulheres.

Um julgamento com perspectiva de gênero é um processo judicial no qual é levada em consideração a influência e importância das questões de gênero na determinação de um veredito. Isso envolve analisar como as normas sociais, expectativas e estereótipos de gênero podem afetar a forma como uma pessoa é tratada perante a lei.

Nesse tipo de julgamento, é explorada a forma como as desigualdades de gênero podem influenciar o acesso à justiça, tratamento pelos tribunais e a avaliação de testemunhos ou evidências. Também é considerado o impacto diferencial que as leis, políticas e práticas têm sobre os indivíduos com base em seu gênero.

A perspectiva de gênero em um julgamento visa identificar e atenuar qualquer viés, discriminação ou desigualdade de gênero existente no sistema jurídico, buscando garantir a justiça igualitária e imparcial para todos, independentemente de seu gênero. O precedente do STF ao julgar inconstitucional a tese da legítima defesa da honra é um exemplo importante nesse processo, mas ainda há muito a ser feito para garantir a plena efetividade dos direitos das mulheres na justiça.

É importante continuar promovendo a conscientização sobre a perspectiva de gênero nos tribunais brasileiros, capacitando juízes e operadores do direito para garantir uma justiça mais igualitária. Além disso, é necessário implementar políticas efetivas e estruturais que abordem a desigualdade de gênero, tanto no sistema judicial quanto na sociedade como um todo.

O caso de feminicídio: Se uma mulher é assassinada por ser mulher, isso geralmente é julgado como feminicídio. No entanto, há casos em que o assassinato de mulheres é minimizado ou desvalorizado, com os tribunais ignorando o histórico de violência de gênero ou culpando a vítima por sua própria morte.

1. A culpabilização da vítima: Em alguns casos de assassinato de mulheres, a perspectiva de gênero pode levar a uma culpabilização da vítima. Isso pode incluir perguntas sobre seu comportamento, roupa ou relacionamentos, insinuando que ela "provocou" seu assassino e, portanto, teve algum papel em sua própria morte.

2. Uso do "paternalismo": Em alguns casos, os tribunais podem adotar uma postura paternalista em relação às mulheres assassinadas, questionando suas escolhas de vida, seus parceiros ou até mesmo suas decisões de deixar um relacionamento violento. Isso pode levar a um julgamento tendencioso, desconsiderando a gravidade da violência de gênero sofrida pela vítima e seus direitos de viver livremente.

3. Desvalorização do testemunho das mulheres: Muitas vezes, o testemunho das mulheres em casos de assassinato pode ser desvalorizado, especialmente se elas possuem histórico de relacionamentos abusivos ou problemas de saúde mental. A perspectiva de gênero pode influenciar o julgamento, fazendo com que o depoimento da vítima seja considerado menos confiável ou menos importante.

4. Impunidade: Infelizmente, em alguns casos de assassinato de mulheres, a perspectiva de gênero pode resultar em impunidade para os agressores. Os tribunais podem falhar em punir adequadamente os responsáveis, seja por falta de evidências suficientes ou por uma atitude indiferente em relação à violência de gênero (BRASIL, 2006).

É importante ressaltar que nem sempre esses exemplos são aplicados em todos os casos de julgamento de assassinato de mulheres, mas existem casos em que a perspectiva de gênero influencia negativamente o processo judicial, levando a julgamentos tendenciosos e injustos.

Resolução 492 do CNJ

É necessário continuar promovendo a conscientização sobre a perspectiva de gênero nos tribunais brasileiros, capacitando juízes e operadores do direito para garantir uma justiça mais igualitária.

Além disso, é muito importante a implementação de políticas efetivas e estruturais que abordem a desigualdade de gênero, tanto no sistema judicial quanto na sociedade como um todo.

O julgamento com perspectiva de gênero recebeu atenção especial do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que, inclusive, em 2021 estabeleceu um protocolo para fundamentar os julgamentos com perspectiva de gênero no Judiciário. Posteriormente, através da sua Presidente em vigência, Ministra Rosa Weber, determinou a Resolução Nº 492 de 17 de Março de 2023 que:

> Estabelece, para adoção de Perspectiva de Gênero nos julgamentos em todo o Poder Judiciário, as diretrizes do protocolo aprovado pelo Grupo de Trabalho constituído pela Portaria CNJ n. 27/2021, institui obrigatoriedade de capacitação de magistrados e magistradas, relacionada a direitos humanos, gênero, raça e etnia, em perspectiva interseccional, e cria o Comitê de Acompanhamento e Capacitação sobre Julgamento com Perspectiva de Gênero no Poder Judiciário e o Comitê de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário (RESOLUÇÃO, n. 492, 2023).

Esse protocolo do CNJ orienta a magistratura no entendimento atual da perspectiva de gênero para superar estereótipos e preconceitos em julgamentos. Inspirado em sistemas judiciais de nações latino-americanas, como México, Chile, Bolívia, Colômbia e Uruguai, se divide em três partes:

> 1) conceitos relevantes para julgar com perspectiva de gênero.
>
> 2) passo a passo a ser seguido pela Magistratura nas decisões, de forma a auxiliar no exercício de uma jurisdição com perspectiva de gênero.
>
> 3) particularidades dos ramos da Justiça e abordagem de exemplos de questões recorrentes em cada um deles.

Além de instituir a Resolução, o Conselho Nacional de Justiça também criou o Comitê de Acompanhamento e Capacitação sobre Julgamento com Perspectiva de Gênero no Poder Judiciário, para acompanhamento do cumprimento da resolução e desenvolvimento de estudos para buscar novas opções no melhoramento do sistema de justiça em assuntos relacionados a direitos humanos, gênero, raça e etnia.

Nas determinações do CNJ, esse comitê é pluricultural e pluri gênero, tendo a participação de representantes da Justiça Estadual, Federal, do Trabalho, Eleitoral e Militar, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), acadêmicos e da sociedade civil.

Ações que apontam para um entendimento respeitoso e demonstram a busca por adaptação aos novos parâmetros existentes na sociedade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



É inegável que a discriminação, qualquer que seja sua forma ou amplitude, é uma ofensa aos Direitos Humanos. Demonstração evidente de preconceito, injustiça e falta de respeito ao outro cidadão.

Se está errada, não deve ser praticada. No entanto, em diferentes situações ela acontece corriqueiramente. Está enraizada no cotidiano das sociedades. Aqui no Brasil, embora não tenha total unanimidade em todas as formas discriminatórias, a vemos acontecer por todo o país. Questão clássica da dificuldade de alguns em aceitar as pessoas que expressam diversidade de origem, raça, etnia, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero, entre outros.

Existem medidas legais e mesmo normas específicas para combate a essa anomalia de caráter que pouco incentivo recebe para ser totalmente retirada das ações do homem contemporâneo.

É essencial que seja evitada por todo tipo de indivíduo, e, acima disso, seja punida pelos representantes do segmento jurídico como exemplo da necessidade de existência pacífica e igualitária entre membros de uma mesma sociedade humana.

É mais do que necessária a mudança de conceituação das pessoas sobre a liberdade de ação em causas que desrespeitam o direito de outros. Se já existem normas legais em defesa desses direitos pois, então, que elas sejam mantidas, respeitadas ou na ausência da observância dessas leis, que se faça a justiça de forma punitiva contra quem não souber conviver de forma harmônica com elas.

Nota-se, neste século, sutil posicionamento de firmeza nos parâmetros legais e algumas ações do nosso sistema judiciário comprovam o presságio da possibilidade dessa mudança cultural. Pode-se questionar inclusive por ela ser tardia e branda, mas, é sempre bom que existam melhorias, evidente demonstração da lucidez de seus dirigentes.

Considerando que nem sempre as conquistas ocorridas em uma coletividade advém do comprometimento pessoal de seus membros com as regras de educação e respeito humano e sim devido a imposição, entende-se que a medida do STF no caso de julgamento com perspectiva de gênero, assim como a determinação do CNJ através da Resolução 492 aos seus representantes máximos, principalmente por serem aqueles para quem é dada a condição de julgamento, são exemplos da possibilidade de construção de uma nova sociedade e são ambos muito válidos.

REFERÊNCIAS



ARAGÃO, S. **A vitimização da mulher**. 2001. In C. B. Leal & H. Piedade Júnior, Violência e vitimização: a face sombria do cotidiano (p. 239-247). Belo Horizonte: Del Rey.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2025.

_____. **Decreto - Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em 02 jan. 2025.

_____. Presidência da República. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 260p. (Série Documentos).

CNJ. **Portal CNJ.** Disponível em: https://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/quem-somos/. Acesso em: 1 fev. 2025.

DINES, A. (1996/1997). **Mídia, civilidade, civismo.** In J. Lerner, J. (Org.), **O preconceito.** (pp. 36-46). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

HEILBORN, M. L. **Violência e mulher.** *In* G. Velho & M. Alviti, **Cidadania e violência** (pp. 90-99). Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 jan. 2025.

PIMENTEL, Sílvia. **CEDAW** - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. 1979. Disponível em: https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2012/08/SPM2006_CEDAW_portugues.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

_____. **Experiências e Desafios:** CEDAW/ONU. Relatório bienal de minha participação. Brasília, DF, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SCIELO BRASIL. Sérgio G Silva. **Preconceito e discriminação:** as bases da violência contra a mulher. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/rzhdT5gCxpg8sfQm4kzWZCw/. Acesso em 7 fev. 2025.



A MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISÂNGELA MIRANDA HAMASSAKI

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho avalia as diversas formas de utilizar a música como ferramenta para o desenvolvimento das crianças em geral e, especificamente, a musicoterapia para os alunos com necessidades especiais (NE) na Educação Infantil, destacando sua acessibilidade no cotidiano infantil. A musicoterapia é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural da criança. O estudo explora maneiras de trabalhar com a musicoterapia e os benefícios que esse contato proporciona, permitindo uma compreensão de como a música age no cérebro e influencia o desenvolvimento infantil. Além disso, discute a melhor abordagem metodológica para integrar a música na educação infantil, com base no Referencial Curricular Nacional. Conclui-se que a musicoterapia colabora para a formação integral do aluno, facilitando o contato com emoções e aumentando a cultura geral. A musicoterapia também promove o desenvolvimento de competências corporais, espaciais, de raciocínio lógico e a percepção de si próprio e do outro.

Palavras-chave: Musicoterapia; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é uma ferramenta poderosa que impacta significativamente o cérebro, promovendo o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural das crianças. Além disso, a música oferece um meio para o diálogo com diversas linguagens artísticas e culturais, facilitando a comunicação e a reflexão.

Este trabalho visa explorar como a música pode ser utilizada com alunos com necessidades especiais na Educação Infantil, apresentando a musicoterapia como um recurso acessível e eficaz. Serão discutidas diferentes abordagens para a aplicação da musicoterapia, destacando os benefícios que essa prática proporciona para o desenvolvimento integral das crianças.

Este estudo também investiga a integração da música na Educação Infantil, em conformidade com o Referencial Curricular Nacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. A presença da música na escola busca proporcionar uma formação completa para o aluno, facilitando a expressão emocional, enriquecendo a cultura geral e promovendo a inclusão.

O benefício da prática musical no desenvolvimento da criança é significativo e se manifesta em várias áreas. Este trabalho justifica-se pela Lei 11.769 de 2008, que torna obrigatório o ensino da música na educação básica, e fundamenta-se em autores que propõem novas práticas para o ensino de música, evidenciando o quanto a música é importante para a formação das crianças.

A pergunta central deste estudo é: como utilizar a musicoterapia, para contribuir no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?

A musicoterapia, é frequentemente subutilizada na primeira infância, embora seja de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança. Atividades musicais promovem conexões neurais abrangendo diversas áreas do cérebro.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é mostrar como a musicoterapia contribui para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Os objetivos específicos incluem: propor sugestões de atividades musicais, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo, e facilitar as relações interpessoais.

A metodologia deste trabalho baseia-se em teóricos e pedagogos como Nogueira (2003), Gainza (1988); Faria (2001), etc que apresentam reflexões sobre o trabalho com música e propõem aulas práticas com instrumentos, proporcionando atividades lúdicas e prazerosas.



A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA NA APRENDIZAGEM

Atualmente, as diferentes linguagens — visual, musical, cênica, corporal, entre outras — estão interligadas com as novas tecnologias, valores e avanços em diversos setores. Portanto, a Arte não deve estar dissociada do contexto em que os alunos estão inseridos. O aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o conhecimento se torna significativo para o aluno, estabelecendo conexões entre o que é aprendido e o que já é conhecido (ARALDI et al., 2007)

A Arte é tão importante quanto as outras disciplinas curriculares e deve ser valorizada como um meio de estimular a criatividade, a expressão linguística, o aprendizado sobre a diversidade cultural e a contextualização de sentimentos e pensamentos. Quando a escola oferece oportunidades para o contato com atividades culturais, o aluno aprende a apreciar uma peça musical, uma apresentação teatral e diversos gêneros musicais. Esse envolvimento não só melhora a capacidade crítica do aluno, mas também enriquece seu conhecimento e apreciação das artes (BRASIL, 1998).

A criança está constantemente interagindo com o ambiente e com a música, e essa interação permite a expressão de emoções e identificações. No entanto, a presença da música nem sempre está contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Trabalhar com música envolve estudar a linguagem musical, explorar sons e resgatar o repertório musical da infância, atividades que não necessitam de uma formação musical específica por parte do aluno (BRASIL, 1998).

Trabalhar a musicoterapia de forma consciente em sala de aula oferece aos alunos com necessidades especiais (NE) a oportunidade de interagir com os colegas, desenvolver autodisciplina e despertar a consciência rítmica e estética. Através de uma vivência musical intensa e enriquecedora, esses alunos podem alcançar um desenvolvimento pessoal mais profundo e abrangente, promovendo uma maior socialização e integração com o grupo (BEYER, 2011).

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, e muito mais nas crianças com NE, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, proporciona uma educação profunda e total.A música potencializa o raciocínio lógico, a memória, a aprendizagem cognitiva e a abstração, mas é importante também a questão afetiva, pois a nossa sociedade tem valorizado mais o conhec imento lógico, raciocínio rápido e a música por sua vez abarcam os aspectos emocionais das crianças. A inserção da música no currículo escolar trabalha a socialização e a cooperação (BEYER, 2011).

A musicoterapia permite que as crianças interajam com a letra, o ritmo, e a treinar a voz, e essa aprendizagem acontece através do convívio social e dos estímulos.

É sabido que as metodologias de ensino da música têm se desenvolvido s i g n i f i c a t i v a m e n t e , pois inúmeros estudos, experimentos e relatos são apresentados à comunidade científica e geral, evidenciando a quão convidativa é a relação entre a criança e a música, seja para pesquisas em abordagens educativas, lúdicas, recreativas ou até mesmo terapêuticas (BEYER, 2011).

Neste ambiente lúdico, é importante destacar que, ao produzir sons, a criança se auto representa. Brincar é a melhor forma de aprender, pois, além de se divertir, a criança se expressa e se concentra. Do ponto de vista físico, a música promove o alívio das tensões e da fadiga. Psiquicamente, a interação música-criança favorece processos de expressão e comunicação, além de proporcionar efeitos catárticos. No âmbito mental, a música contribui para estimular e desenvolver o sentido de ordem, harmonia, organização e compreensão dos fatos.

Enfim, há algum método, ou algum conjunto de procedimentos indicado para se trabalhar com as crianças, de forma que seja garantido seu pleno desenvolvimento. Pode-se afirmar que existem muitos caminhos, contudo, não são os métodos que garantem a eficácia da ação, mas a conduta

e a competência de quem os usa.

Os métodos são indicativos de percursos e, é claro, também pressupõem posicionamentos e posturas de quem os aplica, mas são de fato importantes quando na ação, neste caso, no sentir, pensar e fazer música com crianças.

Neste sentido, a experiência ativa no mundo sonoro, ouvindo ou cantando dançando, produzindo sons vocalmente ou tocando instrumentos, pode propiciar às crianças situações enriquecedoras, organizando suas experiências e mediando sua interação com o meio, de modo a promover um desenvolvimento verbal sadio (BEYER, 2011).

COMO TRABALHAR A MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos científicos constam que crianças que têm em sua casa um ambiente rico em estímulos, o cérebro se desenvolve mais rápido. O cérebro é influenciado e estimulado com atividades, podendo produzir mudanças em sua estrutura. Assim os adultos têm o papel de facilitar essas experiências e devem conhecer bem os assuntos que as crianças mais gostam, e a partir disso, inventar experiências para motivá-las a dialogarem (HENTSCHKE 1991).

Trabalhar com material sonoro é essencial para a criança com NE começar a ter relação com a música. O professor quando bate palma, bate os pés, flexiona braços e pernas, faz careta mostra ser uma ótima forma de exercitar e chamar atenção da criança, por muito mais tempo, tornando esse momento aconchegante e agradável.

Utilizar guizos e chocalhos para acompanhar a música, fazer as crianças produzirem som, ajuda a criança a se sentir bem e a se acalmar. Mover perna e braço, exercitar a postura e a coordenação é indispensável para provocar o estímulo motor. As canções “cabeça, ombro, joelho e pé”, “se você está contente”, “bate palminha bate” e até mesmo “parabéns a você” ajudarão nas atividades (HENTSCHKE 1991).

A música é um dos recursos mais poderosos para desenvolver as crianças com NE. A criança sente prazer com a música, quando canta, ouve, dança, toca instrumento musical, ela pronuncia melhor, ouve melhor, diferencia sons, o que auxilia a desenvolver a oralidade.

O desenvolvimento da linguagem está unido ao pensamento. Quando a criança se desenvolve ela cria aptidões e se diferencia dos outros. Assim ela possuirá ferramenta cognitiva para interagir de maneira intencional e gerir comportamento intencional a outras pessoas imitando o que lhe chama a atenção (HENTSCHKE 1991).

Para o autor (1991), as histórias devem ser curtas e objetivas, com tema infantil retratando o ambiente sonoro da cena. É possível imitar o som dos personagens, cantar a música que representa as cenas, representar os personagens por meio de instrumento musical. Gradualmente, com essas atividades, se estabelecerão as conexões cerebrais que relacionam a palavra com o objeto, propiciando desenvolver a memória, imaginação e a socialização. Inventar brincadeira de esconder estimula a criança a representar imagens de alguns acontecimentos, sendo isso muito oportuno para ela progredir com a linguagem verbal.

> [...] faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical (HENTSCHKE 1991, p.56).

Comprar livros de figuras e palavras, ler poesias e cantar fará com que a criança memorize, exercite sua oralidade. A partir de dois anos, a criança poderá contar suas histórias com ilustração. Quando fala uma palavra errada não a confronte, basta repetir a frase toda

corretamente, assim ela vai aprender a forma certa de falar.

Faça massagem e nomeie as partes do corpo, utilize a música, que também oferece um espaço de qualidade e afeição. Há atualmente músicas específicas para estimular as crianças em suas inúmeras fases e rotina, na hora de vestir, de dormir, de comer.

Com seu desenvolvimento, a criança começa se interessar por brincadeiras de "faz-de–conta", a criança começa fazer imitações de fatos, imita pessoas, e assim com essas brincadeiras, mostram seu sentimento, frustração e vontade. A brincadeira e a linguagem caminham juntas, uma auxilia o desenvolvimento da outra.

É obrigação das instituições governamentais darem mais atenção para as crianças com NE, e compreenderem que a música é um instrumento importante para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nos primeiros anos de vida das crianças, os estudos comprovam que nesse período elas são mais receptivas para aprenderem e os professores devem estar atentos ao que ensinam e como ensinam, contribuindo para o desenvolvimento delas.

Nesse período o desenvolvimento neurológico é a melhor fase para formar as sinapses-conexões dos neurônios, que se constituem como pontes, aumentando a capacidade do cérebro. De acordo com os estudos, a musicoterapia é um estímulo muito potente para ativar esses circuitos.

A criança quando canta, trabalha sua memória, coordenação motora, consciência corporal porque mexe o corpo conforme o ritmo e cria novas maneiras de dançar. Assim as crianças ampliam seu vocabulário, através da música se motiva para encontrar o significado de outras palavras, incorporando-as no seu repertório. Tudo isso beneficia a criança, e se estende para a linguagem falada e também à escrita, proporcionando boa percepção.

O uso da musicoterapia, em escolas tem revelado sua importância, através de canções, explorando o espaço, criando e recria situações, que ficarão gravadas em sua memória, crescendo do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo.

Construir instrumentos musicais e objetos sonoros é também uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse dos alunos com NE. Partindo de uma ideia geradora como a construção de cotidiáfonos, podem-se abordar diferentes conteúdos: sensibilização ao som e a seus parâmetros, altura, duração, intensidade e timbre, sonorização de imagens, textos e canções, identificação e classificação de instrumentos folclóricos.

É considerada produção artística, o fazer, o pintar, o cantar, dançar, representar, desenhar e modelar. A arte é um excelente instrumento para a manifestação das emoções. O inconsciente produz imagens que são a expressão dos sentimentos: alegrias, tristezas, dúvidas, medos, sonhos, desejos. Estas imagens do inconsciente são comunicadas através de expressões plásticas, musicais, corporais, bem como através da linguagem verbal na poesia ou na prosa.

OS REFERENCIAIS CURRICULARES E A MÚSICA

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, volume 3, "Conhecimento de mundo", que apresenta o eixo música destaca que, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998).

Há muitas formas de utilizar a música na sala de aula, como explorar o conceito de som e silêncio, brincadeiras de estátua, produção de vários tipos de sons com o corpo, arrastando os pés, batendo as mãos nas diferentes partes do corpo, etc. (BRASIL, 1998).

Ainda segundo os RCNEI estas atividades incentivam à criatividade, a concentração e memória pela imitação de sons criados pelos colegas: a utilização de brinquedos de diferentes texturas, formas e tamanhos que produzam sons diferentes; estímulos auditivos, visuais e motores por meio de canções interpretadas com gestos; movimentos rítmicos, explorando todo o esquema

corporal e acompanhamento das músicas com palmas ou percutindo algum objeto ao pulso da melodia; trabalho da percepção da pulsação com movimentos corporais com os braços, mãos, pernas, pés, cabeça e tronco.

> [...] não se deve cantar "canções que tenham letra muito longa, exigindo muita repetição". Freire (2000) apresenta uma sugestão para ajudar nas dificuldades das crianças com texto. Segundo ele, quando se canta somente música com letra, as crianças geralmente não assimilam muito bem as melodias das canções, e se preocupam mais com o texto. A sugestão é que os professores utilizem primeiro, sílabas acessíveis a todas as crianças, como por exemplo, a sílaba "pah" Apenas após este exercício acrescentar a letra sem prejuízo na assimilação da melodia[...] (BRITO, 2003, p.93).

Existem mais benefícios do trabalho de linguagem com música como orienta os referenciais: o desenvolvimento do ritmo como ordens, para andar, correr, rolar, balançar; marcação da pulsação com palmas e com os pés, dramatizações simples como imitação de animais (seus movimentos e sons); relacionamento do pulso musical à pulsação do coração, fazendo a criança ouvir o coração do amigo, em repouso e depois de correr; apresentação de canções que surgiram movimentos de acordo com a pulsação da música. Ao trabalhar com a exploração das características do som e propriedades da música, o educador pode utilizar-se de canções que façam referência aos diferentes instrumentos musicais e vozes de animais, evidenciando o timbre. Em se tratando do trabalho com instrumentos musicais a sucata é uma boa alternativa para confeccioná-los (BRITO, 2003).

As oficinas para construir instrumentos precisam ser lúdicas e criativas. Com caixa de papelão ou com lata de diferente tamanho, pode-se construir tambor. As baquetas podem ser de palito chinês, com rolha presa na ponta; utilize bexiga e cubra a borda da lata. A Lata, pote plástico de iogurte, ou de Yakult pode se converter em maracá ou chocalho, coloque pedrinhas, areia, etc.

Pode-se refletir sobre a sensação, a percepção dessas experiências, isso motiva também elaborar conceitos. Nos espaços em que a criança se sente participante ativa, elas fazem a reorganização das experiências e integram o fazer, pensar, repetir, criar e recriar, construindo conhecimentos.

A educação básica no Brasil tem enfrentado grandes dificuldades, entre elas podemos destacar: a indisciplina, o desinteresse e a evasão. Solucioná-los não é tarefa fácil. O ensino da arte e consequentemente da música sofreram influências de diferentes concepções pedagógicas em sua trajetória.

Poucos professores trabalham a questão da exploração dos sons: do corpo, dos objetos, não referenciam as propriedades da música e não conseguem enxergar esses aspectos como um trabalho essencial dentro da linguagem musical. Ainda possuem a visão de que é preciso formação específica em música, não ousam na maneira de trabalhar. O educador deve se ver como um pesquisador e se permitir vivenciar experiências diversas, que com certeza contribuirão para a sua prática estendida aos alunos (BENNETT, 1994).

O valor do lúdico já é reconhecido no processo de aprendizagem infantil, contudo a afetividade com as crianças que possuem NE é fundamental para praticar as atividades sugeridas. A musicalização contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças, desde que as atividades preparadas estejam compatibilizadas com a faixa etária. Todas as fases do desenvolvimento são importantes, e a existência da criança deve ser intensa e divertida (BENNETT, 1994).

Hoje com a volta da obrigatoriedade do ensino da música na educação fundamental pela lei 11769 de 2008, como disciplina curricular, a escola enfrenta sérios problemas para sua efetivação, onde a própria área de arte é discriminada e colocada como "menos" importância entre as demais disciplinas, seja visto, a pequena quantidade de aulas por turma.

Destaca-se a urgência de projetos que visem um ensino da música não centrado na formação de futuros músicos, nem tão pouco como um divertimento, e sim buscando

um desenvolvimento dos sentidos e da percepção musical, de forma que consiga uma maior abrangência dentro da sala de aula.

A efetivação do conhecimento a partir desta implementação, dependerá da disponibilidade dos alunos em desenvolver atividades com música na sua prática pedagógica. Sabemos que no trabalho com educação, não existe um único caminho, escolher qual deles seguir, não é tarefa fácil, mas se queremos avanços para a educação, precisamos estar dispostos a correr riscos (BENNETT, 1994).

No Brasil a educação musical tem um campo extraordinário, como a musicoterapia, é um rico celeiro para proporcionar aos alunos com NE ótimas oportunidades como a autoestima e a felicidade. Assim como a formação integral da pessoa em vários setores da sociedade, tornando-as melhores, multiplicarão esse aprendizado para o bem da sociedade. Nós como professores devemos refletir sobre tudo isso e principalmente trocar essas experiências e conhecimentos para construir uma educação melhor e de qualidade.

"A música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. É como se tornássemos o nosso 'hardware' mais poderoso", explica a pedagoga Maria Lucia Cruz Suzigan, especialista no ensino de música para crianças. Essas áreas se interligam e se influenciam. Sem música, esta oportunidade de interligação é desperdiçada. Quanto mais cedo a escola começar o trabalho, melhor será. "Essa linguagem, faz parte da cultura das crianças por causa das canções de ninar e das brincadeiras. Não se espera que o professor seja um músico ou terapeuta, mas que tenha especialização para utilizar essa ferramenta com alunos com NE.

As músicas sem texto podem ser classificadas como música descritiva ou programática. Segundo Bennett (1994, p.79), "é a que "conta uma história" ou, de certa forma, se vale de meios para suscitar imagens na mente do ouvinte." Este exercício cria a oportunidade para falar dos instrumentos que estão sendo ouvidos, bem como de "integrar outras formas de expressão, como a dança, o movimento, o desenho, a representação, sem deixar de lado a questão específica da escuta" (BRITO, 2003, p.189). Um dos exemplos de música descritiva mais usados é "Pedro e o Lobo", do compositor Sergei Prokofiev, porque foi escrita especificamente para crianças.

Segundo Fialho (2007), Demori (2007) e Araldi (2007) utilizar a música na escola não constitui ensinar a tocar instrumentos, mas sim como área do conhecimento, com o objetivo de utilizar a prática musical coletiva e conteúdo que auxiliem na formação dos alunos.

Segundo Jaques Dalcroze (1948),

> A improvisação é um importante recurso no processo de aprendizagem musical e pode ser definido como o momento criativo em que o aluno pode demonstrar suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese. A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto o professor propõe exercícios de improvisação que correspondam ao conteúdo da aula por meio de atividades vocal, instrumental e corporal (DALCROZE, 1948 p.23).

As possibilidades de expressar os conteúdos aprendidos são infinitas. O aluno iniciante, por exemplo, através de gestos pode expressar o balanço de uma cantiga de ninar ou diferentes figuras rítmicas e melódicas os compassos vazios de uma canção. Coreografias e performances apoiadas em obras musicais são também criadas nas aulas de rítmica.

O corpo, uma vez convertido em instrumento musical, deve poder expressar os elementos da música, como ritmo, melodia, harmonia, fraseado e dinâmica por meio do movimento e da expressão corporal. É importante ressaltar que a rítmica pode ser praticada por pessoas de todas as idades. É dirigida a músicos profissionais e amadores e muito apropriada para uma formação de base para a música e a dança, sendo também aconselhável na formação de atores. Há escolas especializadas em rítmica para alunos com necessidades especiais,

> O professor tem a oportunidade de passar, por meio da música, conteúdos sistematizados, trabalhando de forma que o aluno possa apropriar-se de amplo conhecimento. Ela pode ser utilizada com crianças bem pequenas como os bebês e até com os adolescentes como elemento de aproximação com os professores facilitando o relacionamento entre ambos (LIMA, 2008, p.17).

A atividade, é a chave para a experiência musical, é um princípio determinante para o sistema. É por meio da atividade que a criança com NE se envolve e participa do fazer musical, desenvolvendo capacidades de observação e atenção. É também importante estimular a criatividade da criança para que ela possa desenvolver sua imaginação. A criança deve estar constantemente convidada a criar e improvisar por meio de sua voz, do seu corpo e dos instrumentos de modo a expressar-se musicalmente e comunicar-se através da música (LIMA, 2008).

As artes expressam as características culturais, políticas e sociais de cada época através de suas obras, sejam na pintura, na arquitetura, no cinema, na literatura ou na música. Diversos foram os pensadores de distintas áreas do conhecimento que se preocuparam em entender a relação entre arte e sociedade, criando teorias que estavam além do caráter social, abrangendo também os aspectos estéticos, históricos e filosóficos (LIMA, 2008).

Outro fator que acaba contribuindo para tal é o descaso dos próprios educadores, ao negarem à nova geração o acesso a esse tipo de canção, ora por falta de zelo, ora porque eles mesmos desconhecem esse tipo de repertório. A maior parte dos profissionais que trabalham com música na educação infantil acaba restringindo-a a determinadas práticas comuns como as músicas de comando e as festividades do calendário escolar (LIMA, 2008).

A Escola precisa valorizar e incentivar eventos, para dar oportunidade aos alunos de apresentarem suas criações. O professor não deve excluir nenhuma criança, mas proporcionar a inclusão nas experiências musicais, estimulando aquelas que têm mais facilidades a cooperarem com as que têm mais dificuldades, de tal modo, que as crianças se sintam incluídas no grupo.

> A educadora musical Elvira Drummond defende a importância da música para o desenvolvimento dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro. Conforme a autora, essa prática ajuda a ativação dos neurônios, promovendo desenvolvimento motor e social ao processo de aquisição da linguagem. A educadora afirma que está cientificamente comprovado que a música amplia as redes neurais, o que ajuda o desenvolvimento cognitivo. (DRUMOND 2010. p50)

Os alunos com NEE quando estão cantando, trabalham sua concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora, porque junto com o cantar ocorre, com frequência, o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal.

> Deve-se oferecer ao aluno, sempre que possível um leque variado de experiências musicais para que ela perceba diferenças entre os estilos, as letras, a velocidade e os ritmos trabalhando assim a atenção e a discriminação auditiva para permitir que faça escolhas ou sugira repetições (MELO 2009, p.34).

A autora acima citada destaca que no aspecto linguístico percebemos a possibilidade de estimular o aluno a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois as incorpora a seu repertório (MELO, 2009).

Todos esses benefícios para a autora são estendidos não apenas à linguagem falada, mas também à escrita, na medida em que boa percepção, bom vocabulário e conhecimento de estruturas de texto são elementos importantes para ser bom leitor e bom escritor. O importante é respeitar interesses individuais e também específicos de cada fase do desenvolvimento. Assim, crianças pequenas podem mostrar maior interesse por temas relacionados aos super-heróis, por exemplo, aos animais ou assuntos como amizade e medo, entre outros (MELO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da música e da musicoterapia para o desenvolvimento escolar. Considerando que a aprendizagem musical está associada ao resgate emocional, pode-se afirmar que isso resulta em melhorias na autoconfiança, sociabilidade, relacionamento interpessoal, comunicação, concentração, raciocínio lógico, entre outros aspectos.

Em decorrência dessas melhorias nos comportamentos e atitudes, observa-se um progresso no desenvolvimento da criança junto à família, pois ela tende a demonstrar um comportamento mais tranquilo, ocupar o tempo que antes era ocioso e passar menos tempo nas ruas.

Foi verificado que a música demonstra eficácia significativa no processo de cura e na melhoria da qualidade de vida de indivíduos de qualquer idade, podendo ser utilizada como um elemento terapêutico. Além disso, o ensino de música contribui para o processo de aprendizagem escolar, facilitando a assimilação dos conteúdos apresentados e promovendo uma maior integração entre as disciplinas curriculares.

Observou-se que, quando as crianças têm acesso às atividades musicais, elas experimentam uma melhora na qualidade de vida. A prática musical ajuda a aliviar o estresse, o que, por sua vez, facilita a concentração e melhora o raciocínio lógico. Como resultado, as crianças tendem a obter um melhor desempenho em áreas como matemática e interpretação de textos.

Conclui-se que a música desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma oportunidade de integrar conhecimento histórico-cultural. A música não é uma atividade inata, mas uma prática construída pelo homem e socialmente aprendida através das interações humanas.

Nesse contexto, o professor pode utilizar a música como uma ferramenta poderosa para ensinar e desenvolver nos alunos habilidades como imaginação, compreensão e respeito às regras, promovendo uma convivência social mais harmoniosa e, consequentemente, facilitando o aprendizado escolar.

É essencial destacar a necessidade urgente de projetos que enfoquem o ensino de música não apenas na formação de futuros músicos ou como uma mera atividade recreativa, mas sim como um meio para desenvolver os sentidos e a percepção musical. Esses projetos devem buscar uma abordagem que abranja todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, alinhando-se com a legislação que incorpora a educação musical no ensino fundamental.

Sabemos que no campo da educação não existe um único caminho a seguir, e escolher a abordagem mais adequada não é tarefa fácil. No entanto, para alcançar avanços na educação, é necessário estar disposto a assumir riscos. O esforço do professor para integrar a música como ferramenta de aprendizagem é crucial e exige dedicação contínua. Essa dedicação não deve se limitar a um

aprendizado técnico, mas sim à busca constante para compreender cada passo do processo. A habilidade para a percepção musical só se desenvolve com empenho e prática.

Compreender a música como uma linguagem e uma forma de conhecimento permite ao professor enxergar a criança não como um ser estático, mas como alguém que está em constante interação com o meio, organizando suas ideias e pensamentos. A música, assim, se torna um meio poderoso para o desenvolvimento integral da criança, enriquecendo sua experiência educacional e promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

Os primeiros anos de aprendizagem são ideais para que a criança comece a entender a linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer suas diferenças.

O trabalho desenvolvido na educação infantil deve explorar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança com a música. As atividades musicais devem estar profundamente ligadas à descoberta e à criatividade.

Este estudo analisou como a música pode ser utilizada na Educação Infantil e como a musicoterapia pode contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos com necessidades especiais (NE). Constatou-se que a maioria dos professores ainda não possui formação adequada para utilizar essa ferramenta de maneira eficaz. Muitos utilizam a música apenas em datas comemorativas ou durante o lanche, o que está aquém das diretrizes propostas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS



ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania Malagutti; DEMORI, Polyana. **Ensinando música na escola: conceitos, funções e práticas educativas.** In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org.) Infância e práticas educativas. Maringá, Eduem, 2007, p. 91-100.

BEYER, Esther (org.). **Ideias em Educação Musical.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____; KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2011.

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

_____. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96,** para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2003.

DRUMMOND, Elvira. **Contato com a música deve começar na primeira infância**. In. Folha de Londrina, 2010

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand, 2001. 40f.

FERNANDES, Valéria da Silva Roque. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Disponível em <http://br.noticias.yahoo.com/ /2009 tecnologia-negocios-estudo-desenvolve-inteligência-e-integração.html>

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 8., 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 12298- 12306. Disponível em: Acesso em: 29 julho. 2024.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musica**l. 3. ed. São Paulo: Summus.

GARDNER. Howard. **As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico.** Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

LIMA, E. S. **Indagações sobre Currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: Ed.MEC, 2008.

MELO, N. N. M. M; SANTOS, V.A.M; NUNES, D.A.S e SILVA, V.L.L.G. **A importância da música para o desenvolvimento da criança na educação infantil.** Disponível em

<http://upedagogas.blogspot.com/2009/03/contribuicao-da-musica-para-o_21.html> acesso 22-07-2024.

NOGUEIRA. M. A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, vol.5. No. 2, dez. 2003.

WADSWORTH, B. **Inteligência e Afetividade da Criança.** 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996. p. 7.



OS POLICIAIS MILITARES PERANTE À SOCIEDADE

FÁBIO ARAÚJO RODRIGUES

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

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O propósito deste artigo é analisar os fatores que levam à visão negativa que a população tem em relação à polícia militar. Esse tema é justificável pelas contestações ao comportamento das forças policiais, que ainda apresentam, nos dias de hoje, uma formação insuficiente em princípios humanísticos que as ajudem a interagir de maneira adequada com o cidadão comum. A atuação da polícia militar é frequentemente vista como ineficaz na luta contra a criminalidade, o que indica a necessidade urgente de mudanças nas ações e estratégias para restaurar a segurança e a confiança pública, além de melhorar a imagem da instituição diante da sociedade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A conclusão aponta que a transformação e valorização da polícia, com foco na melhoria de sua percepção pública, requerem a implementação de ações concretas, como iniciativas para a prevenção da violência e da criminalidade, medidas para promover a cidadania e inclusão social, modernização dos equipamentos policiais, aprimoramento da formação dos agentes de segurança e políticas internas que valorizem os policiais como profissionais essenciais. Isso implica em uma mudança na mentalidade organizacional e administrativa da polícia, necessitando de uma reestruturação cultural que leve a uma abordagem de segurança em prol do cidadão. Essa transição só será possível se a instituição reconsiderar seus princípios administrativos e organizacionais, assumindo a responsabilidade no combate ao crime e restabelecendo sua imagem como garantidora da segurança e do Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Polícia Militar; Cidadão; Criminalidade.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a segurança pública como uma obrigação do Estado, um direito e um dever que cabe a todos (art. 144). Ela determina que essa segurança deve ser garantida pelo Estado com o intuito de manter a ordem social e a integridade das pessoas e de seus bens. Isso ocorre através de várias instituições, incluindo a Polícia Militar, que está subordinada ao governo estadual.

A Polícia Militar desempenha o papel de salvaguardar a paz pública, a segurança e a saúde da população, já que a sociedade demanda essa proteção, a qual deve ser assegurada a todos os indivíduos que a compõem, sem distinção de gênero, etnia ou situação financeira.

Entretanto, em contraste com a obrigação do policial militar de garantir a segurança pública, observa-se uma visão desfavorável da sociedade em relação ao trabalho policial, resultante de ocorrências em que se evidenciam violações aos direitos essenciais dos indivíduos.

Nesse contexto, há um amplo debate sobre a conduta agressiva de alguns policiais militares, que, enquanto representantes do Estado, em certas situações, agem com desrespeito e violência, infringindo direitos fundamentais, como o direito à vida e à integridade física do cidadão.

Neste contexto, encontra-se a base para este estudo, conforme apontado por Zaluar (2014). Devido a fatores históricos e influências culturais, como o regime militar, em que a violência contra cidadãos era recorrente, ainda podem ser observados efeitos sobre a conduta das autoridades policiais. Hoje, essas autoridades continuam a se mostrar carentes de preparação e formação em princípios humanistas que as ajudem a interagir com os cidadãos de forma adequada.

Ademais, a atuação da polícia militar é vista pela população como ineficaz no enfrentamento da criminalidade, o que torna imprescindíveis mudanças nas ações e estratégias, visando restabelecer a segurança, a confiança e, por consequência, melhorar a imagem da instituição policial militar junto à sociedade.

Nesse sentido, surge a seguinte indagação: Quais fatores contribuem para a visão desfavorável que a população tem em relação à atuação da polícia militar?

Com base nesse contexto, a intenção deste artigo é analisar os fatores que levam à visão desfavorável da sociedade em relação à atuação da polícia militar.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, foi adotado o método da pesquisa bibliográfica que, conforme afirmam Cervo e Bervian (2011), caracteriza-se como uma pesquisa descritiva. Isso se deve à necessidade de revisar a literatura especializada, englobando os tópicos mais relevantes sobre a temática específica.



OS POLICIAIS MILITARES PERANTE À SOCIEDADE

Muniz et al. (2011) destacam que há uma naivete arriscada na forma como se percebem e se distinguem o uso da violência (um ato arbitrário, ilegal, ilegítimo e amador) e a aplicação da força (um ato discrecionário, legal, legítimo e, em teoria, profissional).

Muitas vezes, intervenções que são tecnicamente adequadas do ponto de vista da atuação policial são vistas pelo senso comum como "brutalidade policial", o que gera incertezas e riscos para as instituições que compõem a polícia.

É importante lembrar que o policial é o representante do Estado com a autoridade legal para empregar a força, podendo agir em situações de conflito que variam desde a negociação até a efetivação de obediência. Nesse contexto, o policial assume uma posição de coordenação, decidindo as ações a serem tomadas e orientando os comportamentos envolvidos.

Os autores destacam que a noção de ordem pública sem a capacidade de recorrer à força é inadequada, uma vez que desconsidera a função da polícia na resolução de disputas. Eles argumentam que, em contextos de conflito onde nenhuma das partes quer ceder, é necessário que um dos lados utilize a força, resultando em uma solução que é vista como violenta (e, por consequência, arbitrária, ilegal, ilegítima e amadora).

Muniz e colaboradores (2011) afirmam que a força fundamenta a autoridade policial e é indissociável de todas as suas ações, mesmo que se manifeste como um potencial na maioria das situações que envolvem crimes.

Os autores argumentam que, na atuação policial, é essencial o emprego controlado da força, já que não é possível realizar abordagens sem levá-las em consideração. Caso contrário, as instituições policiais poderiam perder uma parte significativa de sua eficácia em lidar com situações de tumulto e delitos. Entretanto, a aplicação da força deve ser sempre baseada em métodos precisos para evitar práticas inexperientes, ilegítimas e ilegais, especialmente em circunstâncias de pouca visibilidade, que podem encobrir o uso impróprio da força, resultando em registros que indiquem desacato ou abuso de autoridade.

Conforme aponta Porto (2014), há uma visão de que as atividades da Polícia Militar se limitam unicamente ao enfrentamento do crime, o que leva a uma falta de registro de situações em que não há a ocorrência de delitos na presença policial. Isso gera uma pressão por aumento da produtividade, fazendo com que a sociedade enxergue o papel da polícia apenas como um mecanismo de repressão ao crime, em detrimento das ações voltadas para a prevenção.

Segundo Porto (2014), não há ferramentas apropriadas para mensurar a realidade da atuação ostensiva da Polícia Militar, a qual se torna invisível para a população. Em contrapartida, os abusos e excessos cometidos se destacam de maneira negativa e impactam toda a sociedade. Assim, o uso da força, como a autora menciona, está presente em todas as atividades policiais e é percebido como algo inerentemente prejudicial.

Segundo Morgado (2015), a questão da violência policial no Brasil tem se mostrado progressivamente fora de controle por parte das autoridades, além disso, os profissionais que atuam nessa área frequentemente carecem da formação adequada para lidar com essa problemática. Essa situação pode ser atribuída a fatores históricos e culturais, como o período do regime militar, em que a violência contra a população era comum, influenciando o comportamento das forças policiais atualmente. Essa realidade leva à normalização de algumas situações, especialmente aquelas que envolvem o uso da força contra criminosos; no entanto, o papel dos policiais é assegurar a segurança dos cidadãos, e o que se observa são episódios de violência policial cada vez mais graves, que representam um claro desrespeito aos direitos humanos.

Mesquita Neto (2007) discute quatro diferentes interpretações sobre a violência cometida por policiais. A primeira delas trata da permissão legal para o uso da força física ao agir em cumprimento de suas obrigações profissionais, com a justificativa de garantir a segurança e a ordem pública, além de proteger tanto as pessoas quanto os bens. Assim, a força física utilizada pelos agentes

de segurança é considerada ilegal apenas quando não está vinculada ao desempenho de suas funções oficiais, como é o caso de situações em que estão fora do serviço ou em disputas familiares.

A segunda abordagem fundamenta-se no princípio da legalidade. De acordo com o autor, essa visão sobre a violência exercida pela polícia é relativamente inflexível e limitada, uma vez que abrange apenas as situações em que a força física é utilizada de maneira ilegal, passível de sanção pela legislação penal ou civil.

Contudo, ela deixa de fora uma quantidade significativa de formas de força consideradas ilegítimas ou injustas, mas que não são tipificadas como ilegais. Exemplos incluem o emprego desnecessário ou excessivo da força em conflitos menores ou durante a detenção de um infrator, sendo esses casos justificados pela responsabilidade de manter a segurança pública, e não reconhecidos como atos de violência.

Mesquita Neto (2007) descreve a terceira forma de violência policial como jornalística, a qual é amplamente divulgada pelas mídias e abrange não apenas ações ilegais e ilegítimas, mas especialmente os usos irregulares, incomuns, surpreendentes ou perturbadores da força física pelos policiais em relação a outras pessoas, exercendo assim um impacto significativo na percepção do público.

De acordo com Mesquita Neto (2007), a quarta interpretação da violência policial, desenvolvida por Carl Klockars, aborda a questão do uso excessivo da força. Klockars define a violência policial como "a aplicação de uma quantidade de força física que um policial com alta competência não veria como essencial em uma situação específica". Para o autor, essa visão é mais abrangente e flexível, uma vez que considera que o emprego da força por parte da polícia contra os indivíduos é um ato de violência, caracterizando um comportamento que pode ser visto como antiético, não profissional ou pouco adequado.

As ideias mencionadas anteriormente são referidas por Mesquita Neto (2007) como alinhadas com as principais teorias relacionadas à violência policial, que incluem: (a) a explicação estrutural, onde as "razões" para a violência policial são vistas nas desigualdades sociais, especialmente nas esferas econômica, política, cultural, assim como nas personalidades e atitudes autoritárias; (b) a explicação funcional, que a considera uma reação às crises do sistema social e/ou político; e (c) a explicação processual, que aponta que a violência policial é usada por organizações ou agentes policiais como uma ferramenta para resolver conflitos ou como uma forma de manifestar tais disputas.

De acordo com Guimarães et al (2015), a violência perpetrada por forças policiais está fundamentada na prática de abuso de autoridade contra o cidadão, com um considerável crescimento desse tipo de delito. Essa tendência é evidenciada nos dados do Anuário Estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017), que revelou um aumento de 25,8% nas mortes, ao comparar os anos de 2015, que teve 3.330 óbitos, e 2016, que registrou 4.224. Um destaque especial vai para o estado do Amapá, que observou um alarmante crescimento de 189,1% nos casos de mortes resultantes de ações policiais.

De acordo com dados presentes no Anuário Estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2015), às mortes de civis durante operações policiais são classificadas de diversas maneiras, incluindo resistência seguida de morte, autos de resistência e morte em confronto. Também são utilizados termos como homicídio, homicídio por enfrentamento com a polícia, homicídio ou lesão seguida de morte, resistência resultando na morte do indivíduo em questão e resistência com a ocorrência de mortes.

As forças policiais, tanto a Civil quanto a Militar, estão frequentemente ligadas a atos de violência direcionados, especialmente, a grupos marginalizados e considerados suspeitos de crimes. Essa situação reflete uma cultura de autoritarismo das elites em relação às classes não privilegiadas, caracterizando esse tipo de violência como "endêmica".

Ela se integra à histórica estrutura social e política do Brasil, evidenciando o desafio das autoridades em manter essa situação sob controle. Isso demonstra um grande

descompasso entre o que é estipulado na legislação e a dura realidade da sua aplicação, como observa Costa (2014).

Segundo Cardia e colaboradores (2013), a utilização excessiva da força por parte das autoridades policiais é uma realidade frequente em nações da América Latina e na África do Sul, onde se encontram tanto esquadrões da morte quanto grupos responsáveis por execuções sumárias, resultando em transgressões dos direitos humanos. Os autores apontam que em países com democracias emergentes, a supervisão pública dos recursos se mostra complexa, além de o sistema judiciário aparentar uma grande resistência a transformações.

Os autores afirmam que o uso excessivo da força policial implica um fenômeno de desumanização, que se inicia com a transgressão das suas normas legais e culmina em atos de violência. Essa visão possibilita ao policial tratar como inferior aquele que está sob sua autoridade, legitimando ações arbitrárias que são frequentemente vistas como abuso de poder.

Costa (2014) discute a perspectiva de Skolnick (1966), que caracteriza a violência policial como uma junção de risco e poder. Nessa ótica, o policial recorreu à força desproporcional em resposta ao perigo enfrentado ou quando sua autoridade é desafiada ou desconsiderada. Há uma distinção evidente na maneira como os policiais tratam indivíduos de classes sociais diferentes: com os ricos, a abordagem tende a ser mais respeitosa, uma vez que, em teoria, essas pessoas não representam uma ameaça à segurança do agente. Isso resulta em uma falha na efetivação da democracia para a maior parte da população.

O Anuário Estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2015) ressalta que a confiança na polícia do Brasil é bastante reduzida, atingindo apenas 29,9%. Em contrapartida, uma expressiva maioria, 70,1%, acredita que a polícia não é confiável, o que está diretamente ligado à visão desfavorável que a população tem em relação à corporação, especialmente no que diz respeito à Polícia Militar e seu papel no policiamento ostensivo.

Nesse panorama, Mesquita Neto(2007)retrataumasituação em que a violência perpetrada pela polícia tem despertado crescente preocupação entre os indivíduos, as forças policiais, os líderes políticos e a coletividade em geral.

Isso se deve ao fato de que tais atos são realizados por representantes do Estado que, em teoria, deveriam zelar pela segurança pública e proteger os cidadãos. O autor aponta que a ocorrência de casos de violência policial provoca um clima de instabilidade e temor na sociedade, o que, segundo ele, pode levar à desestabilização de governos e sistemas democráticos.

O autor acrescenta que a prática da violência é vista como parte do dever policial, o que valida a posição do Estado como responsável pelo uso da força e da coerção. Esse aspecto está inserido na cultura social, influenciando o comportamento dos policiais, tanto em serviço quanto fora dele. Existe uma diferença entre o policial que atua nas ruas, que enfrenta pressões e riscos e que pode ser violento, refletindo a realidade da sociedade de onde vem, e o policial que opera dentro das instituições.

De maneira semelhante, a investigação de Porto (2014) indica que a agressão policial é vista como uma tática para a validação de uma profissão que carece de reconhecimento. Os profissionais enxergam os atos violentos como uma forma de conquistar valor social e serem reconhecidos, especialmente em face da falta de preparação nas áreas sociais e humanas.

Porto (2014) aponta que alguns líderes policiais não enxergam as práticas de violência policial como algo que faz parte da cultura da instituição, mas sim como um reflexo da cultura da sociedade à qual estão inseridos e que é replicada pelos agentes. Assim, a cultura de violência presente na sociedade brasileira influencia a atuação policial.

No entanto, ele ressalta a urgência de transformações dentro da corporação, as quais estão ligadas à evolução da sociedade, que enfrenta uma crise social e se caracteriza por um forte materialismo. As famílias estão fragmentadas, as mulheres priorizam bens materiais e permitem que os filhos sejam educados por meio da televisão, internet e cuidadores, afastando-se da responsabilidade de sua educação. Além disso, a escola

não exerce mais seu papel de reforçar padrões morais e valores éticos, função que também não é mais cumprida pela família, e a igreja deixou de desempenhar seu papel tradicional.

Porto (2014) conclui que as representações sociais, resultantes de entrevistas realizadas com as elites policiais, geram a impressão de que a sociedade é violenta e que o policial apenas recebe um contexto a servivido. Entretanto, o que não é explicitado sugere que a violência do policial é independente de sua origem social. Além disso, o que está entre o explicitado e o não explicitado revela que o policial representa a própria violência, independente do ambiente social que o rodeia. Essa concepção, segundo a autora, se aproxima do que não é dito e reforça que a ação policial legítima o uso da violência como um mecanismo de controle social, levando à percepção de que os policiais são responsáveis pela manutenção da lei e da ordem, e também os únicos que detêm o monopólio do direito.

Delmondes (2016) destaca a percepção de que o policial se vê como alguém distinto do cidadão comum, já que sua função frequentemente remete à ideia de matar ou morrer em nome da lei. Isso, por sua vez, o afasta dos limites legais, justificando a violência policial no enfrentamento da criminalidade e da violência. Além disso, o policial se sente "amparado" por uma cultura institucional que aceita a violência como uma opção para conter a criminalidade, permitindo que suas ações possam ser levadas ao extremo, sem restrições no cumprimento de seu dever. O autor enfatiza que a violência policial é o principal fator que contribui para a visão negativa que a sociedade possui da polícia.

Diante do que foi apresentado, nota-se que as diversas manifestações de violência no Brasil incluem a violência policial, a qual evidencia a violação dos direitos essenciais dos cidadãos. Isso tem gerado protestos variados com a intenção de reformar a estrutura organizacional, além de responsabilizar alguns policiais por suas condutas inadequadas e alterar a postura da instituição, buscando restaurar a confiança da população na função constitucional que lhe é conferida por Lei.

Lima (2013) observa que atualmente é bastante comum ouvir, em diversos ambientes, críticas sobre a formação inadequada dos profissionais que atuam no policiamento ostensivo e preventivo no Brasil, responsabilidade exclusiva das polícias militares. Em qualquer situação em que um agente, seja ele praça ou oficial, comete um erro, a primeira indagação é sempre sobre a qualidade de sua formação, tanto nas escolas quanto nas academias militares. O autor enfatiza que o despreparo desses agentes é resultado da formação insuficiente oferecida pelo Estado, o que gera um alto grau de insatisfação da população em relação às forças policiais. De acordo com o autor:

> É frequente que, ao discutir a atuação dos policiais, a baixa performance seja atribuída à falta de preparo, que, por sua vez, é ligada a uma formação insuficiente. Embora essa conexão se aplique em diversas situações, como no uso inadequado da arma de fogo, é necessário questionar se a insatisfação com o desempenho geral é realmente causada pelo despreparo ou se é influenciada por outros fatores (LIMA, 2013, p. 59).

No texto de Lima (2013), é destacado que a capacitação dos policiais sempre se concentrou na noção de "treinamento" ou 'instrução', visando à uniformização de procedimentos através de repetições automáticas. Esse método perpetua uma ideologia essencialmente reativa e punitiva, limitando a habilidade dos policiais de refletir sobre situações complexas. Em resumo, o policial é “condicionado” a seguir ordens sem questionar, e, posteriormente, é deixado sozinho para lidar com a realidade desafiadora das ruas, esperando que atue de forma reflexiva e tome decisões sensatas e equilibradas.

Conforme Cardoso (2012), é fundamental que os líderes compreendam que os policiais devem ser capacitados para lidar com os conflitos que ocorrem diariamente, além de terem a liberdade de tomar decisões ágeis e precisas. Contudo, para que isso se concretize, é essencial que o policial seja respeitado integralmente como cidadão. Ademais, não se deve limitar a transformação apenas a mudanças de termos, mas é crucial que as instituições de ensino proporcionem

oportunidades para reflexões e debates sobre as doutrinas, metodologias e técnicas aplicadas.

É fundamental estar atento à relevância da transversalidade e da interdisciplinaridade no currículo, pois essas abordagens são essenciais para atingir um alto padrão de excelência tanto humana quanto acadêmica nas experiências de ensino-aprendizagem que devem ser promovidas durante a formação e ensino de policiais. Conforme mencionado por Cardoso (2012, p. 39):

> É inadmissível permitir que indivíduos alheios ao processo educativo venham a comprometer o que, com grande esforço, já foi conquistado por uma turma específica. Um exemplo disso ocorre quando os alunos estão realizando estágios em unidades operacionais e recebem conselhos de antigos policiais, que já possuem vasta experiência, dizendo coisas como: "aqui é diferente da teoria" ou "não leve em conta tudo aquilo que você aprendeu na escola". Assim, é fundamental que a educação seja sempre implementada de maneira contínua (CARDOSO, 2012).

Conforme mencionado por Robbins (2010), no Brasil há um consenso sobre a importância de aprimorar significativamente a gestão e o atendimento dos serviços públicos oferecidos à sociedade. Essa necessidade se destaca devido à percepção de que a burocracia é excessiva no setor público. Assim, sugere-se que a administração pública busque inspiração nos métodos do setor privado, sem, no entanto, esquecer que a finalidade do setor público é cumprir sua função social, enquanto o privado tem como foco a geração de lucro.

Assim, conforme aponta Robbins (2010), a atualização do setor público envolve metas voltadas para a elevação da qualidade dos serviços oferecidos à população; a evolução do controle social, possibilitando à comunidade um acompanhamento mais eficaz da gestão pública; além do enfrentamento de práticas como o patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia.

A urgência de aprimorar e adotar um modelo de gestão para os serviços públicos é uma demanda da sociedade contemporânea, que busca torná-los mais capacitados, competitivos, eficientes e claros, o que explica as diversas críticas ao setor público (BRESSER PEREIRA, 2009).

Conforme Robbins (2010), a atitude dos gestores e dos servidores públicos deve fundamentar-se em princípios de administração, seguindo normas legais, ao mesmo tempo em que deve adotar uma abordagem moderna e inovadora na gestão pública, focando na qualidade da execução das atividades pelos servidores.

De acordo com Ramos (2003, citado em MACIAN, 2008), a atualização da administração pública envolve critérios para a captação de recursos financeiros; no entanto, a eficácia da gestão está vinculada às pessoas e a suas metas enquanto profissionais qualificados.

Conforme mencionado, Sennett (2015) destaca a importância de que os administradores dos órgãos de segurança pública implementem iniciativas e programas voltados para a motivação e capacitação dos agentes e/ou policiais.

O autor enfatiza que, especialmente no contexto dos policiais que atuam em operações ostensivas, é imprescindível a implementação de um sistema de meritocracia. Esse sistema é crucial para garantir que os policiais militares mantenham sua motivação ao realizar suas funções operacionais com dedicação e profissionalismo.

É necessário que os superiores hierárquicos reconheçam e valorizem as ações tanto operacionais quanto administrativas desses profissionais, o que contribuiria para que eles se sentissem orgulhosos de vestir o uniforme da corporação e de oferecer um serviço de excelência à população.

Essa valorização, por sua vez, poderia ajudar a transformar a percepção e a imagem negativa que a sociedade tem, especialmente em relação aos profissionais que trabalham no policiamento ostensivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A discussão sobre os fatores que geram uma visão negativa da população em relação à atuação da polícia militar (como a violência policial, a formação dos policiais e a falta de eficácia técnica e logística) leva à conclusão de que as forças policiais devem sempre atuar dentro dos limites estabelecidos pela legislação.

Os cidadãos deveriam encontrar nos agentes de segurança pública o suporte necessário para o exercício de seus direitos garantidos por mecanismos de proteção dos direitos individuais e coletivos, conforme estipulado na Constituição Federal, a norma suprema do país.

Assim, os limites do poder de polícia são, em essência, atrelados à lei e aos direitos dos cidadãos. O desvio das funções atribuídas aos policiais resulta em abuso de autoridade e ações arbitrárias, frequentemente culminando na violência policial, que continua a causar inúmeras vítimas no Brasil e, por conseguinte, contribui significativamente para a visão desfavorável da população em relação à atuação da polícia militar.

Os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicam que o país frequentemente desrespeita o princípio da "ordem sob a lei", um fenômeno que se mantém na estrutura policial nacional devido a diversos fatores. Entre eles, destacam-se a falência dos modelos de policiamento, a perda de confiança nas instituições de Justiça e Segurança, a impunidade e a aceitação, por parte da sociedade, desse tipo de comportamento.

A população, quando enfrenta tais situações, frequentemente acredita que elas ocorrem apenas contra criminosos. Além disso, a mídia e o público costumam expor uma série de abusos, frequentemente relacionados à polícia militar, o que revela a falta de preparação e qualificação profissional das forças de segurança no que diz respeito aos seus limites de atuação e ao respeito pelos direitos humanos dos cidadãos.

Nesse contexto, alinha-se com a proposta de Silva (2013), que sugere uma transformação no comportamento das instituições policiais, tanto civis quanto militares, fundamentada em princípios que vão além dos empresariais, abrangendo também aqueles da Escola das Relações Humanas.

Essa abordagem prevê uma mudança significativa na conduta de toda a corporação policial, orientando suas recomendações para um novo estilo de raciocínio e diretrizes administrativas que incorporam elementos relacionados à motivação, comunicação, liderança e, de maneira contemporânea, a reestruturação tecnológica. O objetivo é que os “gerentes” da polícia consigam valorizar de fato o cumprimento de sua missão de garantir a segurança, em vez de intimidar e coagir os cidadãos utilizando a força e a violência.

A análise realizada a partir dos autores revisados revela que a mudança, valorização e engajamento da polícia cidadã, com o intuito de aprimorar sua imagem junto à sociedade, envolvem a implementação efetiva de ações como: foco na prevenção da violência e do crime; iniciativas proativas que promovam a cidadania e a inclusão social; incentivo ao policiamento preventivo e à atuação policial como “Agentes da Cidadania”; aproximação com a comunidade, através de audiências públicas e palestras em instituições de ensino; modernização dos recursos da polícia; aprimoramento e qualificação dos policiais militares, o que pode ser facilitado e/ou complementado por meio da educação a distância para esses profissionais; e, acima de tudo, a adoção de políticas internas que reconheçam e valorizem os policiais militares como parte fundamental da segurança pública.

Dessa forma, chega-se à conclusão de que é necessário alterar a mentalidade tanto organizacional quanto administrativa da polícia. Isso exige uma mudança cultural no modelo policial vigente, direcionando-se para uma cultura de segurança que priorize o bem-estar do cidadão.

Essa transformação só será viável se a instituição reavaliar seus valores administrativos, estruturais e organizacionais, assumindo sua responsabilidade no combate ao crime e buscando restaurar sua imagem como entidade comprometida com a segurança da população e a defesa do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS



BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 2009.

CARDIA, Nancy; ADORNO, Sérgio; POLETO, Frederico. **Homicídio e violação de direitos humanos em São Paulo.** Estudos Avançados 17 (47), 2013.

COSTA, Naldson Ramos da. **Ofício de polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso.** São Paulo: Em Perspectiva, 18(1): 111-118, 2014.

DELMONDES, Edna. **Por que criar Ouvidorias nos Órgãos Públicos brasileiros.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2016.

GUIMARÃES, Juliany Gonçalves; TORRES, Ana Raquel Rosas; FARIA, Margareth R. G. V. de. **Democracia e violência policial: o Caso da Policia Militar.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 263-271, mai./ago. 2015.

LIMA, Roberto Kant de. **Direitos civis, estado de direito e "cultura policial": a formação policial em questão.** São Paulo: J. Lobos, 2013.

MESQUITA NETO, Paulo. **Violência policial no Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas (CPDOC-FGV); Instituto de Estudos da Religião (ISER): 10-11 de setembro de 2007.

MORGADO, Maria Aparecida. **Violência Institucional, Identificação e Direitos Humanos.** Revista Psicologia Política. 2015.

MUNIZ, Jacqueline; PROENÇA JÚNIOR, Domício; DINIZ, Eugenio**. Uso de força e ostensividade na ação policial.** Pesquisadores do Grupo de Estudos Estratégicos da UFRJ, 2011.

PORTO, Maria Stela Grossi. **Polícia e Violência: representações sociais de elites policiais do Distrito Federal.** São Paulo: Revista em Perspectiva. 18(1): 132-141, 2014.

SENNETT, Ramon Athaíde. **Corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Trad. M. Santana. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.



DO CODIFICAR AO SIGNIFICAR: O PAPEL DO LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEFM Darcy Ribeiro.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo principal explicitar a importância do letramento para a alfabetização, que por muito tempo não foi visto como essencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas que é de grande importância, como a autora Magda Soares explicita em suas obras. Apesar de muitas vezes pensarem que alfabetização e letramento são opostos, este artigo visa mostrar que são complementares, devendo caminhar juntos para uma alfabetização de sucesso e se contrapondo a formação de analfabetos funcionais. Os métodos de pesquisa escolhidos foram explicativo e bibliográfico, chegando à conclusão de que quando a alfabetização e o letramento não caminham de maneira congruente, o aprendizado não é o mesmo.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É da ciência dos professores alfabetizadores que a sua tarefa de alfabetizar é um imenso desafio. Partindo disso, o conceito de letramento ganha cada vez mais visibilidade e importância entre os autores do tema.

No lugar de ensinar apenas as letras e os sons, com o letramento os estudantes passam a desenvolver a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diversas situações cotidianas. Mas afinal, qual é a importância do letramento na alfabetização?

Este artigo tem como principal objetivo esclarecer a relação da alfabetização e do letramento, que se mostra fundamental para que os professores levem para a sala de aula uma prática pedagógica que seja cada vez mais eficaz e contemple os desafios tragados neste processo.

Conhecendo as áreas que o letramento traz, os profissionais da área, conseguem utilizá-lo cada vez melhor, esclarecendo suas práticas pedagógicas que se tornam cada vez mais ricas e formam cidadãos mais participativos.



Alfabetização: o conceito

Para compreender melhor sobre a importância do letramento, precisamos primeiro entender sobre a alfabetização, que para muitos professores é apenas o ensino da leitura e da escrita para os estudantes, que chegam ansiosos na sala de aula para que isso aconteça. Mas será que é apenas isso? Será que o processo de alfabetização é independente? Existe uma maneira correta para alfabetizar os estudantes? Ainda falamos sobre métodos?

Desde muito cedo, autores como Emília Ferreiro tentam desconstruir o pensamento de que a alfabetização é um processo de absorção de elementos, em que o estudante chega na escola "cru" de informações e que vai absorver apenas o que o professor deposita. Por outro lado, autores como Paulo Freire, desde cedo, desconstroem essa posição de escola bancária, no qual apenas se deposita conhecimentos nos alunos, conhecimentos estes que são tidos como a única verdade e o aluno precisa absorver, e apenas absorver.

Essa escola, já deveria ser desconstruída, pois ao contrário do que se pensava, o estudante antes mesmo de chegar na escola, está vivendo, interagindo com a língua escrita e criando hipóteses de como ela funciona! Portanto, entende-se que o processo de alfabetização inicia antes da escola, uma vez que aquele estudante tem contato com a língua escrita a todo momento em casa (embalagens, livros, panfletos, fachadas de lojas. . .) e acaba atribuindo significados para o que vê! Ao chegar na escola, esse processo passa a ser um pouco mais direcionado e apesar de não haver um método certo e funcional que atenda a todos ao mesmo tempo, muitos professores se prendem a métodos antigos de repetição e memorização, que impede que outra parte da alfabetização se desenvolva: o letramento.

Em resumo, para Ferreiro, a alfabetização é um processo em que a criança é protagonista e constroi significados a partir da exploração, experimentação do que o professor (papel inegociável durante o processo) lhe apresenta. Com essas práticas pedagógicas, o estudante consegue desenvolver sua autonomia, interage socialmente e constroi significativamente os seus conhecimentos, pois foi com base em sua própria exploração que ele chegou ao conhecimento! "A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária." (FERREIRO, 1999, p.47). Conclui-se que a alfabetização não é um processo que tem um fim, mas sim um caminho que vai sendo construído ao longo da vida, uma vez que ao compreender o "básico" o estudante vai se aprimorando em seus conhecimentos e assim os expandindo.

Letramento: o conceito

Pensar em letramento, é mais do que apenas ler, escrever e decodificar elementos. Letramento é utilizar a capacidade de leitura e escrita de maneira crítica e reflexiva nos diversos contextos culturais.

Ser letrado significa ter e estar:

- desenvolvendo a capacidade de compreender e interpretar textos, dos mais simples aos mais complexos (rótulos de embalagens, nomes, frases, textos, obras literárias, artigos científicos. . .);
- produzir textos com significados compreensíveis (textos, mensagens, e-mails, posts, relatórios. . .);
- desenvolver o pensamento crítico (analisar as informações que recebe);
- participar ativamente da sociedade de maneira crítica e construtiva (utilizar a leitura e a escrita para defender seus direitos, emitir opiniões e praticar a cidadania).

Com isso, pensar em letramento juntamente com a alfabetização é de extrema importância, uma vez que ao ser alfabetizado e letrado juntamente, os estudantes participarão da sociedade ativamente, sendo um processo que os ajudará a vida toda! "Verifica-se uma progressiva, porém cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer

uso da leitura e da escrita." (SOARES, 2017 p.33). Pensando nesta citação de Soares, temos a clareza de que nada adianta saber apenas decodificar os códigos (letras e sons) se não souber usá-los no cotidiano.

Alfabetização e Letramento: são opostos?

Pensar em alfabetização e letramento como processos opostos está completamente errôneo. Antigamente, a alfabetização já foi pensada de maneira isolada, pautada por métodos, mas que levavam os estudantes a ter práticas de memorização e pouco interpretava-se, formando cidadãos pouco críticos. Com o passar do tempo, autoras como Teberosky, Ferreiro e Soares, foram apresentando ideias de que não basta o estudante apenas ler, ele precisa ler, interpretar e saber criticar (quando necessário), mostrando assim, que a alfabetização e letramento são processos que devem acontecer de forma concomitante!

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2017, p. 44).

Tendo em vista esse pensamento, o letramento não é uma consequência da alfabetização, mas sim um complemento à ela. Quando se fala em letramento, envolve a compreensão e produção de texto em diversos contextos sociais. Sendo assim, o letramento é de suma importância no processo de alfabetização uma vez que:

- motiva o estudante a ler e escrever (pois entra em contato com diversos tipos de textos);
- significação (o estudante passa a perceber que toda leitura tem uma finalidade, um significado, a partir disso, começam a fazer sentido e a ter importância em sua vida, não apenas escolar, mas em todo contexto social);
- desenvolvimento de habilidades (compreensão, interpretação, análise de produção de textos, fundamentais para a aprendizagem);
- cidadania (formação de cidadãos mais críticos e participativos).

Portanto, o letramento é o processo no qual se insere o indivíduo na sociedade (linguagem - interação - atuação), uma vez que se formam leitores, passam a ser também, construtores sociais e podem atuar ativamente na sociedade.

Em resumo, a alfabetização é o processo de aprender a ler e a escrever, mas funciona muito melhor quando atrelado ao letramento, que desenvolve a capacidade de interpretar, analisar e criticar, formando cidadãos mais participativos, que atuam de maneira significativa na sociedade.

Como o letramento pode ser trabalhado em sala?

Sabe-se que não há um método correto e eficaz para que se faça a alfabetização tão pouco o letramento. Sendo assim, o professor (parte indiscutível do processo), deverá apresentar aos estudantes textos que estejam de fato na sociedade, que sejam significativos aquele grupo de estudantes, e a partir daí auxiliar na interpretação e construção de significados em diversos contextos, de maneira crítica e construtiva, sempre considerando o que o estudante aprendeu anteriormente, já que o letramento é um processo contínuo.

> Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia (NEVES, 2004, p.12).

Pensando nisso, o professor pode, como deve trazer para sua prática pedagógica metodologias ativas, em que o estudante não só faça parte do processo absorvendo conhecimentos, mas que ele possa contribuir ativamente para que sua aprendizagem

ocorra de maneira eficaz e significativa.

O professor pode utilizar algumas estratégias para que o letramento caminhe com a alfabetização, como fazer com que a sua sala seja um ambiente rico em leitura, ou seja, que os estudantes possam ter um espaço de biblioteca em que peguem os livros para realizar as leituras individuais e coletivas, momentos frequentes de leitura com a turma são de suma importância, para que possam trocar opiniões, expandir o vocabulário, aumentar o senso de criticidade!

É de grande importância que os estudantes produzam textos dos mais variados gêneros, com temáticas que fazem parte do cotidiano deles para que possam se interessar e ter relevância em sua vida social, e sempre ao final das produções, não esquecer de revisar e se necessário reescrever para que eles evoluam e se aprofundem cada vez mais.

É indispensável o uso de diferentes linguagens para que os estudantes possam entender as diversas maneiras que se tem para se comunicar e ao mesmo tempo desenvolvem a consciência fonológica (linguagem visual - imagens, símbolos, gráficos, vídeos; linguagem oral - debates, dramatizações, conversas comuns sobre algo que lhe é apresentado; linguagem digital - uso de ferramentas digitais para a leitura e/ou criação de textos. . .). Também se faz proeminente a apresentação de variados gêneros textuais, nos quais os estudantes vão compreendendo as suas características, estruturas e funções, sabendo o momento de utilizar cada um e interpretar o que é proposto nos diversos momentos da vida.

Não se pode esquecer de estar atento ao apresentar alguma leitura ou alguma proposta de escrita, uma vez que os estudantes tendem a se interessar mais pelo o que é conectado ao mundo real, ou seja, levá-los a bibliotecas, museus, espaços culturais, trocar cartas com pessoas ao seu redor [...]. Enfim, propostas em que ao mesmo tempo são de grande importância para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, são também significativas na vida social dos estudantes. O letramento é um processo contínuo que exige dedicação e criatividade. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades para a leitura e a escrita, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tipos de letramento

Entende-se que o letramento é um processo no qual os estudantes desenvolvem habilidades de compreensão dos mais variados textos. A partir desta premissa, ramificam-se algumas especificidades em áreas do letramento. São elas: letramento científico, matemático, linguístico, literário, acadêmico, digital e multiletramentos.

O letramento científico consiste em compreender conceitos científicos e utilizá-los para adquirir novos saberes e utilizá-los para atuar no meio e transformá-lo.

Já o matemático busca com que se entenda o papel da matemática no mundo e consiga, dessa maneira, utilizá-la para atender as necessidades do indivíduo e atuar na sociedade. Não é apenas resolver contas, mas sim usar de diversas habilidades para solucionar questões do dia a dia!

O letramento linguístico é saber como dominar a linguagem e utilizá-la nas mais diversas questões cotidianas, sabendo interpretar para que se possa participar ativamente da sociedade. Seguindo para o letramento literário, se tem a necessidade de imergir no mundo da obra literária apresentada e com isso imaginar, compreender, apreciar e interagir com as obras, podendo realizar críticas e reflexões sobre a vida em sociedade, sobre a vida real!

Já o letramento acadêmico, é entendido por compreender, interpretar e desenvolver conhecimentos com base na educação formal, ou seja, artigos acadêmicos, textos científicos, dissertações, teses, entre outros.

O letramento digital se baseia na habilidade de utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e com eficiência. Passa

a ser mais do que apenas usar o celular, computador. . . é a capacidade de encontrar informações nesses ambientes digitais e saber utilizá-las como conhecimento no cotidiano, encontrando, avaliando, criando e utilizando como meio de comunicação.

Por fim, o multiletramento é visto como uma abordagem mais ampla do "tradicional" letramento. Ele considera a diversidade presente na sociedade, das mais variadas maneiras de comunicação e linguagem e que a compreensão e a produção de significado se dão por meio de uma variedade de modos (visual, oral, corporal, musical e a escrita). O multiletramento também considera as mais variadas fontes de tecnologia que se atualizam a cada instante, utilizando dessas para se comunicar e desenvolver novos conhecimentos, ele se tornou uma habilidade fundamental para vivermos em um mundo cada vez mais conectado e complexo, pois ao desenvolver o multiletramento, estamos preparando as pessoas para serem cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do futuro.

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (SOARES, 2003b, p. 80).

É de suma importância que se conheça as mais variadas maneiras que o letramento se apresenta, pois assim se valoriza as diversas fontes de conhecimento e expressão, nos permitindo promover a inclusão dos estudantes em sala, abrangendo as diversas necessidades deles, promover que estejam mais preparados para o mundo tecnológico que estamos vivendo, sabendo usar dos meios a favor de seu desenvolvimento e também realizar o incentivo de criticar e questionar as informações que recebem, pois muitas vezes são apenas informações que não se comprovam verdadeiras, formando assim cidadãos críticos!

Implementar o letramento em sala de aula: desafios e possibilidades

Os professores conhecem o processo desafiador que é a alfabetização, mas alguns ainda não coordenam o processo de letramento juntamente, o que torna o desafio ainda maior, mas que não pode ser deixado de lado quando se diz em formar cidadãos integralmente. Com o passar do tempo, os educadores têm encontrado alguns desafios para que esses processos ocorram dentre eles estão:

- Falta de formação continuada (muitos professores não possuem uma formação específica sobre letramento, o que dificulta práticas inovadoras em sala de aula);
- Recursos limitados (muitas instituições escolares não oferecem novos recursos, como livros, revistas, tecnologias, o que dificulta ter um ambiente estimulador para leitura, escrita e consequentemente interpretação. . .);
- Diversidade de alunos (ao mesmo tempo que é incrível ter uma sala diversa pela troca de conhecimentos e trocas culturais, a dificuldade do professor abranger a todos em uma proposta é de grande dificuldade, tendo que haver uma grande adaptação e flexibilidade);
- Resistência às mudanças (muitos professores e também estudantes estão acomodados aos processos em sua maneira

tradicional e acabam sendo resistentes ao novo);

• Avaliar o letramento (avaliar já é uma tarefa difícil, pois cada estudante se desenvolve de uma maneira; avaliar o letramento se torna ainda mais desafiador, uma vez que é necessário avaliar habilidades complexas e multifacetadas).

Pensando sobre os desafios que o letramento traz, é necessário também pensar em possibilidades para que ele possa acontecer de maneira eficiente em sala. Sendo assim, os professores podem pensar em práticas que traga motivação e incentive os estudantes como por exemplo:

• Desenvolver projetos interdisciplinares (integrando diferentes áreas do conhecimento, pode se tornar mais significativo e atraente para os estudantes);

• Utilizar as tecnologias digitais (os estudantes dessa geração são imergidos pela tecnologia, logo utilizá-la em sala para favorecer as práticas sobre o letramento, se torna muito importante e atrativo, podendo ser criado blogs, wikis, jogos educativos, vídeos educativos, entre outros);Criar ambientes para leitura e escrita (ter ambientes acolhedores e diferentes do comum, do rotineiro, auxiliam os estudantes a se sentirem estimulados a participarem das atividades, podendo até criar o hábito da leitura e escrita);

• Promover a leitura autônoma (ler com autonomia, inicia desde antes, no momento da escolha do livro; para isso, pode ser criado um projeto de leitura em que os estudantes possam realmente escolher o que desejam ler e depois da leitura, compartilhar com os seus pares o que descobriram com aquele livro);

• Parcerias com a comunidade (a unidade escolar pode estabelecer parcerias com a comunidade escolar e a partir daí desenvolver projetos - bibliotecas, museus - parques

. . . para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem).



Fonte: arquivo do autor



Fonte: arquivo do autor

Não se pode esquecer dos professores, que têm um papel indispensável no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e para o letramento não será diferente. Por esse motivo é indispensável que se tenha:

• Formação continuada (pensada para os professores sempre estarem atualizados e poderem compartilhar as suas vivências e trazer para os estudantes práticas pedagógicas inovadoras e estimulantes);

• Participação em grupos de estudos (momento em que também podem ser realizadas trocas de práticas pedagógicas que deram certo e outras nem tanto e compartilhar os motivos e novas tentativas);

• Utilização de recursos digitais (jogos educativos, plataformas e aplicativos online podem contribuir para as aulas, criando atividades diversificadas e engajadoras);

• Promoção de diversos formatos de leitura (livros, gibis, revistas, jornais, cartas, bilhetes . . . os estudantes devem ler e ter contato com diversos materiais, para que assim não se sintam desestimulados, mas pelo contrário, sintam prazer pela leitura);

• Criação de um ambiente colaborativo (com isso, a troca de ideias é estimulada e a produção coletiva de textos estimula a cooperação, o trabalho em grupo, a criticidade e também a autonomia).

A avaliação é um tópico bastante preocupante para muitos educadores por conta da sua complexidade e uso de diversas ferramentas e estratégias. Pensando nisso, deve-se lembrar que a avaliação

no aspecto da alfabetização e do letramento, não é só ver se o estudante está decodificando, mas sim, além disso, se desenvolveram a capacidade de compreender, interpretar, analisar e produzir diversos textos em diversos contextos.

Dessa maneira, a avaliação deve ser pensada de maneira contínua e não pensar na avaliação apenas como certo ou errado, pensar na avaliação como maneira na qual as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para que assim tenha um acompanhamento entre o progresso dos alunos e o ajuste das práticas. Podem ser pensadas algumas práticas para avaliar:

- Observação estruturada (comportamentos, interações, dificuldades);
- Construção de um portfólio (registro das evoluções);
- Escalas de avaliação (conseguindo avaliar habilidades específicas - compreensão de texto e habilidade de escrita);
- Produções textuais (diversos gêneros, revisão e se necessário reescrita);Compreensão leitora (interpretação por meio de perguntas sobre os textos, resumos, comparação de textos, ideias trazidas de conhecimentos prévios);
- Projetos colaborativos (trabalhos em grupo - criação de um blog, de um jornal, podcast);
- Questionários e testes (perguntas para entender como está a compreensão de texto);
- Entrevistas (formulação de perguntas e escrita compreensível das respostas).

Lembrando de um aspecto importante, em que as avaliações devem ser contínuas e formativas, pois seu objetivo é ver o progresso do estudante e devem ser utilizados diversos instrumentos.

Pensando nesses aspectos, promover o letramento juntamente com a alfabetização, é um grande desafio para toda comunidade escolar. Mas se houver a mobilização necessária, os desafios podem ser superados e é possível promover um ambiente acolhedor, com uma aprendizagem significativa e assim conseguindo promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi pensada para ser desenvolvida de maneira qualitativa, sendo de base bibliográfica de abordagem descritiva e exploratória. Tem como aportes os trabalhos de Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1999), presentes em obras literárias, artigos, entre outros, que abordam e problematizam, desde cedo, as questões apresentadas neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A problemática do letramento estar em conjunto durante o processo de alfabetização para que se forme os estudantes integralmente motivou a presente pesquisa, que buscou definir o desafio que é alfabetizar, uma vez que é necessário entender que é um processo contínuo, social e construtivo, que se inicia antes mesmo dos estudantes chegarem ao ambiente escolar, pois já vem lidando com o mundo letrado e criando hipóteses sobre ele, antes disso.

Ao pensar em alfabetização, não se pensava em letramento como conjunto, mas aos poucos com os estudos de autores como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e mais recentemente Magda Soares, esse pensamento foi sendo reconstruído e foi se ganhando a importância do letramento e da alfabetização caminharem em conjunto, pois antes das pesquisas e estudos, alfabetização era apenas decodificar os sinais gráficos os transformando em sons e a escrito o contrário: codificar os sons para sinais gráficos. Desestruturando esse pensamento, a alfabetização passou a ser vista como o processo em que o estudante constroi e reconstroi hipóteses de como se funciona a língua (falada e escrita) para que ele também possa utilizá-la em seu meio social. A partir daí, surge o letramento, pois ele se dá com o uso da língua em seu meio social.

Mas para que isso aconteça, precisa-se compreender o que as diversas linguagens têm a dizer. Por esse motivo, passou-se a pensar que o letramento é fundamental para a alfabetização, pois proporciona significado, motivação e desenvolve habilidades essenciais para a vida cotidiana, desmistificando que são opostos ou que são menos importantes um ao outro.

Isso não quer dizer que o letramento facilitou a aprendizagem ou até mesmo as propostas pedagógicas, pelo contrário, muitos educadores se sentem desafiados, por agora não ter que apenas ensinar a ler e escrever, mas sim o estudante precisa compreender o que ele está lendo, para que ele está lendo e para o que essa leitura irá o ajudar quanto ao seu ser cidadão ativo da sociedade em que ele faz parte.

Dessa forma, foram apresentados diversos tipos de letramento, que são utilizados conforme a necessidade de cada período da vida escolar, mostrando que a alfabetização e o letramento não são processos que acabam, mas vão se aperfeiçoando com o passar da vida (não apenas escolar).

Para auxiliar os professores nesse desafio, podem ser implementadas práticas em sala de aula que façam os alunos se sentirem estimulados e pertencentes ao processo. Também precisam ser realizados projetos, em que os alunos possam participar ativamente. Os educadores também podem utilizar das tecnologias digitais para que os estudantes, principalmente dessa geração, sintam-se pertencentes ao processo de aprendizagem. Devem se preparar ambientes acolhedores, de forma que os estudantes possam ser estimulados a realizar as leituras de maneira autônoma.

É de grande importância toda a comunidade escolar estar envolvida nesses processos para que sejam feitas parcerias, principalmente com bibliotecas, museus e centros culturais! Não se pode esquecer dos professores e que para conseguirem colocar em prática todos esses desafios, precisam de uma formação continuada, precisam que os recursos estejam disponíveis para serem utilizados em suas propostas e principalmente, passar pelo processo de desconstrução para conseguirem aderir às mudanças trazidas!

Também é de suma importância que saibam como avaliar, pois a alfabetização e o letramento, como já dito, são processos e processos não podem ser avaliados como situações acabadas, mas sim devem ser avaliados a partir de diferentes instrumentos e de maneira contínua! Portanto, a alfabetização e o letramento, devem ser trabalhados em conjunto, para se compreender efetivamente o que está sendo tratado e conseguir agir de maneira ativa na sociedade na qual fazem parte!

REFERÊNCIAS



CEFAC. **Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** estudos na Revista Cefac Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de- aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci. Acesso em 02 jan. 2025.

DIÁLOGOS. **Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos.** Disponível em:http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6193ab06a9539528d108b533/pdf/dialo gosplurais-2-3-151.pdf. Acesso em 03 jan. 2025.

IMAGEM. **de inspiração para organização de espaços de leitura nas escolas:** https://www.thecoreinspiration.com/tips-for-creating-dream-classroom/. Acesso em 03 jan. 2025.

_____. **de inspiração de bibliotecas infantis:** https://stockcake.com/i/colorful-children-s-library_1245676_142467. Acesso em 03 jan. 2025.

SAE. **Oque é letramento ?** Disponível em: https://sae.digital/o-que-e-letramento/#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20possibilitar%20a%20 capacidade,de%20 sentido%20ao%20 mundo%2C%20bem. Acesso em 02 jan. 2025.

SOARES, M. **Letramento e escolarização. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b

_____. **um olhar sobre os textos da autora e sua importância para a alfabetização** Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/magda-soares-um-olhar-sobre-os-text os-da-autora-e-sua-importancia-para-a-alfabetizacao.htm. Acesso em 02 jan. 2025.

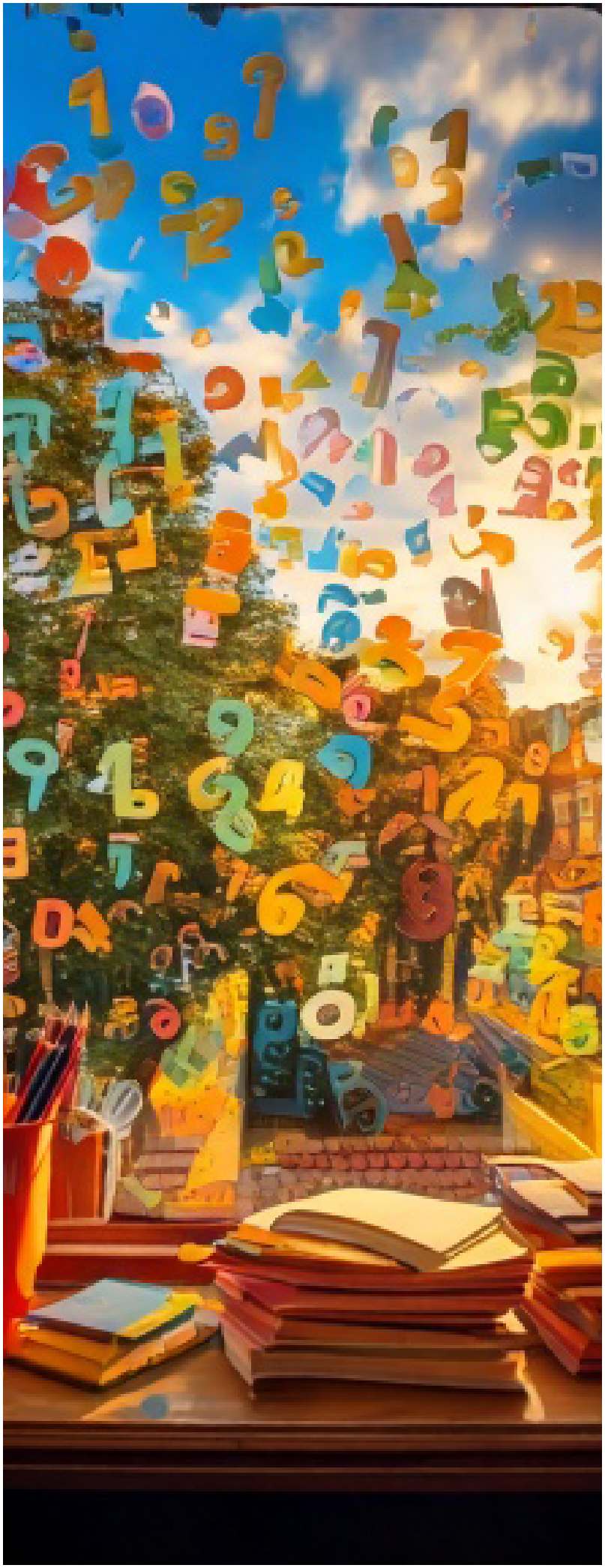


MATEMÁTICA E INCLUSÃO: A DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS NORMALIZADORAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Graduando em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos Especialista em Neurociências pela Faculdade Campos Elíseos (2024); Professor de Ensino Fundamental I - Alfabetização - na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo analisa narrativas excludentes no ensino da matemática e sua desconstrução para inclusão. Fundamentado em Lima (2022), Lakatos e Marconi (2009), e AOIR (2019), adota análise qualitativa discursiva de um vídeo (Viesma; Marconi, 2022). Os resultados indicam que a Imaginação Pedagógica pode transformar práticas docentes, promovendo equidade no ensino da matemática.

Palavras-chave: Matemática; Inclusão; Narrativas; Imaginação Pedagógica; Educação.

INTRODUÇÃO

A matemática, frequentemente concebida como um campo do conhecimento exato e objetivo, tem sido historicamente utilizada como instrumento de exclusão no contexto educacional.

Seu ensino, pautado por abordagens rígidas e metodologias padronizadas, frequentemente desconsidera as necessidades de diferentes sujeitos, perpetuando narrativas normalizadoras que definem quem pode ou não aprender matemática.

Neste contexto, o presente estudo busca investigar a relação entre matemática e inclusão, analisando como determinadas concepções sobre a disciplina podem reforçar práticas excludentes no ambiente escolar.

O objetivo central do trabalho é compreender como a desconstrução dessas narrativas pode contribuir para a democratização do ensino da matemática, promovendo uma educação mais acessível e equitativa. A justificativa para essa abordagem reside no fato de que a exclusão na educação matemática não ocorre apenas por barreiras físicas ou cognitivas, mas também pelo modo como a disciplina é socialmente construída e ensinada.

Assim, analisar esses discursos sob uma perspectiva crítica permite evidenciar os desafios da inclusão na matemática e propor caminhos para sua superação.

Para embasar as reflexões teóricas e análises propostas, o estudo fundamenta-se em autores que discutem a interseção entre educação matemática, inclusão e formação docente.

Lima (2022), em sua tese sobre Imaginação Pedagógica e Educação Inclusiva, apresenta uma abordagem inovadora ao questionar as formas tradicionais de ensino da matemática e sugerir práticas que ampliem as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos.

Essa noção dialoga com a análise do vídeo "Educação Matemática e Inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras", apresentado por Marilena Viesma e Renato Marconi (2022), que discute as dificuldades enfrentadas por alunos e professores no ensino da matemática inclusiva.

Além disso, o estudo fundamenta-se nos princípios metodológicos de Lakatos e Marconi (2009), que orientam a abordagem qualitativa do estudo, e no Internet Research Ethical Guidelines 3.0 da Association of Internet Researchers (AOIR, 2019), garantindo a conformidade ética da análise do vídeo.

A metodologia adotada compreende a análise discursiva do material audiovisual, buscando identificar padrões narrativos que sustentam concepções excludentes da matemática.

A partir dessa análise, foram delineadas sete categorias principais, que estruturam a investigação: Teoria dos Conjuntos e Operações; Relações de Pertinência e Inclusão; Princípio da Inclusão e Exclusão; Inclusão no Ensino de Matemática; Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática; Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para Promover Justiça Social; e Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão.

Cada uma dessas categorias é explorada à luz dos referenciais teóricos, permitindo uma articulação entre os achados do vídeo e as reflexões da literatura acadêmica.

A seleção dessas categorias se baseia na necessidade de compreender os mecanismos pelos quais a exclusão na matemática se manifesta, tanto no discurso quanto na prática.

Conforme discutido por Lima (2022), a Imaginação Pedagógica é uma ferramenta fundamental para repensar o ensino da matemática, permitindo que professores e pesquisadores superem concepções limitantes sobre quem pode aprender a disciplina.

Ao associar esse conceito às discussões propostas por Marconi (2022) no vídeo analisado, torna-se possível perceber como a categorização de estudantes e a rigidez dos métodos de ensino contribuem para reforçar desigualdades educacionais.

A Teoria dos Conjuntos, por exemplo, oferece uma metáfora interessante para analisar como os estudantes são agrupados de maneira excludente no ensino da matemática.

Já o Princípio da Inclusão e Exclusão permite refletir sobre como determinadas práticas pedagógicas aceitam ou rejeitam, de maneira implícita ou explícita, a participação de alunos com deficiência.

Ao longo do estudo, as reflexões se concentram em demonstrar como os discursos excludentes podem ser desconstruídos e quais estratégias pedagógicas podem ser implementadas para tornar a matemática mais inclusiva.

As análises realizadas evidenciam que a exclusão ocorre tanto no nível institucional, com a falta de políticas eficazes para inclusão matemática, quanto no nível das práticas cotidianas, quando professores e gestores reproduzem concepções limitantes sobre a aprendizagem matemática.

Esse cenário reforça a importância de questionar a formação docente, considerando que muitos professores não são preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

O estudo também destaca a necessidade de repensar os materiais e recursos utilizados no ensino da matemática, propondo alternativas que ampliem as possibilidades de acesso aos conteúdos para estudantes com diferentes necessidades. Como apontado por Lima (2022), a formação docente precisa incorporar princípios da Imaginação Pedagógica, permitindo que os professores desenvolvam abordagens mais flexíveis e inovadoras.

O presente artigo está estruturado em seções que dialogam entre si para construir uma reflexão aprofundada sobre o tema. Após a introdução, a seção de metodologia apresenta a fundamentação teórica e o procedimento analítico adotado para a interpretação do vídeo.

Em seguida, a seção dedicada às categorias de análise discute cada um dos sete eixos selecionados, explorando sua relação com a inclusão matemática.

Posteriormente, as reflexões teóricas e empíricas ampliam o debate, articulando os achados do estudo com pesquisas anteriores sobre o tema. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as principais conclusões e sugestões para o avanço das discussões sobre matemática e inclusão.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o campo da educação matemática inclusiva, fornecendo reflexões e análises que possam subsidiar professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais na construção de um ensino mais democrático e acessível.

Ao examinar as narrativas normalizadoras que estruturam a exclusão na matemática, busca-se evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com esses padrões e promovam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.



PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo se caracteriza como um trabalho qualitativo de cunho exploratório e analítico, fundamentada na análise de um material audiovisual que discute matemática e inclusão.

A investigação centra-se na desconstrução das narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem da matemática, buscando compreender como determinadas concepções cristalizadas sobre quem pode ensinar e aprender essa disciplina impactam práticas educacionais e processos formativos.

Para estruturar a análise, utilizamos como base Lakatos e Marconi (2009), que destacam a importância de métodos qualitativos na pesquisa educacional, especialmente quando o objetivo é interpretar discursos, identificar padrões e compreender fenômenos sociais em profundidade.

Como objeto empírico, selecionamos um vídeo de um ciclo de encontros formativos, promovido pelo Grupo Movimentos Docentes e pelo Observatório de Educação e Sustentabilidade (VIESMA, MARCONI, 2022).

O evento contou com a apresentação de Marilena Viesma e a introdução do professor Renato Marconi, trazendo reflexões sobre os desafios da inclusão na educação matemática e a perpetuação de narrativas normalizadoras no ensino dessa disciplina.

A análise do vídeo será conduzida por meio da identificação e categorização de sete temas centrais, que emergem das discussões apresentadas e refletem aspectos estruturais da inclusão matemática. As categorias definidas conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Tema categorizado

Tema categorizado	Assunto tratado no tema
Teoria dos Conjuntos e Operações	Relação entre o pensamento matemático e a categorização de sujeitos no ensino.
Relações de Pertinência e Inclusão	O debate sobre quem pertence ao conjunto dos que "podem aprender" matemática.
Princípio da Inclusão e Exclusão	Estratégias implícitas e explícitas de aceitação e rejeição no ensino.
Inclusão no Ensino de Matemática	Desafios para tornar o ensino acessível a diferentes perfis de estudantes.
Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática	Como cursos e currículos lidam com a diversidade de aprendizes.
Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para Promover Justiça Social	Impactos da exclusão no acesso à matemática.
Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão	Propostas para reconfiguração curricular e pedagógica.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fim de garantir uma abordagem ética e rigorosa, este estudo segue as diretrizes do Internet Research: Ethical Guidelines 3.0, da Association of Internet Researchers (AoIR).

Esse documento enfatiza a necessidade de considerar a ética da pesquisa em ambientes digitais, assegurando que as análises respeitem os princípios de transparência, integridade e contextualização (AoIR, 2019).

Dessa forma, as interpretações apresentadas buscam preservar a fidelidade ao conteúdo original, evitando distorções ou apropriações indevidas do discurso dos participantes do evento.

A análise será realizada por meio da transcrição e segmentação do vídeo em trechos-chave, permitindo identificar padrões discursivos e conceituais alinhados às sete categorias estabelecidas.

A partir dessa segmentação, será conduzida uma análise interpretativa, que dialoga com referências teóricas da educação matemática e da inclusão, contrastando os achados do

vídeo com pesquisas anteriores sobre o tema.

Os resultados dessa análise serão apresentados na seção seguinte, onde cada categoria será discutida em profundidade, relacionando os achados empíricos às contribuições teóricas da literatura especializada.

Dessa maneira, o estudo propõe-se a contribuir para o debate sobre inclusão na educação matemática, problematizando concepções excludentes e explorando possibilidades para um ensino mais equitativo e acessível.

Reflexões e análises das categorias destacadas: discussões sobre a matemática e a inclusão

A análise do vídeo "Educação matemática e inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem de matemática" permitiu identificar sete temas centrais que elucidam as complexas interações entre o ensino da matemática e as práticas inclusivas.

O primeiro tema decorre da Teoria dos Conjuntos e Operações - Relação entre o Pensamento Matemático e a Categorização de Sujeitos no Ensino. No vídeo, Marcone (VIESMA, MARCONE, 2022) discute como, historicamente, a educação matemática e a inclusão foram tratadas de forma separada, criando categorias distintas para alunos com e sem deficiências.

Essa separação reflete uma aplicação metafórica da Teoria dos Conjuntos, onde os estudantes são classificados em subconjuntos distintos, muitas vezes resultando em exclusão. Marconi enfatiza a necessidade de integrar essas áreas, promovendo uma interseção entre os conjuntos que representam a educação matemática e a inclusão.

A segunda temática decorreu das Relações de Pertinência e Inclusão: Debate sobre Quem Pertence ao Conjunto dos que "Podem Aprender" Matemática. Marconi relata a experiência de uma aluna cega em um curso de licenciatura em matemática, destacando as barreiras impostas por percepções limitadas sobre quem é capaz de aprender matemática.

Professores sugeriram que ela migrasse para a pedagogia, assumindo que a matemática não era adequada para ela devido à sua deficiência visual. Essa narrativa normalizadora define implicitamente quem pertence ao conjunto dos "aptos" a aprender matemática. Já, a terceira categoria denota o Princípio da Inclusão e Exclusão: Estratégias Implícitas e Explícitas de Aceitação e Rejeição no Ensino.

O vídeo evidencia que, embora haja um discurso de inclusão, na prática, estratégias de exclusão ainda prevalecem. Marconi menciona que, após a formatura da aluna cega, o curso continuou "como antes", sem mudanças significativas.

Isso, ilustra o Princípio da Inclusão e Exclusão, onde certas práticas pedagógicas aceitam ou rejeitam implicitamente a participação de alunos com deficiências.

Inclusão no Ensino de Matemática: Desafios para Tornar o Ensino Acessível a Diferentes Perfis de Estudantes decorre da quarta categoria, na qual Marconi destaca a falta de materiais e recursos adequados para alunos com deficiências, como a ausência de leitores de tela eficientes para conteúdos matemáticos.

Essa carência representa um desafio significativo para a inclusão no ensino de matemática. Miranda e Baraldi (2015) discutem os desafios na inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de matemática, enfatizando a importância de desenvolver estratégias e materiais didáticos acessíveis para atender às necessidades desses estudantes.

Na quinta temática, encontramos aspectos sobre Diversidade, Equidade e Inclusão em Programas de Matemática: Como Cursos e Currículos Lidam com a Diversidade de Aprendizes.

Nesse sentido, as falas de Marcone (2022) sugerem que os cursos de matemática frequentemente não estão preparados para lidar com a diversidade de aprendizes. Marconi menciona que a presença de uma aluna cega não provocou mudanças no curso, indicando uma falta de adaptação curricular.

Análise da Comunidade de Ciências Matemáticas para

Promover Justiça Social: Impactos da Exclusão no Acesso à Matemática são referenciados na sexta categoria, e reflete-se sobre como a exclusão de indivíduos com deficiências da educação matemática contribui para a perpetuação de injustiças sociais.

Ao não proporcionar oportunidades equitativas de aprendizagem, a comunidade de ciências matemáticas falha em promover justiça social. Por fim, a sétima categoria traz o Redesenho de Cursos de Matemática para Abordar Questões de Diversidade e Inclusão: Propostas para Reconfiguração Curricular e Pedagógica.

O vídeo conclui com a necessidade de repensar os cursos de matemática para torná-los mais inclusivos. Marconi sugere que a presença de alunos com deficiências deve servir como catalisador para mudanças curriculares e pedagógicas.

Esses temas destacam a importância de desconstruir narrativas normalizadoras no ensino da matemática, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos aprendizes.

A análise do vídeo, aliada às referências acadêmicas, evidencia a necessidade de uma reestruturação profunda nas abordagens educacionais para garantir uma educação matemática verdadeiramente inclusiva.

Aprofundando a reflexão: debates sobre a matemática na perspectiva de Lima (2022)

A análise do vídeo permite identificar como a exclusão na educação matemática se dá não apenas por barreiras físicas ou materiais, mas também por narrativas normalizadoras que definem quem pode ou não aprender essa disciplina.

Essa questão é central na obra de Lima (2022), que propõe a Imaginação Pedagógica como ferramenta para questionar e transformar tais concepções.

A relação entre pensamento matemático e categorização de sujeitos no ensino, por exemplo, pode ser observada na maneira como os sistemas educacionais delimitam grupos de estudantes "aptos" e "não aptos" para aprender matemática, algo análogo à estrutura da Teoria dos Conjuntos.

No vídeo, a experiência da aluna cega ilustra como a categorização rígida resulta na exclusão. A solução não está apenas em reconhecer a presença desse estudante no espaço escolar, mas em redesenhar práticas pedagógicas para permitir sua real participação.

Lima (2022) reforça que a Imaginação Pedagógica pode ajudar os professores a superarem essa visão segmentada, ampliando suas concepções sobre o ensino da matemática e promovendo abordagens mais inclusivas.

A estruturação do ensino matemático frequentemente se ancora na ideia de que certos conceitos exigem uma percepção específica, como ocorre na visualização espacial na geometria.

No vídeo, discute-se a dificuldade que um estudante com deficiência visual pode enfrentar para compreender representações geométricas, o que muitas vezes é utilizado como justificativa para sua exclusão.

Lima (2022) problematiza essa concepção ao sugerir que a Imaginação Pedagógica permite o desenvolvimento de novas formas de representação, como o uso de materiais táteis e multimodais.

Em sua tese, a autora demonstra como a percepção geométrica pode ser construída por meio de diferentes estímulos sensoriais, rompendo com a ideia de que a visão é o único meio válido para a aprendizagem desse campo da matemática.

Assim, a adaptação dos conteúdos deve partir de um redesenho curricular que não apenas reconheça as limitações dos estudantes, mas que efetivamente crie novos meios de acesso ao conhecimento matemático.

Outro aspecto relevante é a forma como os discursos sobre lógica matemática e argumentação podem tanto reforçar quanto desconstruir barreiras na educação matemática.

No vídeo, percebe-se que muitos dos argumentos utilizados para justificar a exclusão de estudantes com deficiência são embasados em raciocínios lógico-matemáticos que, à primeira vista, parecem coerentes.

A justificativa de que um estudante cego não poderia atuar na área de matemática porque "não conseguiria visualizar fórmulas complexas" é um exemplo disso.

Lima (2022) destaca que tais discursos precisam ser desconstruídos, pois não são fundamentados em reais impossibilidades cognitivas, mas sim na falta de adaptação das práticas pedagógicas.

A Imaginação Pedagógica pode contribuir para ampliar a forma como a argumentação matemática é ensinada, valorizando a diversidade de formas de raciocínio lógico e promovendo uma aprendizagem que contemple diferentes modos de compreensão e expressão.

A modelagem matemática também é um ponto central da análise. No vídeo, observa-se que a ausência de materiais acessíveis compromete a aprendizagem de estudantes com deficiência, uma realidade já discutida por Lima (2022) ao abordar as dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de abordagens inclusivas.

A modelagem matemática pode ser um meio de tornar os conceitos mais acessíveis, desde que seja repensada para incluir diferentes linguagens e modos de interação.

Isso envolve, por exemplo, a utilização de tecnologias assistivas, de materiais táteis e de abordagens que respeitem o tempo e as necessidades de cada estudante.

Como aponta Lima (2022), a Imaginação Pedagógica possibilita a ressignificação das práticas docentes, permitindo que os professores transcendam a rigidez dos modelos tradicionais e desenvolvam estratégias mais democráticas e acessíveis.

No contexto da estatística e probabilidade, a exclusão se manifesta na invisibilização dos sujeitos com deficiência dentro dos sistemas educacionais. O vídeo revela que a inclusão muitas vezes se limita a um discurso, sem que haja mudanças efetivas nas estruturas escolares.

Lima (2022) destaca que a Imaginação Pedagógica pode atuar na problematização dessas práticas, incentivando os professores a questionarem como os dados educacionais refletem desigualdades sistêmicas e como podem ser utilizados para promover equidade.

A estatística, quando pensada sob essa perspectiva, deixa de ser apenas um conteúdo matemático e passa a ser uma ferramenta para evidenciar desigualdades e propor mudanças estruturais.

Nesse sentido, a educação matemática inclusiva precisa considerar não apenas a adaptação de materiais e estratégias de ensino, mas também a forma como os dados sobre inclusão são coletados, analisados e interpretados.

A exclusão também ocorre de maneira velada no ensino da aritmética e dos sistemas numéricos, especialmente quando o aprendizado desses conteúdos é tratado como um processo homogêneo.

No vídeo, discute-se como certos estudantes são considerados “inaptos” para aprender operações matemáticas complexas, algo que Lima (2022) crítica ao argumentar que a Imaginação Pedagógica pode contribuir para a desconstrução dessa visão.

Ao permitir que os professores repensem suas práticas, essa abordagem favorece o desenvolvimento de estratégias diversificadas para o ensino da aritmética, valorizando diferentes tempos e formas de aprendizagem.

A adoção de materiais adaptados, a personalização dos processos de ensino e a flexibilização das avaliações são algumas das alternativas que podem ser implementadas para ampliar o acesso aos sistemas numéricos e garantir que todos os alunos possam desenvolver suas competências matemáticas de maneira significativa.

A matemática financeira, por sua vez, representa um campo crucial para a formação cidadã, mas, conforme indicado no vídeo, sua abordagem excludente pode restringir o acesso de determinados grupos a esse conhecimento.

Lima (2022) argumenta que a Imaginação Pedagógica pode ser utilizada para desenvolver práticas que integrem a matemática financeira à realidade dos estudantes, tornando-a mais acessível e conectada com suas experiências de vida.

A educação matemática inclusiva deve ir além do ensino de cálculos e fórmulas, promovendo discussões sobre equidade econômica, justiça social e tomada de decisões conscientes. Isso envolve a criação de estratégias didáticas que contemplem diferentes níveis de compreensão e que permitam aos estudantes com deficiência participar ativamente das discussões sobre economia e finanças.

Por fim, um dos desafios mais evidentes no vídeo é a formação docente e a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade na educação matemática. Lima (2022) enfatiza que a Imaginação Pedagógica pode desempenhar um papel essencial nesse processo, permitindo que os professores compreendam suas próprias limitações e busquem alternativas para promover um ensino mais inclusivo.

A formação de docentes precisa incluir debates sobre acessibilidade, equidade e adaptação curricular, garantindo que os futuros professores estejam aptos a lidar com diferentes perfis de alunos. Como aponta Lima (2022), a superação das narrativas normalizadoras no ensino de matemática depende, em grande parte, da forma como os professores são preparados para enfrentar os desafios da inclusão.

A análise do vídeo, à luz da tese de Lima (2022), evidencia que a exclusão na educação matemática não é apenas uma consequência da falta de recursos, mas também da permanência de discursos e práticas que reforçam desigualdades.

A Imaginação Pedagógica surge, então, como um conceito central para repensar essas questões, incentivando os professores a desconstruir paradigmas excludentes e a desenvolverem práticas que reconheçam a diversidade e garantam um ensino verdadeiramente acessível e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como objetivo central investigar a relação entre matemática e inclusão, analisando como determinadas concepções sobre a disciplina podem reforçar práticas excludentes no ambiente educacional.

A partir da análise discursiva do vídeo Educação Matemática e Inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras (VIESMA; MARCONI, 2022) e da fundamentação teórica de Lima (2022) sobre Imaginação Pedagógica, foi possível evidenciar como as narrativas normalizadoras estruturam barreiras no ensino da matemática, definindo implicitamente quem pode ou não aprender a disciplina.

A pesquisa revelou que a exclusão matemática não se dá apenas por limitações físicas ou cognitivas, mas principalmente pela forma como o ensino da disciplina é concebido e organizado.

A categorização dos sujeitos, a ausência de materiais adaptados, a falta de formação docente para lidar com a diversidade e a reprodução de discursos excludentes foram alguns dos desafios identificados ao longo da investigação.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de desconstruir as concepções tradicionais de ensino da matemática, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade de formas de aprendizagem.

Os resultados obtidos evidenciam que a superação das barreiras na educação matemática requer um redesenho profundo das práticas pedagógicas, da formação docente e das políticas educacionais.

A Imaginação Pedagógica, conforme proposta por Lima (2022), mostrou-se um conceito fundamental para ampliar as possibilidades do ensino da matemática inclusiva, incentivando professores a repensarem metodologias, recursos didáticos e abordagens avaliativas.

Além disso, a análise do vídeo revelou que o discurso da inclusão, muitas vezes, não se traduz em práticas concretas, reforçando a necessidade de ações mais efetivas para garantir a equidade no ensino da matemática.

Assim, este estudo contribui para o debate sobre inclusão e matemática ao demonstrar que a educação matemática inclusiva não se trata apenas de adaptar conteúdos para alunos com deficiência, mas sim de transformar concepções, práticas e currículos para garantir que todos os estudantes possam ter acesso significativo ao conhecimento matemático.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar novas pesquisas e práticas educacionais que visem à construção de um ensino matemático verdadeiramente acessível e democrático.

REFERÊNCIAS



ASSOCIATION OF INTERNET RESEARCHERS. Internet research: ethical guidelines 3.0. 2019. Disponível em: https://aoir.org/reports/ethics3.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Priscila Coelho. **Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a formação de professores de matemática**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/234464. Acesso em: 23 jan. 2025.

VIESMA, Marilena; MARCONI, Renato. **Educação matemática e inclusão: desconstrução de narrativas normalizadoras no ensino e na aprendizagem de matemática.** [S. l.]: Movimento Docente, 2022. 1 vídeo (55 min). Publicado em: 10 mar. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fZKlsSNCDPU. Acesso em: 30 jan. 2025.

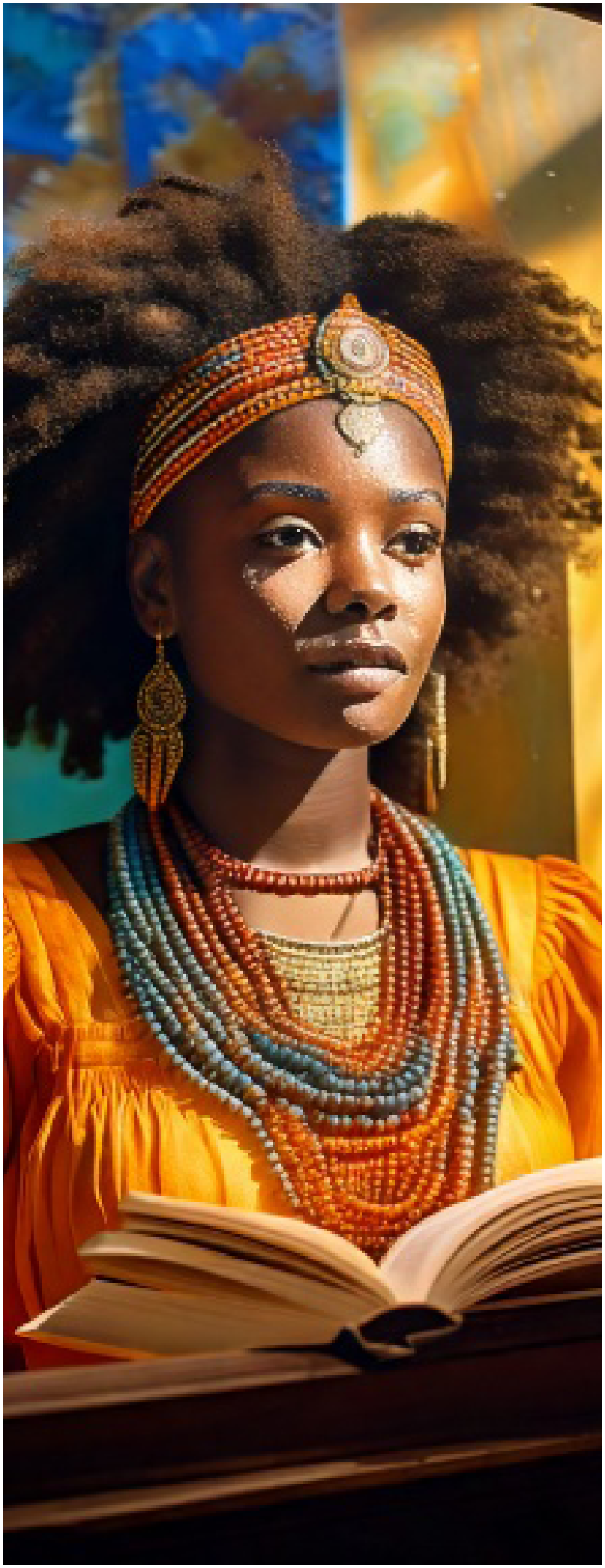


RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DIVERSIDADE

JOÃO PAULO PEREIRA DA SILVA

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (2025) Graduação em Ciência da Religião pela Faculdade Campos Elíseos (2025); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade Campos Elíseos (2025) Especialista em Docência do Ensino Religioso pela Faculdade Alcance (2025).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este estudo investiga a presença das religiões afro-brasileiras no contexto educacional brasileiro, analisando os desafios e perspectivas para a promoção da diversidade religiosa e o combate à intolerância religiosa. Através de uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e BDTD, e análise de documentos oficiais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o estudo examina a complexa relação entre a história dessas religiões, marcadas pela diáspora africana e pela escravidão, e sua invisibilidade histórica nos currículos escolares. A pesquisa revela a urgência de uma formação docente adequada, que capacite os educadores a abordarem a temática de forma crítica e sensível, desconstruindo estereótipos e preconceitos. Além disso, destaca a necessidade da produção de materiais didáticos inclusivos que contemplem a diversidade e a riqueza das religiões afro-brasileiras, promovendo o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira. Por fim, o estudo aponta para a importância do diálogo intercultural entre a escola e as comunidades religiosas afro-brasileiras como estratégia fundamental para a construção de uma educação antirracista e para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa à diversidade religiosa.

Palavras-chave: Religiões Afro-Brasileiras; Educação; Diversidade Religiosa.

INTRODUÇÃO

O Brasil, um país cuja formação se erige sobre a intrincada e plural base de uma diversidade cultural e religiosa, apresenta nas religiões afro-brasileiras um de seus pilares mais singulares e, paradoxalmente, mais marginalizados.

Essas manifestações de fé, que transcendem o mero campo das crenças e se manifestam como elementos indissociáveis da identidade nacional, constituem um legado ancestral de conhecimentos, práticas e rituais. Expressões como o Candomblé, com suas raízes nas profundezas da tradição Yorubá, e a Umbanda, síntese de múltiplas influências religiosas, conectam o presente ao passado africano, pulsando em manifestações artísticas que colorem a cultura nacional: música, dança, culinária e artes visuais ecoam a presença perene das culturas de matriz africana no tecido social brasileiro.

Os dados do Censo Demográfico do IBGE (2010) apontam para um contingente superior a 600 mil cidadãos que se autodeclaram praticantes dessas religiões, embora estudos recentes sugiram que este número possa ser ainda maior, considerando a invisibilidade histórica e a persistência de estigmas sociais que permeiam tais manifestações de fé.

Entretanto, apesar de sua importância intrínseca para a formação da identidade nacional e do legado cultural imaterial do país, as religiões afro-brasileiras enfrentam desafios significativos para serem compreendidas e respeitadas em sua integralidade.

A intolerância religiosa, que se manifesta em variadas formas de discriminação e preconceito, revela uma problemática persistente, na qual a herança de um racismo estrutural busca, insistentemente, obscurecer a legitimidade e o valor dessas tradições.

A perseguição religiosa que marca a história das comunidades tradicionais do país é uma ferida aberta na sociedade, dificultando o livre exercício de direitos assegurados por lei e, igualmente, representa um obstáculo para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

Assim, o racismo se apresenta como um sistema de dominação e de hierarquização que perpassa diferentes áreas sociais, incluindo a religiosidade. Desse modo, a intolerância manifesta-se tanto de maneira institucional quanto nas experiências da vida cotidiana, prejudicando a participação plena das comunidades afro-brasileiras no espaço social.

Diante desse cenário, a educação se projeta como um catalisador de mudanças sociais, apresentando-se como uma ferramenta indispensável para a desconstrução de estereótipos, para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade e para a superação de todas as formas de intolerância.

O ambiente escolar, neste contexto, desempenha um papel estratégico para disseminar valores que prezam pela igualdade, pelo respeito ao outro e para valorizar todas as expressões culturais como formas legítimas de expressão humana.

Ao construir um currículo escolar comprometido com a diversidade religiosa, é possível fomentar a formação de cidadãos mais críticos, conscientes de seu papel transformador no mundo.

As escolas se configuram, portanto, como espaços de atuação nos quais é possível promover o debate, valorizar os saberes tradicionais e oferecer instrumentos de intervenção para que crianças e jovens sejam agentes ativos no combate à intolerância e ao preconceito.

Com o objetivo de contribuir para esse debate, o presente artigo propõe-se a investigar de que maneira a educação pode atuar como agente de transformação, promovendo a valorização das religiões afro-brasileiras, por meio da difusão de conhecimentos consistentes sobre sua história e seus conhecimentos, estimulando o diálogo intercultural e combatendo a intolerância.

Para tal, será feita uma análise abrangente do contexto histórico da inserção dessas religiões no Brasil, das formas pelas quais se manifestam as expressões religiosas no espaço social e de suas manifestações na educação, evidenciando tanto os desafios persistentes, como a invisibilidade histórica, as diversas formas de preconceito e a necessidade de ações que possibilitem a superação dos estereótipos negativos, quanto às possibilidades promissoras, por meio do desenvolvimento de um ensino voltado para o respeito à diversidade cultural e religiosa, comprometido com a promoção do respeito às diferenças.

O percurso argumentativo abrangerá um estudo bibliográfico e documental que nos permitirá um mapeamento do tema. A presente pesquisa buscará, com isso, desenvolver uma argumentação crítica capaz de subsidiar a transformação do espaço educativo.



O LEGADO AFRO-BRASILEIRO E A LUTA PELA VISIBILIDADE RELIGIOSA

As religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, são parte indissociável da formação da identidade cultural brasileira. Mais do que simples manifestações de fé, elas se entrelaçam com a história, música, dança, culinária e artes do país, refletindo a profunda influência africana em nossa cultura. A riqueza e complexidade dessas religiões, no entanto, muitas vezes são obscurecidas por preconceitos e estereótipos, frutos de um longo processo histórico de marginalização e intolerância.

A luta por reconhecimento e visibilidade dessas tradições religiosas é, portanto, uma luta pela valorização da própria diversidade cultural brasileira e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O presente artigo se propõe a analisar os desafios e perspectivas para a inclusão das religiões afro-brasileiras no contexto educacional. A escola, como espaço privilegiado para a formação cidadã e a promoção do respeito à diversidade, desempenha um papel fundamental nesse processo.

A inclusão dessas religiões no currículo escolar não se trata apenas de adicionar novos conteúdos, mas de promover uma mudança de perspectiva, que reconheça e valorize a contribuição africana para a cultura brasileira.

Essa mudança requer, no entanto, a superação de diversos desafios, como a formação inadequada de professores, a escassez de materiais didáticos apropriados e a persistência de preconceitos e estereótipos na sociedade.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, representa um marco importante nessa luta pela visibilidade. A lei, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008 para incluir a temática indígena, busca combater a invisibilidade histórica dessas culturas e promover o respeito à diversidade.

No entanto, a implementação efetiva dessas leis ainda encontra obstáculos, como a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de preparo de muitos educadores para abordar essas temáticas de forma adequada.

Neste contexto, o artigo busca contribuir para o debate sobre a importância da inclusão das religiões afro-brasileiras na educação, apresentando argumentos que justificam sua relevância e propondo caminhos para a sua efetivação.

A valorização da diversidade religiosa é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, que respeite as diferentes expressões culturais e religiosas que compõem o rico mosaico brasileiro. A escola, como espaço de formação cidadã, tem um papel fundamental nesse processo, promovendo o diálogo intercultural e a desconstrução de preconceitos que impedem a plena realização do potencial de nossa sociedade.

RAÍZES PROFANADAS: A INFLUÊNCIA DA ESCRAVIDÃO E DA DIÁSPORA

As religiões afro-brasileiras são frutos de um processo histórico complexo e doloroso, marcado pela diáspora africana e pela violência da escravidão. Arrancados de suas terras natais e submetidos a condições desumanas, os africanos escravizados trouxeram consigo suas crenças, rituais e cosmovisões, que se adaptaram e se transformaram em solo brasileiro.

Esse processo de sincretismo, marcado pelo encontro de diferentes culturas – africana, indígena e europeia –, deu origem a religiões ricas e singulares, como o Candomblé, a Umbanda e diversas outras manifestações religiosas de matriz africana.

A escravidão, no entanto, não apenas forçou a diáspora e o encontro de culturas, mas também buscou suprimir as tradições religiosas africanas. A proibição de cultos, a perseguição a sacerdotes e sacerdotisas e a imposição da religião católica foram estratégias utilizadas para controlar e subjugar a população escravizada.

Apesar da violência e da repressão, a fé e a resistência dos africanos permitiram a preservação de seus valores e crenças, que se mantiveram vivas por meio de práticas disfarçadas e adaptações sincréticas. A capoeira, por exemplo, surgiu como uma

forma de resistência física e cultural, incorporando elementos de dança, música e espiritualidade africana.

A diáspora africana, resultante do tráfico negreiro, dispersou diferentes etnias e culturas pelo Brasil, contribuindo para a diversidade das religiões afro-brasileiras. Cada nação africana trouxe consigo suas próprias divindades, rituais e tradições, que se mesclaram e se adaptaram às condições locais.

Essa diversidade se reflete na variedade de cultos e práticas religiosas presentes no país, que vão desde o Candomblé, com suas raízes no culto dos orixás, até a Umbanda, que incorpora elementos do espiritismo e do catolicismo.

Compreender as raízes das religiões afro-brasileiras é fundamental para desconstruir estereótipos e preconceitos que ainda hoje permeiam a sociedade. A associação dessas religiões com práticas negativas, como "magia negra" e "feitiçaria", é um resquício do pensamento colonialista e racista que buscava deslegitimar e demonizar as culturas africanas.

É necessário, portanto, resgatar a história dessas religiões, reconhecendo sua importância para a formação da identidade brasileira e valorizando sua contribuição para a diversidade cultural do país.

A história das religiões afro-brasileiras é uma história de resistência, resiliência e transformação. A partir da dor da escravidão e da diáspora, essas religiões se fortaleceram e se reinventaram, mantendo viva a memória e a espiritualidade de seus ancestrais.

Conhecer essa história é fundamental para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a diversidade cultural e combata o racismo e a intolerância religiosa.

ENTRE A RESISTÊNCIA E O SILÊNCIO: A INVISIBILIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A invisibilidade das religiões afro-brasileiras nos currículos escolares reflete uma história mais ampla de silenciamento e marginalização da cultura africana e afro-brasileira na sociedade.

Apesar da sua inegável importância na formação da identidade nacional, essas religiões foram por muito tempo relegadas ao espaço privado, sendo frequentemente associadas a preconceitos e estereótipos. Essa invisibilidade nos currículos contribui para a perpetuação da intolerância religiosa e para a dificuldade em se construir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, representou um importante avanço na luta contra essa invisibilidade. A inclusão da temática no currículo escolar abre caminho para que as religiões afro-brasileiras sejam abordadas de forma contextualizada, permitindo aos estudantes compreenderem sua importância histórica e cultural. No entanto, a simples obrigatoriedade legal não garante a efetiva inclusão dessas religiões no ambiente escolar.

A implementação da lei enfrenta diversos desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de materiais didáticos que abordem a temática de forma respeitosa e informativa.

Muitos educadores, por falta de conhecimento e preparo, ainda sentem dificuldades em abordar as religiões afro-brasileiras em sala de aula. A formação inicial e continuada dos professores precisa incluir a temática da diversidade religiosa, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para que os docentes possam trabalhar com essa complexa realidade de forma crítica e construtiva.

A falta de materiais didáticos que apresentem as religiões afro-brasileiras de forma adequada também é um obstáculo para sua inclusão efetiva nos currículos. É fundamental que sejam produzidos livros, vídeos, jogos e outros recursos pedagógicos que representem a diversidade dessas religiões, desconstruindo estereótipos e promovendo o respeito à diferença.

Além da formação docente e da produção de materiais didáticos, é necessário também

um trabalho de sensibilização da comunidade escolar para a importância da diversidade religiosa.

A escola deve ser um espaço de diálogo e respeito às diferentes crenças e culturas, promovendo a convivência pacífica e a valorização da pluralidade. A intolerância religiosa, muitas vezes manifestada de forma sutil e velada, precisa ser combatida com firmeza, criando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Superar a invisibilidade das religiões afro-brasileiras nos currículos escolares é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, como espaço de formação cidadã, tem o papel de promover o conhecimento e o respeito às diferentes culturas e religiões que compõem o Brasil, contribuindo para a construção de um futuro mais democrático e inclusivo.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DE MATERIAIS DIDÁTICOS INCLUSIVOS

A desconstrução de estereótipos associados às religiões afro-brasileiras é crucial para a promoção do respeito e da valorização dessas manifestações culturais e religiosas.

A formação docente e a produção de materiais didáticos inclusivos desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo aos educadores as ferramentas necessárias para abordar a temática com sensibilidade e profundidade, promovendo uma educação antirracista e que valorize a diversidade.

A formação docente deve ir além da simples transmissão de informações sobre as religiões afro-brasileiras. É fundamental que os professores sejam capacitados para problematizar as visões estereotipadas e preconceituosas que circulam na sociedade, desconstruindo a associação dessas religiões com práticas negativas como "magia negra" e "feitiçaria".

Essa formação deve incluir a compreensão do contexto histórico de perseguição e discriminação sofrido por praticantes dessas religiões, bem como a análise crítica das representações midiáticas que muitas vezes reforçam estereótipos e preconceitos.

A abordagem pedagógica deve valorizar a diversidade interna das religiões afro-brasileiras, reconhecendo que não se trata de um bloco homogêneo, mas sim de um conjunto de tradições e práticas distintas.

É importante evitar generalizações e simplificações, apresentando aos alunos a riqueza e a complexidade dessas manifestações religiosas. A inclusão de depoimentos de praticantes, visitas a terreiros e a participação em eventos culturais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e respeitosa.

Os materiais didáticos também desempenham um papel fundamental na desconstrução de estereótipos. Livros, vídeos, jogos e outros recursos pedagógicos devem apresentar as religiões afro-brasileiras de forma precisa e contextualizada, evitando reproduzir visões preconceituosas.

É importante que esses materiais sejam elaborados com a participação de representantes das comunidades religiosas, garantindo a autenticidade e a representatividade das informações apresentadas.

A linguagem utilizada deve ser inclusiva e respeitosa, evitando termos que possam reforçar estigmas e discriminações.

Além disso, os materiais didáticos devem abordar a questão da intolerância religiosa, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias crenças e preconceitos. A promoção do diálogo

intercultural e o respeito à diversidade religiosa devem ser eixos transversais no processo educativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao desconstruir estereótipos e promover a valorização das religiões afro-brasileiras, a educação contribui para o fortalecimento da identidade nacional e para o reconhecimento da riqueza cultural do Brasil.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

A promoção do diálogo intercultural é essencial para a efetiva inclusão das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para além da sala de aula, é fundamental que a escola se abra para a comunidade, estabelecendo parcerias com os representantes das diferentes religiões afro-brasileiras e promovendo a interação entre alunos, professores e membros da comunidade. Essa troca de experiências e saberes contribui para a desconstrução de preconceitos, o aprofundamento da compreensão sobre a diversidade religiosa e o fortalecimento do respeito mútuo.

Uma das formas de promover o diálogo intercultural é por meio da realização de palestras, oficinas e rodas de conversa com representantes das religiões afro-brasileiras. Esses encontros permitem que os alunos tenham contato direto com as diferentes práticas e crenças, tirando dúvidas e desfazendo equívocos.

A presença de lideranças religiosas na escola humaniza as religiões afro-brasileiras, quebrando estereótipos e aproximando os estudantes dessa realidade muitas vezes desconhecida.

As visitas a terreiros, com a devida autorização e respeito aos protocolos das comunidades religiosas, podem ser uma experiência enriquecedora para os alunos. A vivência in loco permite a observação dos rituais, a compreensão da organização social dos terreiros e o contato com a história e a cultura afro-brasileira.

É importante que essas visitas sejam planejadas e conduzidas de forma pedagógica, com o objetivo de promover a aprendizagem e o respeito, evitando a mera curiosidade ou o exotismo.

A escola também pode promover eventos culturais que valorizem a arte e a cultura afro-brasileira, como apresentações de música, dança e capoeira. Essas manifestações artísticas são importantes veículos de expressão da religiosidade e da identidade afro-brasileira, contribuindo para a sensibilização da comunidade escolar para a riqueza e a diversidade cultural do país.

A organização de exposições, feiras culturais e mostras de cinema também podem ser estratégias eficazes para promover o diálogo intercultural e o respeito à diversidade.

Para que o diálogo intercultural seja efetivo, é fundamental que a escola crie um ambiente de respeito e acolhimento à diversidade. Os educadores devem estar preparados para lidar com diferentes pontos de vista e crenças, mediando os conflitos e promovendo a tolerância. A construção de um espaço escolar democrático e inclusivo é essencial para que os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões e aprender com a diferença.

CELEBRANDO A RIQUEZA E A DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA

As religiões afro-brasileiras, como demonstrado ao longo deste artigo, constituem um patrimônio cultural e religioso fundamental para a compreensão da história e da identidade brasileira.

Fruto da resistência e da criatividade do povo africano e de seus descendentes em solo brasileiro, essas religiões representam uma rica expressão de fé, cultura e ancestralidade.

No entanto, a sua trajetória histórica tem sido marcada pela intolerância, pelo preconceito e pela luta por reconhecimento e respeito. A inclusão das religiões

afro-brasileiras na educação, portanto, transcende a simples adição de conteúdo curricular, representando um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e verdadeiramente plural.

A jornada rumo a uma educação que valorize e celebre a diversidade religiosa requer um esforço contínuo de desconstrução de estereótipos e preconceitos.

A formação docente qualificada e a elaboração de materiais didáticos inclusivos são pilares essenciais para que os educadores possam abordar a temática com sensibilidade e conhecimento, promovendo o respeito à diferença e o combate à intolerância religiosa.

A escola, como espaço privilegiado para a formação cidadã, tem o papel de promover o diálogo intercultural, incentivando a troca de experiências e a construção de pontes entre diferentes culturas e religiões.

A parceria entre a escola e a comunidade é fundamental para que a aprendizagem sobre as religiões afro-brasileiras seja significativa e contextualizada.

O contato direto com representantes das comunidades religiosas, por meio de palestras, oficinas e visitas a terreiros, permite que os alunos conheçam a riqueza e a complexidade dessas manifestações religiosas, desfazendo estereótipos e construindo uma compreensão mais profunda e respeitosa.

A promoção de eventos culturais que valorizem a arte e a tradição afro-brasileira contribui para a sensibilização da comunidade escolar para a diversidade e para a riqueza do patrimônio cultural do país.

A educação para a diversidade religiosa não se limita ao conhecimento das diferentes crenças e práticas, mas implica também o desenvolvimento de valores como o respeito, a tolerância e a empatia. Ao aprender a valorizar a diversidade, os alunos se tornam cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Celebrar a riqueza e a diversidade cultural e religiosa é reconhecer a pluralidade que nos constitui como nação, construindo um futuro em que todos possam viver com dignidade e respeito, independentemente de suas crenças ou origens.

A inclusão das religiões afro-brasileiras na educação é, portanto, um passo essencial para a consolidação de uma sociedade democrática, justa e equânime, que valorize e celebre a riqueza de sua própria diversidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, buscando compreender as nuances e as complexidades relacionadas à presença das religiões afro-brasileiras no contexto educacional brasileiro. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e uma análise de documentos oficiais, complementando as informações obtidas por meio dessas fontes, buscando, dessa forma, atender ao objetivo do estudo, de acordo com as abordagens teórico-metodológicas em Ciências da Religião, que se atenta às especificidades do campo empírico.

A presente pesquisa visa a compreensão das narrativas sobre a experiência das religiões afro-brasileiras no contexto da sociedade e nas ações da escola, considerando suas raízes culturais, manifestações sociais e a relevância para o patrimônio imaterial do Brasil.

- **Pesquisa Bibliográfica:** Inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática da literatura acadêmica em periódicos científicos, livros e outras fontes especializadas. A busca por esses materiais foi feita nas bases de dados do Google Acadêmico e do Scielo (Scientific Electronic Library Online). A pesquisa contemplou termos como "religiões afro-brasileiras", "educação e diversidade religiosa", "intolerância religiosa no Brasil", "ensino de cultura afro-

brasileira", "currículo escolar e religiões afro-brasileiras" e outros termos relacionados. A revisão teve como objetivo mapear o estado da arte sobre a temática, identificando os principais debates e abordagens metodológicas existentes no campo, servindo de subsídio teórico para fundamentar o presente artigo, de modo que, a presente pesquisa está inserida em um conjunto de estudos que tratam acerca da temática da identidade cultural.

- **Análise Documental:** Em paralelo, realizou-se a análise de documentos oficiais, tais como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e outros documentos do âmbito federal ou outros órgãos competentes ligados à temática em análise, visando analisar as diretrizes e os marcos legais estabelecidos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A análise desses documentos possibilitou a identificação de avanços legais, bem como de desafios para sua efetiva implementação, revelando como as orientações curriculares podem ser vistas a partir dos objetivos do estudo, revelando suas qualidades e fragilidades para a proposição do artigo.

- **Articulação das Fontes e Abordagens:** Após o levantamento das informações nas fontes acima descritas, procedeu-se à análise e discussão dos dados com a finalidade de compreender os aspectos relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa, levando em consideração os aspectos históricos, sociais e culturais do problema da invisibilidade da cultura afro-brasileira. Na análise das informações foram utilizados pressupostos metodológicos da fenomenologia, que permite um contato mais adequado com o problema estudado, em virtude do seu compromisso de reconhecer o outro, suas crenças e seus valores a partir de um olhar que se coloque em estado de suspensão dos valores individuais. Assim, os dados das fontes foram considerados em relação a outras pesquisas na área, construindo uma argumentação de natureza teórica com vistas ao alcance do objetivo da pesquisa.

- **Resultados e Conclusão:** Os resultados obtidos com a articulação das análises bibliográfica e documental foram apresentados por meio da estrutura da dissertação. Assim, foram reunidas as principais informações em relação à cultura e religiosidade afro-brasileira para defender a ideia da educação como meio eficaz para superar a intolerância religiosa, além de reforçar a ideia de como a educação e o ensino podem ser ferramentas de transformação social, ao promover o conhecimento, valorização das manifestações da cultura e da religiosidade de tradição afro-brasileira no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As religiões afro-brasileiras constituem um patrimônio cultural e religioso fundamental para a compreensão da história e da identidade do Brasil. No entanto, ainda enfrentam desafios para serem compreendidas e respeitadas em sua plenitude.

A educação desponta como um instrumento poderoso para a desconstrução de estereótipos, a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção do diálogo intercultural. Investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos inclusivos e no diálogo entre a escola e a comunidade são ações fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa à diversidade religiosa.

As religiões afro-brasileiras são um tesouro cultural que precisa ser preservado e valorizado. Através da educação e do diálogo intercultural, podemos combater a discriminação e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Que este estudo sirva como um convite para a reflexão e a ação, para que juntos possamos celebrar a riqueza e a diversidade da nossa cultura.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

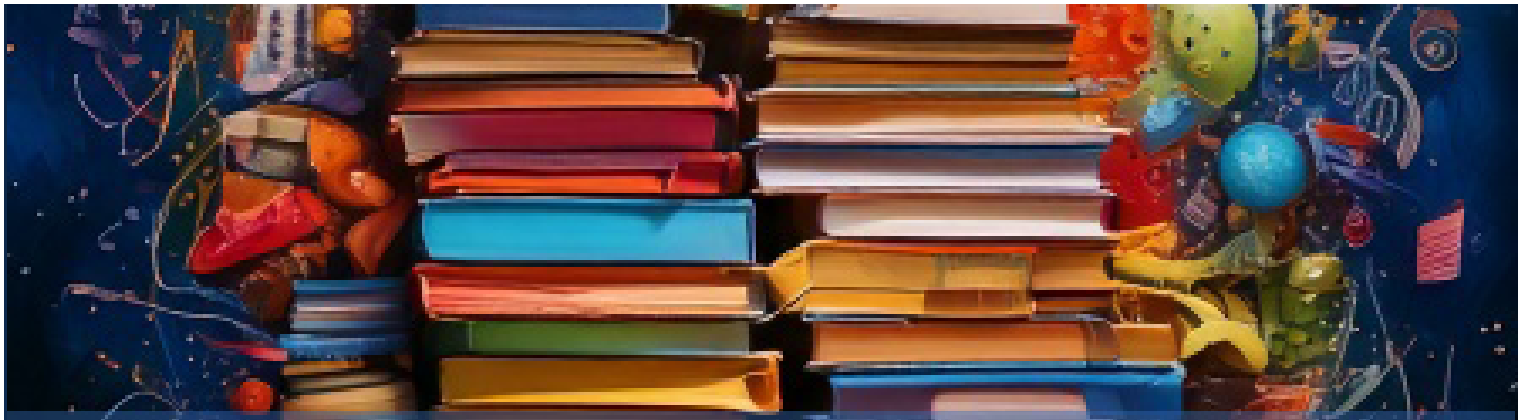
IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnicidade, identidade e religião.** Revista USP, São Paulo, n. 46, p. 14-25, jun./ago. 2000.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo. [s/d].

_____. **A capoeira e a formação da identidade nacional brasileira.** Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

SANTOS, F. S. **Religião e afrodescendência no Brasil.** São Paulo: Paulus. 2007.



A EDUCAÇÃO EM GOIÁS NAS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR EM ANÁPOLIS - GO

JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS BARBOSA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás – UniEvangélica (2016); Segunda Licenciatura em História pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2025); Especialista em Patrimônios, Direitos Culturais e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2018); Especialista em Docência e Prática do Ensino em História pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2025); Coordenador Pedagógico – na Rede Estadual de Educação de Goiás.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo investigar o processo de implantação dos Grupos Escolares no município de Anápolis, Goiás, analisando o contexto histórico e as políticas educacionais que contribuíram para a modernização do ensino primário na região. Fundamenta-se nos aportes teóricos de Saviani (2007), Souza (1998) e Abreu (2013), que discutem a implantação das escolas graduadas como um marco na reorganização do ensino público no Brasil, vinculado aos ideais republicanos. A pesquisa adota uma abordagem histórica e qualitativa, com análise documental de fontes primárias preservadas no Acervo Histórico de Anápolis, bem como uma revisão bibliográfica para contextualizar o tema. O estudo identificou que os Grupos Escolares, introduzidos em Goiás a partir de 1918, foram fundamentais para a expansão da educação formal no estado, embora tenham enfrentado desafios regionais, como escassez de recursos e dificuldades estruturais. A análise revelou que essas instituições desempenharam um papel crucial na consolidação de uma identidade educacional republicana, promovendo a alfabetização e a inclusão social, e marcaram o processo de modernização educacional nas cidades goianas.

Palavras-chave: Grupos Escolares; História da Educação/Goiás; Micro-História; Modernização.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação no Brasil foi marcada por transformações significativas, especialmente a partir do final do século XIX, com a adoção de políticas educacionais que buscavam modernizar e ampliar o acesso ao ensino primário. Nesse contexto, os Grupos Escolares emergem como um marco na reorganização do ensino público, influenciados pelos ideais republicanos que visavam à formação de cidadãos instruídos, capazes de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Em Goiás, a implantação desses grupos desempenhou um papel fundamental no processo de modernização educacional, especialmente nas regiões urbanas, como Anápolis.

O objetivo deste estudo é investigar o processo de implantação dos Grupos Escolares no município de Anápolis, Goiás, considerando o contexto histórico, político e social que influenciou a criação de instituições educacionais.

Busca-se compreender como o modelo de escola graduada, inspirado nas reformas educacionais ocorridas em outros estados brasileiros, foi adaptado às particularidades locais. Especificamente, a pesquisa analisa documentos históricos preservados no Acervo Histórico de Anápolis, com o intuito de descrever as etapas de criação e expansão dos Grupos Escolares na cidade e avaliar seu impacto na formação educacional goiana.

A escolha do tema justifica-se pela relevância histórica dos Grupos Escolares para a educação pública brasileira e pela necessidade de compreender as especificidades da implantação desse modelo em Goiás, um estado que enfrentou desafios regionais para acompanhar as políticas educacionais nacionais.

A investigação do processo de modernização educacional em Anápolis permite observar como as políticas de ensino refletiam as mudanças sociais e econômicas em curso, ao mesmo tempo em que revela as dificuldades enfrentadas por gestores públicos e professores para consolidar um sistema de ensino eficiente.

Este estudo é norteado pela seguinte problemática: como ocorreu o processo de implantação dos Grupos Escolares no município de Anápolis e quais foram os impactos dessas instituições na educação local? Para responder a essa questão, a pesquisa adota um enfoque histórico e documental, buscando compreender as políticas educacionais implementadas em Goiás nas primeiras décadas do século XX e os reflexos dessas políticas na organização do ensino primário na região.

O trabalho está estruturado em seções que abordam o contexto histórico da criação dos Grupos Escolares, a análise documental realizada a partir de fontes preservadas no acervo de Anápolis e as conclusões obtidas a partir dos resultados. Inicialmente, a pesquisa contextualiza a criação dos Grupos Escolares no Brasil e, posteriormente, enfoca as especificidades do processo em Goiás. Por fim, são apresentadas reflexões sobre os desafios e avanços proporcionados por essas instituições educacionais na formação educacional goiana.



Um olhar teórico sobre a formulação educacional em Goiás

A trajetória da educação no Brasil é marcada por constantes mudanças estruturais, especialmente a partir do final do século XIX, quando o país começa a adotar políticas de ensino inspiradas em modelos europeus e norte- americanos.

Nesse contexto, os Grupos Escolares surgiram como um importante marco na organização do ensino primário, consolidando-se como instituições que buscavam racionalizar o ensino, padronizar métodos pedagógicos e ampliar o acesso à educação formal nas regiões urbanas.

Em Goiás, a implantação dos Grupos Escolares representou um passo significativo no processo de modernização educacional, acompanhando as diretrizes nacionais para a formação de cidadãos instruídos e alinhados aos ideais republicanos.

A criação de instituições reflete as transformações políticas, econômicas e sociais em curso no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A organização dos Grupos Escolares introduziu uma estrutura escolar baseada em classes seriadas, horários regulares e currículos unificados, rompendo com o modelo das escolas isoladas que predominavam até então.

Em Goiás, esse processo de modernização encontrou desafios particulares, considerando as peculiaridades regionais, como a escassez de recursos e a baixa densidade demográfica em algumas localidades. Ainda assim, os Grupos Escolares foram fundamentais para a difusão do ensino primário e para a consolidação de uma identidade educacional no estado.

Segundo Saviani (2007), o surgimento dos Grupos Escolares no Brasil se insere no contexto das reformas educacionais que visavam à construção de um sistema público e laico de ensino, orientado pelos princípios de eficiência e racionalidade administrativa. Esses estabelecimentos foram projetados para atender à necessidade de formação de uma mão de obra minimamente qualificada e de cidadãos preparados para exercer seus direitos e deveres em uma sociedade republicana. Dessa forma, a criação dos Grupos Escolares deve ser compreendida como parte do processo de construção do Estado nacional e da modernização das estruturas sociais.

O século XIX é momento de inúmeras experimentações para a construção da escola graduada que provocou grandes mudanças nos âmbitos educacionais, dentre elas estruturas mais coerentes e universalização do ensino primário. Dentre tantos aspectos de organização levantados nota-se uma preocupação relevante nos agrupamentos dos alunos em sala de aula. Souza (1998) ressalta que “ A classificação igualitária (homogênea) dos alunos constituiu – se numa das grandes revoluções do ensino primário, sendo considerada a essência mesma da escola graduada”. Surgem então as noções de classe e série (SOUZA, 1998, p. 33).

Em 1893 a escola graduada é implantada no estado de São Paulo. Souza (1998) destaca que é a reunião das escolas isoladas por sua proximidade que ganha a denominação de Grupo Escolar.

Fazendo uma leitura mais detalhada é possível identificar que os grupos escolares estão em certos pontos confundidos com o ensino primário no Brasil pois os mesmos contribuíram para uma difusão, uma expansão significativa no ensino.

A escola primária é considerada pelos republicanos como instrumento indispensável para a divulgação de seus valores (ABREU, 2013).

Segundo Souza (1998) “ Os republicanos fizeram da educação popular um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira”.

Com caráter político os grupos escolares são consagrados como modelos tendo instruções respaldadas em grandes mestres que auxiliaram a ação dos diferentes atores dentro dos grupos escolares, proporcionando assim um ensino democrático às crianças.

E é para atender tamanho desígnio a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental, tendo um diferencial em todos os aspecto, dentre eles “novos métodos nos processos de ensino, nos

programas, a organização didática – pedagógica, etc." aquela que tinha como finalidade substituir a escola "precárias" do império (SOUZA, 1998, p.29).

É a partir da lei n.631 em 1918 que surgem os grupos escolares em Goiás. Somente no ano seguinte é criado na capital do estado de Goiás (Goiás – velho), sendo este o primeiro grupo escolar do estado. A implementação dos grupos escolares se ampliou somente pós 1945 (URZEDO; ALVES FILHO, 2003 apud FERNANDES, 2014),

> Para que se tenha uma noção do significado deste marco histórico, basta lembrar que, após a inauguração do primeiro grupo na capital goiana, apenas em 1921 uma lei autorizará a abertura de cinco novas escolas, que começarão a ser implantadas a partir de 1923. Entre 1918 e 1930 foram instalados, ao todo, 16 grupos escolares, e de 1931 a 1944 foram criados apenas mais 15, totalizando, para o período anterior a 1945, 31 grupos escolares. No entanto, em 1945 são criados, de uma só penada, 25 novos grupos escolares para o estado de Goiás (URZEDO; ALVES FILHO, 2003, p. 925 apud FERNANDES, 2014).

Alves (2007) apud Abreu (2013) ressalta que a instrução primária em Goiás até o ano de 1918 ainda não apresentava grandes modificações no que tange a formação dos professores, atendimento às crianças de todas as classes ou até mesmo no que se referia a arquitetura das unidades. Talvez fosse por que a legislação que ainda estava em vigor tinha como base as leis do final do século XIX.

> Em Goiás, apesar do discurso reformador ao longo da Primeira República, a legislação em vigor até 1918 ainda estava pautada nas leis do final do século XIX e a realidade da instrução primária era descrita como precária, deficitária e inexistente (ABREU, 2006, p).

Para Fernandes (2014) às modificações, ou mudanças na educação em Goiás ficam nítidas às literaturas somente depois de 1918, e destaca que essas mudanças provavelmente se evidenciam por resultado da reforma educacional ocorrida neste ano, sendo a Lei n. 613 de 2 de agosto de 1918. Organizou a instrução primária em Goiás.

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa e documental, com o objetivo de investigar o processo de implantação dos Grupos Escolares em Anápolis, Goiás. A pesquisa tem caráter descritivo e exploratório, buscando identificar, descrever e interpretar os elementos históricos presentes nos documentos analisados.

Os aportes teóricos que embasaram este estudo incluem os trabalhos de Saviani (2007), que discute a formação dos Grupos Escolares como parte do projeto republicano de modernização do ensino primário; Souza (1998), que explora a organização das escolas graduadas como uma inovação pedagógica relevante para o contexto educacional brasileiro; e Abreu (2013), que aborda a trajetória da instrução primária em Goiás, destacando as especificidades regionais na implementação das políticas educacionais.

Os principais procedimentos de análise adotados nesta pesquisa foram a leitura, interpretação e catalogação de documentos históricos preservados no Acervo Histórico de Anápolis. Esses documentos incluem atas legislativas, projetos de lei e registros administrativos relacionados à criação e ao funcionamento dos Grupos Escolares no município. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica para contextualizar a pesquisa no âmbito das discussões acadêmicas sobre a história da educação em Goiás.

Como resultado, a pesquisa identificou que a criação dos Grupos Escolares em Anápolis foi um processo marcado por desafios relacionados à escassez de recursos e à necessidade de adaptação das políticas educacionais às particularidades locais. Contudo, essas instituições desempenharam um papel crucial na difusão do ensino primário e na formação de uma identidade educacional goiana, alinhada aos ideais republicanos de modernização e progresso.

Uma análise histórica sobre os Grupos Escolares em Anápolis

Os documentos analisados neste trabalho apresentam relatos sucintos, porém ricos em informações, sobre alguns Grupos Escolares da cidade de Anápolis, Goiás. Esses grupos surgiram concomitantemente à expansão dos grandes centros urbanos brasileiros, especialmente durante a

transição do século XIX para o século XX, como parte do processo de modernização educacional promovido pelo Estado Republicano.

Conforme destaca Faria Filho (2000),

> A criação dos Grupos Escolares esteve diretamente associada ao projeto de modernização das cidades. Essas instituições passaram a ser instaladas em prédios próprios, equipados com salas de aula, laboratórios e espaços específicos para atividades pedagógicas. Ao substituir as antigas casas-escola por uma estrutura mais complexa, os Grupos Escolares representaram um avanço significativo na organização do ensino, introduzindo uma racionalização influenciada pelo processo de industrialização do país. Segundo o autor, "a necessidade de organização do espaço, do tempo escolar e do trabalho pedagógico tornou-se evidente, consolidando-se como uma característica fundamental dos Grupos Escolares" (FARIA FILHO, 2000, p. 21).

As escolas isoladas, remanescentes do período imperial, ainda eram comuns em regiões mais afastadas e funcionavam em espaços improvisados. No entanto, com a criação dos Grupos Escolares, buscava-se implementar uma modernidade educacional que refletisse os ideais de progresso e civilização. Em Anápolis, o primeiro Grupo Escolar foi instituído em 1926, recebendo o nome de Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado, marcando um novo capítulo na história educacional do município.

O acervo histórico do Centro de Pesquisa de Anápolis contém importantes registros, como projetos de lei que detalham a construção, o reaparelhamento e as reformas realizadas em prédios escolares da cidade. Esses documentos permitem descrever as mudanças estruturais e pedagógicas ocorridas nas instituições de ensino ao longo do tempo, evidenciando o esforço de modernização educacional nas primeiras décadas do século XX.

Destaca-se que é uma reflexão inicial e que não se objetiva aprofundar nesse momento um estudo acerca da temática, mas, descrever e analisar alguns trechos das fontes selecionadas, dada a especificidade do trabalho.

Sobre o artigo 25 do Decreto-lei no 8.529 de 02 de janeiro de 1946 que dispõe sobre construções de prédios escolares, nós temos o projeto de no 58 de 1948 que contempla um distrito que pertence a cidade de Anápolis, chamado de Goianaz. Para criação do Grupo Escolar Goianaz, no Distrito de mesmo nome, foi reformada a já existente Escola Estadual como se nos apresenta no documento

> reforma do prédio da escola de Goianaz. Câmara Municipal de Anápolis Decreta: Art 1° - fica o Senhor Prefeito Municipal de Anápolis autorizado a mandar proceder a reforma geral do prédio onde funciona a Escola Estadual de Goianaz, a fim de que o mesmo possa comportar provisoriamente, as trabalhos do grupo Escolar Estadual a ser instalado, brevemente pelo secretário de Educação do estado de Goiaz, até que seja construído o prédio definitivo; Art 2° - As despesas decorrentes da reforma serão cobertas pela verba "conservação de propícios públicos" (PROJETO DE LEi N. 58 de 1948).

A instalação deste grupo escolar como prescreve o próprio documento seria provisório e ficaria a cargo da então Secretaria de Educação do Estado de Goiás, haja vista que o município interessado ficava incumbido de conseguir o terreno, construir a escola, doando-a para o Estado que se encarregava de contratar os docentes e mobiliar o espaço com os utensílios pedagógicos e com a merenda.

O Projeto de Lei No 57 de março de 1949, propõe a criação de 3 (três) grupos escolares, nos bairros: Jundiaí, Santa Terezinha e Tiradentes. O projeto foi aprovado e o parecer do relator de que era muito pertinente a criação dos três grupos escolares uma vez que havia rumores na cidade de que faltava no município estabelecimento de ensino primário gratuito, e que a imprensa local fazia comentários sobre a superlotação no único grupo escolar existente em Anápolis.

E que a criação de grupos escolares em bairros populosos atenderia "[...] as populações barrinhas, evitando que as crianças percorrem cerca de até 4 (quatro) quilômetros para receberem instrução" (Projeto de Lei No 57 de 28 de

março de 1949).

O Prefeito Carlos de Pina discorre acerca do interesse do Executivo em adquirir um terreno na Vila Damolândia. Foi uma "queda de braço" interessante entre os poderes municipais, uma vez que o Prefeito envia a proposta para o Legislativo com o próprio texto do projeto pronto, esperando apenas a aprovação da Casa de Leis. Mas alguns vereadores, partidários da oposição, seria submeter o Legislativo às vontades do Executivo, assim, o projeto recebe votação para ser arquivado e o é por 16 dias.

Após esses 16 dias, o projeto de lei no 163 de 1949 volta para a pauta legislativa e é aprovado unanimemente. Não temos acesso às discussões que entremeiam o processo entre o seu arquivamento e posterior aprovação.

A solicitação do Prefeito era a seguinte:

> Fica o poder Executivo autorizado a adquirir por compra, até o valor máximo de Cr$2.200,00, um terreno de propriedade particular, medindo 70 metros de frente por 30 metros de fundo, situado na Vila Damolândia, deste município, destinado à construção do prédio para o Grupo Escolar. A despesa decorrente desta compra ocorreu por conta da verba 8.33.2-e (o projeto de lei no 163 de 1949).

O relator do projeto, Xavier Filho, diz o seguinte: "recomendo aprovação para o projeto apresentado, visto tratar-se de uma necessidade à Vila Damolândia que ainda não possui um categorizado estabelecimento de ensino primário" (folha 4, 20 parágrafo, 4a linha, o projeto de lei no 163 de 1949).

Encontra-se um diálogo interessante no Projeto de Lei no 29 de 1950 entre o propositor do projeto e o relator. Busca conceder uniformes a estudantes e outras providências. Alceu Campos elabora a seguinte solicitação no projeto de lei n. 29 de 1950.

> Art. 1o Fica o Poder Executivo autorizado a fornecer uniformes e calçados aos estudantes no Grupo Escolar Antensina Santana, de ambos os sexos reconhecidamente pobres. A prova da pobreza se fará com atestado pelo Delegado de Polícia ou pelo Juiz de direito da Comarca. Art. 2o Anualmente, no início das aulas serão fornecidos a cada estudante pobre um uniforme, de acordo com o modelo adotado pelo referido estabelecimento de ensino, e um par de calçados, tipo popular, a critério do Sr. Prefeito Municipal.O uniforme e respectivo calçado serão fornecidos mediante requisição dos pais ou responsáveis pelos estudantes, apresentando ao Sr. Prefeito o certificado da matricula.No caso de não ser adotado uniforme será fornecida roupa comum, de brim kaki a cada estudante de ambos os sexos, que houver feito prova de pobreza.Art. 3o os favores desta lei se estendem aos demais grupos escolares que forem instalados nesta cidade. Art. 4o No corrente ano letivo o Sr. O Prefeito Municipal dará cumprimento a presente lei.

Outro elemento é a abrangência desta política assistencial que agora passa a valer para todos os grupos da cidade.Em seu discurso sobre a proposta o relator Pedro Ramos diz o seguinte,

> O projeto de fls2 é desses que a gente não sabe mais o que mais aplaudir, se o seu objetivo altruístico, caritativo, filantrópico, altamente social, se a harmonia de seus artigos, que vem formar um todo perfeitamente afinado, contendo dispositivos que regulam o processo pelo qual se poderá obter os seus favores. O amparo às crianças pobres é uma das principais atribuições do estado contemporâneo, como tutor constitucional de seus filhos, sobre os quais exerce seu poder tutelar e de certa feita o dever de assisti-lo moral e materialmente. A proteção à infância não se redunda tão só em dar-lhe escola, mas também em proporcionar à criança o conforto material indispensável, fornecendo-lhe a indumentária uniforme, igualando e nivelando a criança maltrapilha ao filho do abastado. É dos meios e uma das principais obrigações do Estado, de fazer com que desapareça da mentalidade infantil o complexo de inferioridade, quando se vê aos trapos sentada à direita de um filho rico, bem uniformizado dentro dos padrões exigidos pelo corpo docente. O uniforme, como a palavra está a indicar, é o nivelamento igual da indumentária escolar, dentro de cujo corpo discente não se distingue quem é pobre do rico, pela diversidade de vestimenta. Os recursos para cobertura das despesas decorrentes com a instituição da obrigatoriedade da assistência material para os estudantes pobres estão apontados pelos artigos e já são objeto da lei orçamentária, não constituindo, portanto, nenhum encargo. Pela aprovação.

O discurso assistencialista do parlamentar convenceu os pares, o projeto foi aprovado por unanimidade.

No projeto de lei no 72 de 1950 encontra-se uma resposta da diretora do Grupo escolar Antensina Santana ao projeto anterior, sobre a doação de uniformes a crianças comprovadamente pobres. Ela inicia falando que "tal medida não seria satisfatória, pois muitos alunos, ao receberem os uniformes, deixaram o estabelecimento, conforme já se tem verificado, quando, por intermédio da Caixa Escolar Dr. Faustino tentaram fazer tal medida".

A diretora do Grupo escolar, professora Belisária Corrêa, reclama que a merenda servida aos alunos não é suficiente e propõe que ao invés de uniformes para os estudantes, que se aumentasse a verba destinada à merenda.

O Prefeito Carlos de Pina dá o seguinte depoimento a favor da diretora: Fizemos justas as ponderações da Diretora do Grupo Escolar citado, em que pese ao alcance da Lei número 195, e isso atendendo a que em primeiro lugar, deve vir a questão da saúde, em função de nutrição.

Todavia, por outro lado, não se deve desaparecer, também, a questão do vestuário, objeto da citada Lei, pois também é fator integrante dos princípios adotados para a saúde da criança.

No sentido de resolver a contento o problema, cremos que a única solução seria ampliar as finalidades da Lei no 195, onde se possa incluir o caso em espécie e, bem assim, conferindo atribuições à Diretoria do Grupo para resolver a critério seu o assunto.

Dessa forma cremos estarem resolvidos os casos apontados pela diretora do Grupo local. Pedindo a especial atenção dos ilustres edis para o assunto, apresentamos o ensejo. Carlos de Pina (Mensagem 61 do Projeto 72 de 1950).

O parecer do relator foi favorável como segue

> Lida a mensagem do Poder Executivo, chegamos a conclusão de que urge uma solução da parte do Poder Legislativo. Como este Poder não seja, por absoluto princípio de humanidade, deixar faltar aos alunos menos protegidos da sorte o comezinho conforto de uma veste apropriada aos seus comparecimentos no educandário que frequentam, más não desejando também vê-los privados de uma alimentação capaz de manter uma perfeita normalidade dos seus organismos (Projeto 72 de 1950).

O prédio construído no distrito de Guaianáz contava com quatro salas para aulas e mais duas instalações sanitárias separadas. Cerca de 16 autoridades estiveram presentes e assinaram a ata que dava o pé inicial à obra desse Grupo Escolar em Goianáz.

No projeto de lei no 255 de 1952 tem-se uma cobrança por parte dos moradores, que não se identificam no texto, dirigida ao Prefeito Carlos de Pina, mediada pelo vereador Juvenal Zanini. Este requerimento está diretamente ligado ao anterior. É um requerimento com nome de projeto de lei no 255 de 1952 solicitando ao Sr. Prefeito as seguintes respostas,

> Seja oficiado ao Sr. Prefeito Municipal. Solicitando-lhe as seguintes informações: 1º se já decorreu o prazo de 60 dias da demarcação de terreno do Grupo Escolar "José Peixoto" de Goianáz; 2o Se o responsável pela construção do alicerce, conforme está assinado em 28/08/1952 se está ou não providenciando que o seja feito. Caso negativo, apele para o Sr. Prefeito providências.

Não há registro nos anais do Centro de Documentação e Pesquisa da Câmara Municipal a resposta a esta mensagem que questiona a demora, novamente, do início da obra do Grupo Escolar de Goianáz. Outro aspecto é que esta mensagem está guardada como Projeto de Lei, com numeração e registros necessários, porém considero como apenas uma mensagem.

No projeto de lei no 142 de 1953 é instituída a subvenção a Caixas Escolares. As caixas escolares foram instituídas para viabilizar a execução do projeto de educação primária no Brasil, sua trajetória foi iniciada na França oitocentista, período em que também foi implantada no Brasil, ou seja, no período Imperial como sugestão de Leôncio de Carvalho. A implantação da caixa escolar se configura em mais uma das ações desenvolvidas com o objetivo de organização do ensino público primário (CARVALHO, 2011).

Consta como mensagem aos vereadores o seguinte texto,

> Figuram o orçamento para o corrente exercício subvenções às caixas escolares "Dr. Faustino" do grupo escolar "Antesina Santana" e do grupo escolar "Américo Borges de Carvalho". Aliás a primeira vem a muito sendo concedida, porém sem qualquer lei que institua, o mesmo ocorrendo com a segunda, cuja documentação se fez constar no orçamento para 1953.Inaugurado o grupo escolar "Padre Trindade" este ano, com cinco classes em pleno e efetivo funcionamento, mister se faz que a municipalidade contribua para sua caixa escolar.E é visando regularizar e instituir legalmente a subvenções à as caixas escolares dos grupos locais, que vimos submeter ao exame e aprovação desta casa o projeto de lei incluso, que ao nosso ver tornar-se necessário para normalização destes auxílios, por sua natureza carecedores de lei especial que os institua. Tomamos por base para concessão das subvenções em apreço um mil cruzeiros (Cr$ 1.000,00) por classe; Assim , o grupo escolar (Antensina Santana) com vinte e quatro classes, passará a receber vinte e quatro mil cruzeiros (Cr$ 24.000,00); o "Américo Borges de Carvalho", com dez mil cruzeiros (Cr$10.000,00) e o "Padre Trindade" com cinco mil cruzeiros (Cr$ 5.000,00). Sendo o que nos cumpre expor a essa egrégia casa, ficamos na expectativa de que o projeto seja ai prontamente convertido em autógrafo de lei, encaminhado a nossa sanção (PROJETO DE LEI No 142 DE 1953);

O Parecer a este projeto é o seguinte:

> Muito razoável o projeto enviado pelo Sr. Prefeito Municipal, instituindo subvenções às caixas escolares dos grupos "Antensina Santana", "Américo Borges de Carvalho" e "Padre Trindade". Sua excelência distribuiu com muita equidade as subvenções que serão concedidas anualmente e contarão da proposta orçamentária, a vigorar em 1954. Somos favoráveis portanto à aprovação do projeto de lei enviado pelo Sr. Chefe do Executivo Municipal (PARECER/PROJETO).

São cinco os vereadores que assinam este parecer que concordam com os cr$ 24.000,00 destinados anualmente ao Grupo Escolar Antensina Santana; aos cr$10.000,00 ao Américo Borges de Carvalho; aos cr$ 5.000,00 destinados ao Grupo Escolar Padre Trindade que, passaram a valer no ano de 1954.

No projeto de lei no 108 de 1955 a Secretaria Estadual de Goiás solicita da Prefeitura a construção de uma cozinha completa nos Grupos escolares da cidade. O Sr. Carlos de Pina responde ao presidente da Câmara, o Sr. Anapolino de Faria o seguinte,

> Informamos a essa colenda Câmara que esta Prefeitura não está em condições de atender ao pedido da Secretaria de Educação, porque além de não possuir dados a respeito da construção das cozinhas referidas, não dispõe de recursos para fazer face às despesas que acarretaria o serviço em apreço (PINA).

Dos projetos analisados a respeito dos grupos escolares na cidade de Anápolis-GO entre o ano de 1948 e 1957 este é o único que não foi deferido. Negado na primeira e segunda votação.

No processo de análise documental, constatou-se que a criação dos Grupos Escolares em Anápolis seguiu um padrão nacional de organização educacional, mas com adaptações específicas às condições locais. Os documentos analisados revelam que a expansão dessas instituições esteve diretamente ligada ao crescimento urbano e à necessidade de consolidar um sistema de ensino formal que atendesse às demandas da população.

Observou-se que, embora os Grupos Escolares fossem projetados para oferecer uma educação padronizada e eficiente, a implementação desse modelo em Goiás enfrenta desafios significativos, como a escassez de recursos financeiros e a falta de professores qualificados. Esses obstáculos, no entanto, não impediram que os Grupos Escolares se tornassem um marco importante na modernização educacional da região.

Além disso, os registros históricos indicam que a criação dos Grupos Escolares em Anápolis foi acompanhada por políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação, como a construção de prédios escolares e a implementação de programas de merenda escolar. Esses esforços demonstram um compromisso do poder público em promover a educação como um direito fundamental e uma ferramenta para o desenvolvimento social.

Por fim, a análise dos dados evidenciou que os Grupos Escolares desempenharam um papel central na formação de uma identidade educacional em Goiás, contribuindo para a alfabetização de milhares de crianças e para a criação de uma cultura escolar que valorizava a disciplina, o civismo e a formação moral. Esse legado permanece presente na memória educacional do estado, destacando a importância de estudos históricos que resgatam e preservam essa trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Estudando os registros e documentos históricos, podemos observar que os Grupos Escolares tiveram um impacto crucial na melhoria da educação em Goiás, introduzindo mudanças importantes na organização e métodos de ensino.

Ao substituir as escolas antigas por instituições mais estruturadas e equipadas, os Grupos Escolares estabeleceram um novo padrão de ensino primário alinhado com as tendências modernas em todo o país. Este deslocamento, no entanto, não se deu de forma uniforme, sendo afetado por particularidades locais e obstáculos específicos.

Portanto, pode-se inferir que as Instituições Educacionais em Goiás significaram além de um progresso no ensino; elas representaram um momento crucial na concepção de um plano de país democrático que almejava unir o Brasil ao mundo atual e culto.

Ainda assim, a pesquisa revela que a criação desses coletivos enfrentou obstáculos significativos, mostrando as dificuldades sociais e econômicas e refletindo as disparidades da época. Portanto, a investigação dos documentos ajuda a entender a relevância dessas entidades na história e na educação de Goiás, evidenciando a evolução da educação pública com as transformações políticas e culturais do Brasil.

Outro ponto importante notado no estudo é como os Grupos Escolares influenciam os papéis sociais e o equilíbrio de poder na escola. Ao padronizar as estratégias de ensino e estabelecer normas mais restritas sobre o comportamento e o rendimento dos estudantes, essas organizações também expressavam as esperanças da comunidade por ordem, disciplina e evolução. A escola criou um plano educacional e estrutural para formar indivíduos alinhados com as normas da atualidade e participativos na comunidade conforme a nova administração planejava.

Além disso, as instituições de Ensino foram cruciais para promover a alfabetização e educação em Goiás, principalmente nas cidades. Essa expansão, porém, não foi direta e enfrentou obstáculos ligados à capacitação de professores, à oposição de certos grupos e à escassez de recursos.

Examinar documentos antigos guardados em arquivos revela tentativas locais de ajustar o sistema escolar às necessidades de cada área, destacando a relevância de uma análise detalhada para entender as mudanças na educação da época.

REFERÊNCIAS



ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

_____. **O grupo escolar Antensina Santana: suas fontes de pesquisa e a escrita da história**. Projeto de pesquisa. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás, 2013.

BRASIL. **Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz**. Decreto n. 10.640, de 10 de fevereiro de 1930.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. **Caixa escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária**. Revista Edufoco, set. 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-061.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

FERNANDES, Vanessa de Carvalho. **A caixa escolar do grupo Antensina Santana**. Projeto de pesquisa. Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2014.

GOIÁS. **Livro de atas: Caixa Escolar "Dr. Vasco dos Reis Gonçalves" do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – GO**. 15 de maio de 1939 – 1969.

_____. **Projeto de Lei n. 58 de 1948**. Câmara Municipal de Anápolis.

_____. **Projeto de Lei n. 29 de 1950**. Câmara Municipal de Anápolis. _____.**Projeto de Lei n. 72 de 1950**. Câmara Municipal de Anápolis. _____.**Projeto de Lei n. 142 de 1953**. Câmara Municipal de Anápolis. _____. **Projeto de Lei n. 108 de 1955**. Câmara Municipal de Anápolis.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MOREIRA, Ana Zélia. **A escola primária em tempos de modernidade: grupo escolar "Augusto Severo" – Natal/ RN (1908-1913)**. Revista Saberes, Natal – RN, v. 2, n. esp., jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VASQUES, Mônica Heloisa B. **Metodologia de pesquisa científica**. Disponível em: http://www.praticadapesquisa.com.br. Acesso em: 18 set. 2024.



BULLYING NA ESCOLA: DESAFIOS E SOLUÇÕES

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia pela Instituição de Ensino FAC-FITO (2013); Pós Graduação em Práticas educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos na Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2017); Pós Graduação em Formação e Profissão Docente na Faculdade de Educação Paulistana FAEP (2019).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas escolas no combate ao bullying, bem como propor soluções que possam contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. A pesquisa foi de natureza bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e exploratória. Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa são baseados, principalmente, nos trabalhos de autores renomados na área do bullying e da educação. Entre os principais autores citados, destaca-se Olweus (1993), que é um dos pioneiros na pesquisa sobre bullying e desenvolveu um programa de intervenção amplamente reconhecido. Outro autor relevante é Rigby (2002), que contribui com uma abordagem prática sobre a prevenção do bullying nas escolas. Por fim, a obra de Farrington e Ttofi (2009) oferece uma análise crítica das estratégias de prevenção existentes. Assim, conclui-se que é imprescindível que as escolas realizem avaliações contínuas das estratégias implementadas, assegurando que as intervenções sejam adaptadas às realidades específicas de cada instituição. A capacidade de monitorar e ajustar as ações é crucial para garantir a eficácia das medidas adotadas.

Palavras-chave: Bullying; Escolas; Cyberbullying; Violência.

INTRODUÇÃO

A questão do bullying nas escolas tem se tornado uma preocupação crescente nas últimas décadas, refletindo a necessidade urgente de abordagens eficazes para lidar com essa problemática. O bullying, caracterizado por comportamentos agressivos e intencionais que ocorrem repetidamente em um contexto de desigualdade de poder, não apenas afeta a vida escolar das vítimas, mas também impacta o ambiente educativo como um todo (GONÇALVES; VAZ, 2022). Esse trabalho teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas escolas no combate ao bullying, bem como propor soluções que possam contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

A contextualização dessa temática é fundamental, uma vez que o bullying pode manifestar-se de diversas formas, incluindo agressões físicas, verbais e psicológicas. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizado, torna-se frequentemente o palco onde essas interações negativas ocorrem.

A justificativa para a pesquisa sobre o bullying na escola reside na necessidade de promover um ambiente educativo saudável e inclusivo. O impacto do bullying vai além do sofrimento imediato da vítima, podendo levar a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, além de comprometer o desempenho acadêmico e a convivência social. Dessa forma, é fundamental que educadores, gestores e pais estejam cientes dos sinais de bullying e das consequências que ele pode acarretar, a fim de adotarem medidas preventivas e de intervenção.

A problematização deste trabalho se concentra em questões centrais: quais são os principais desafios que as escolas enfrentam na identificação e combate ao bullying? Que estratégias podem ser implementadas para mitigar essa prática nociva?

Neste contexto, o trabalho se dividirá em sessões que abordarão, primeiramente, a definição e os tipos de bullying, seguido por uma análise das causas e fatores que contribuem para a sua ocorrência nas instituições de ensino. Em seguida, serão discutidos os impactos do bullying sobre as vítimas, agressores e a comunidade escolar, enfatizando a importância de um ambiente seguro para o aprendizado.

Por fim, serão apresentadas propostas de soluções que incluem a formação de professores, a implementação de programas de conscientização e a promoção de um clima escolar positivo, onde a empatia e o respeito mútuo sejam valorizados. A análise dessas estratégias visa contribuir para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso, que priorize o bem-estar de todos os alunos. Assim, este trabalho não apenas se propõe a elucidar a gravidade da problemática do bullying nas escolas, mas também a oferecer caminhos e soluções concretas que possam ser adotadas por educadores e gestores.



Definições e tipos de bullying na escola

O bullying pode ser definido como um comportamento agressivo e intencional, que ocorre de forma repetitiva e envolve uma desigualdade de poder entre o agressor e a vítima. Essa definição, proposta por Olweus (1993), destaca a necessidade de compreender não apenas a ação em si, mas também o contexto em que ela se manifesta. Essa perspectiva teórica é fundamental para a abordagem do bullying nas escolas, pois permite identificar situações de abuso que podem ser invisíveis para educadores e gestores.

Estudos indicam que o bullying pode se manifestar em diferentes formas: físico, verbal, relacional e cibernético. O bullying físico envolve agressões corporais, enquanto o verbal abrange insultos e ameaças. O bullying relacional, por sua vez, diz respeito à exclusão social e à manipulação de relacionamentos, enquanto o cibernético se refere a comportamentos abusivos realizados por meio de plataformas digitais. Cada uma dessas formas de bullying apresenta características e impactos distintos, exigindo abordagens diferenciadas para sua prevenção e intervenção. A compreensão dessas nuances é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes nas escolas (SOPRANI et al, 2024).

Entre os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying, destacam-se aspectos individuais, familiares e sociais. Fatores individuais, como a personalidade e a autoestima dos alunos, podem influenciar tanto a propensão a agredir quanto a ser agredido. Por outro lado, a dinâmica familiar, incluindo a relação dos alunos com seus pais e irmãos, pode também desempenhar um papel crucial. Pesquisas apontam que crianças que vivenciam conflitos familiares ou que sofrem abuso em casa têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos de bullying, seja como agressores ou vítimas (SILVA et al, 2022).

Além das dimensões individuais e familiares, o ambiente escolar e a cultura da instituição desempenham um papel central na dinâmica do bullying. Escolas que promovem um clima de competição acirrada e que não possuem políticas claras de combate ao bullying tendem a apresentar maiores índices dessa prática. A falta de supervisão adequada durante atividades de recreio e a ausência de um espaço seguro para que os alunos relatem suas experiências também contribuem para a perpetuação do bullying. Portanto, é imprescindível que as escolas adotem uma abordagem integrada que considere esses fatores contextuais (SILVA et al, 2022).

Os efeitos do bullying são profundos e podem ter consequências a longo prazo para as vítimas, agressores e a comunidade escolar. As vítimas frequentemente experienciam problemas emocionais, como depressão, ansiedade e baixa autoestima, além de dificuldades acadêmicas. Por outro lado, os agressores também estão em risco, uma vez que podem desenvolver comportamentos antissociais e enfrentar problemas legais na adolescência e na vida adulta. Além disso, o ambiente escolar como um todo é afetado, pois o bullying pode criar um clima de medo e desconfiança, prejudicando a convivência e o aprendizado (VALLE, 2021).

Diante dessa complexidade, é evidente que a abordagem ao bullying nas escolas não pode ser simplista. É necessário desenvolver um entendimento profundo das causas e consequências do fenômeno, bem como das dinâmicas sociais que o envolvem. A articulação entre teoria e prática é essencial para que educadores e gestores possam implementar políticas e programas que realmente façam a diferença na vida dos alunos. A formação contínua de professores e a sensibilização da comunidade escolar são passos fundamentais para a construção de um ambiente educativo mais seguro e acolhedor.

Fatores que contribuem para o bullying na escola e seus impactos

A ocorrência do bullying nas escolas é um fenômeno complexo que pode ser influenciado por uma variedade de fatores interligados. Um dos principais fatores é o ambiente familiar. Crianças que crescem em lares onde a agressão física ou verbal é comum, ou onde há uma falta de afeto e apoio emocional, tendem a apresentar comportamentos mais agressivos e a desenvolver dificuldades nas suas relações interpessoais. O modelo de comportamento que observam em casa pode ser reproduzido na escola, onde se sentem legitimadas a agir de maneira semelhante, perpetuando o ciclo de violência (BOTTAN et al, 2020).

Outro fator relevante segundo Bottan et al (2020) trata-se da dinâmica social existente dentro da própria escola. O ambiente escolar pode estar impregnado de rivalidades e competições que favorecem a exclusão e a humilhação de certos grupos. Em contextos onde a valorização do status social e da popularidade é intensa, os alunos podem se sentir pressionados a adotar comportamentos agressivos para se destacarem ou se manterem em uma posição de poder. Essa cultura de competição pode criar um terreno fértil para o bullying, onde agressores buscam reafirmar sua posição social às custas de suas vítimas.

Além disso, a falta de supervisão adequada por parte de professores e funcionários durante horários de lazer e atividades menos estruturadas pode contribuir para a ocorrência do bullying. Quando os alunos não são monitorados, há maior probabilidade de que comportamentos agressivos passem despercebidos, criando um ciclo de impunidade que encoraja os agressores a continuar suas ações. Um ambiente seguro, com supervisão ativa, é crucial para a prevenção do bullying, pois promove um clima escolar que desencoraja comportamentos abusivos (FARIA et al, 2022).

Os fatores individuais segundo Faria et al (2022) também desempenham um papel significativo na dinâmica do bullying. Alunos que apresentam dificuldades de socialização, problemas de autoestima ou traços de personalidade que os tornam mais vulneráveis a agressões, como timidez ou sensibilidade excessiva, podem ser mais propensos a se tornarem vítimas. Por outro lado, aqueles que demonstram características de liderança ou um comportamento dominante podem assumir o papel de agressores. A interação entre esses diferentes perfis pode intensificar a ocorrência do bullying, criando um ciclo vicioso que afeta tanto as vítimas quanto os agressores.

Os impactos do bullying são vastos e podem afetar todos os envolvidos. Para as vítimas, as consequências podem incluir problemas emocionais, como depressão, ansiedade e isolamento social. Estudos demonstram que o bullying pode levar a uma diminuição significativa da autoestima, além de impactar negativamente o desempenho acadêmico. Alunos que sofrem bullying frequentemente evitam ir à escola, o que pode resultar em faltas e dificuldades no aprendizado, criando um efeito cascata que compromete seu futuro educacional(PANOSSO et al, 2023).

Os agressores, por sua vez, também enfrentam consequências. A pesquisa sugere que aqueles que praticam bullying podem desenvolver problemas de comportamento ao longo da vida, incluindo envolvimento em atividades delituosas e dificuldades em estabelecer relacionamentos saudáveis. A agressão se torna uma estratégia de enfrentamento, e esses alunos podem continuar a perpetuar comportamentos violentos se não forem adequadamente orientados. Assim, o bullying não afeta apenas as vítimas, mas também os agressores e a comunidade escolar como um todo (PANOSSO et al, 2023).

O impacto do bullying se estende além das relações individuais, afetando o clima escolar. Um ambiente onde o bullying é prevalente pode levar a um sentimento geral de insegurança e desconfiança entre os alunos. Isso pode resultar em uma cultura escolar que não promove a empatia e a solidariedade, mas sim a competição e a hostilidade. A longo prazo, isso pode

comprometer a capacidade da escola de cumprir sua função educacional, uma vez que a aprendizagem é prejudicada em um ambiente de medo e ansiedade(RIGBY, 2002).

Diante de todos esses fatores e impactos, é evidente que a abordagem ao bullying deve ser multidimensional, envolvendo não apenas a identificação e intervenção em casos de agressão, mas também a promoção de um ambiente escolar positivo e inclusivo. A conscientização e a educação sobre o bullying são essenciais para que alunos, educadores e pais possam trabalhar em conjunto para prevenir e combater essa problemática. Portanto, a construção de políticas eficazes de prevenção e intervenção no bullying deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, visando garantir um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos.

Soluções para prevenção e combate ao bullying no ambiente escolar

A prevenção e o combate ao bullying no ambiente escolar exigem abordagens multifacetadas que envolvem toda a comunidade educativa. Uma solução fundamental é a implementação de programas de conscientização e sensibilização. Segundo Olweus (1993), a formação de alunos, professores e pais sobre o que é o bullying e suas consequências é crucial para criar um ambiente escolar mais seguro. Esses programas devem incluir palestras, oficinas e debates que estimulem a empatia e a solidariedade entre os alunos, promovendo um clima escolar onde comportamentos agressivos sejam desencorajados.

Outra estratégia eficaz é a formação continuada de educadores. De acordo com Rigby (2002), os professores desempenham um papel fundamental na identificação e no enfrentamento do bullying. Investir em capacitações que ofereçam ferramentas para que os educadores reconheçam sinais de bullying e intervenham de forma adequada pode fazer uma grande diferença. A formação deve incluir técnicas de mediação de conflitos e estratégias para promover um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e seguros.

Além disso, a criação de um código de conduta claro e acessível é uma estratégia importante. O código deve definir o que constitui comportamento de bullying e quais são as consequências para esse tipo de ação. Segundo Rigby (2002), a transparência nas regras e na aplicação de consequências é essencial para a prevenção do bullying. Este código deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo alunos, pais e professores, para garantir que todos se sintam parte do processo e compreendam a importância de um ambiente escolar respeitoso.

A promoção de atividades que estimulem a convivência e a integração entre os alunos também é uma solução eficaz. Atividades extracurriculares, como esportes, grupos de teatro e projetos comunitários, podem ajudar a fortalecer laços entre os alunos. De acordo com o trabalho de Faria et al (2022), a interação social positiva pode reduzir a incidência de bullying, pois promove o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos. Essas atividades deveriam ser planejadas de forma a incluir todos os alunos, especialmente aqueles que podem ser mais vulneráveis.

Outra abordagem relevante é a criação de canais de comunicação anônimos para que alunos possam relatar casos de bullying. Segundo a pesquisa de Ttofi et al(2009), muitos alunos se sentem inseguros para reportar situações de bullying. A implementação de caixas de sugestões ou plataformas digitais onde os alunos possam fazer denúncias de forma anônima pode encorajá-los a falar sobre suas experiências. Isso não apenas ajuda na identificação de casos de bullying, mas também envia uma mensagem clara de que a escola se preocupa com o bem-estar de todos os alunos.

A participação ativa dos pais é outro elemento crucial na prevenção do bullying. Segundo um estudo de Tessaro et al. (2022), o envolvimento dos pais nas atividades escolares e na formação de uma cultura de respeito em casa pode prevenir comportamentos agressivos. Programas que incentivem os pais a participar de workshops e reuniões sobre bullying são essenciais. É importante que os pais também aprendam a

reconhecer sinais de que seus filhos possam estar envolvidos em situações de bullying, seja como vítimas ou agressores, e como agir adequadamente.

A implementação de uma abordagem baseada em habilidades socioemocionais também é fundamental. Segundo o trabalho de Silva et al (2022), desenvolver competências emocionais e sociais nos alunos pode reduzir a incidência de bullying. Programas que ensinam habilidades como empatia, resolução de conflitos e autocontrole ajudam os alunos a lidar melhor com suas emoções e a interagir de maneira mais positiva com os colegas. Essas competências são essenciais para a construção de um ambiente escolar harmonioso e respeitoso.

A colaboração com organizações externas e especialistas em bullying pode enriquecer as estratégias de combate ao problema. A parceria com psicólogos, assistentes sociais e organizações não governamentais pode trazer novas perspectivas e recursos para a escola. De acordo com o estudo de Farrington e Ttofi (2009), a implementação de programas de prevenção do bullying com o apoio de especialistas tem mostrado resultados positivos na redução da incidência dessa prática. Essas colaborações podem incluir oficinas, palestras e intervenções diretas com os alunos.

Por último, a avaliação contínua das estratégias implementadas é essencial para garantir sua eficácia. Segundo a pesquisa de Ttofi e Farrington (2009), a avaliação regular dos programas de combate ao bullying permite identificar o que está funcionando e o que precisa ser ajustado. Isso pode incluir feedback de alunos, pais e professores, além de dados sobre a incidência de bullying na escola. A capacidade de adaptação e melhoria contínua é fundamental para criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos.

Dessa forma, a prevenção e o combate ao bullying no ambiente escolar requerem um esforço conjunto que envolva a comunidade escolar em sua totalidade. A implementação de programas de conscientização, formação de educadores, criação de um código de conduta, promoção de atividades integrativas e canais de comunicação anônimos são algumas das abordagens que podem ser adotadas. Além disso, o envolvimento dos pais, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, parcerias externas e a avaliação contínua das estratégias são essenciais para assegurar um ambiente escolar saudável e livre de bullying.

Cyberbullying no contexto escolar

O cyberbullying (bullying virtual), refere-se a comportamentos agressivos e intencionais realizados através de dispositivos eletrônicos, como computadores e smartphones, que ocorrem repetidamente e envolvem uma desigualdade de poder. No contexto escolar, o cyberbullying tem se tornado uma preocupação crescente, especialmente com o aumento do uso das tecnologias digitais entre os jovens. Segundo Gonçalves e Oliveira (2020), o ambiente virtual oferece um espaço onde os agressores podem atacar suas vítimas de maneira anônima, ampliando o alcance e a intensidade do bullying, o que pode levar a consequências graves para a saúde mental das vítimas.

Uma das características distintivas do cyberbullying é a sua natureza persistente. Diferentemente do bullying tradicional, que pode ser limitado ao ambiente escolar, o cyberbullying pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, tornando difícil para as vítimas escaparem do assédio. De acordo com a pesquisa de Weisz (2021), essa onipresença do bullying virtual pode intensificar o sofrimento emocional das vítimas, que frequentemente se sentem isoladas e sem apoio. Essa situação pode levar a problemas como depressão, ansiedade e, em casos extremos, até suicídio.

As plataformas digitais mais utilizadas para a prática

do cyberbullying incluem redes sociais, aplicativos de mensagens e fóruns online. Essas plataformas permitem que os agressores compartilhem conteúdo difamatório, enviem mensagens ameaçadoras ou realizem campanhas de exclusão contra suas vítimas. Segundo Tristão et al. (2022), a facilidade de disseminação de informações nas redes sociais pode amplificar o impacto de comportamentos abusivos, atingindo não apenas a vítima, mas também um público amplo de colegas e seguidores. Isso pode aumentar o estigma e a vergonha enfrentados pelas vítimas.

O papel da escola no combate ao cyberbullying é crucial. As instituições de ensino devem criar políticas claras que abordem não apenas o bullying tradicional, mas também suas manifestações online. De acordo com a pesquisa de Gonçalves e Vaz (2022), as escolas que implementam programas de conscientização sobre cyberbullying e que promovem um ambiente digital seguro são mais eficazes na redução da incidência desse comportamento. Estas políticas devem incluir orientações para alunos, professores e pais sobre como identificar, reportar e intervir em situações de cyberbullying.

A formação de educadores é uma estratégia essencial para lidar com o cyberbullying, os professores precisam estar preparados para reconhecer os sinais de que um aluno pode estar sendo vítima de bullying virtual e saber como responder adequadamente. De acordo com Tristão et al (2022), a capacitação de educadores em relação ao uso responsável da tecnologia e à prevenção do cyberbullying pode impactar positivamente a cultura escolar. Isso inclui a promoção de discussões sobre ética digital, empatia e respeito no uso das plataformas online.

A colaboração entre a escola e a família também é essencial para o enfrentamento do cyberbullying. Os pais devem ser incentivados a manter um diálogo aberto com seus filhos sobre suas experiências online e a importância de reportar comportamentos abusivos. Segundo Gonçalves e Oliveira (2020), a comunicação entre escola e família pode fortalecer a rede de apoio às vítimas e aumentar a eficácia das intervenções.

Papel do professor e da família no combate ao bullying escolar

O combate ao bullying escolar é uma tarefa que demanda a colaboração de diversos agentes sociais, entre os quais se destacam o professor e a família. O professor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Segundo Olweus (1993), educadores bem informados sobre o fenômeno do bullying são mais capazes de identificar e intervir em situações de agressão. A formação contínua dos professores é essencial para que eles possam reconhecer os sinais de bullying e implementar estratégias eficazes de prevenção e intervenção dentro da sala de aula.

Além de reconhecer os sinais, os professores devem promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. De acordo com Rigby (2002), o desenvolvimento de um ambiente de apoio mútuo e colaboração pode reduzir significativamente a incidência de bullying. Isso envolve não apenas a aplicação de regras claras sobre o que é comportamento aceitável, mas também a promoção de atividades que incentivem a interação positiva entre os alunos. O professor pode atuar como mediador de conflitos, ajudando os alunos a resolverem suas diferenças de forma pacífica e construtiva.

A comunicação entre professores e pais também é um aspecto crucial no combate ao bullying. Segundo Faria et al. (2022), a colaboração entre a escola e a família pode criar um ambiente mais seguro para os alunos. Quando os pais estão informados sobre as políticas da escola em relação ao bullying, eles podem apoiar essas iniciativas em casa, reforçando a importância de valores como respeito e solidariedade. Criar um canal de comunicação aberto entre a escola e a família é vital para que ambos os lados estejam alinhados na abordagem do problema.

Os professores também devem estar cientes da importância do envolvimento dos pais nas atividades escolares. De acordo com Bottan et al (2020),

a participação dos pais na vida escolar dos filhos está correlacionada com um melhor desempenho acadêmico e comportamental. Ao incentivar os pais a se envolverem em eventos e discussões sobre bullying, os professores podem ajudar a construir uma rede de apoio que fortalece o combate a essa prática. Esse envolvimento também permite que os pais reconheçam e abordem situações de bullying em casa, criando um suporte adicional para os filhos.

Outra função dos professores é a promoção de habilidades socioemocionais entre os alunos. Segundo Silva et al. (2022), o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole e resolução de conflitos é fundamental para a formação de cidadãos respeitosos e solidários. Os educadores podem integrar atividades que estimulem essas habilidades no currículo escolar, criando um ambiente que valorize a diversidade e a inclusão. Dessa forma, os alunos aprendem a lidar com suas emoções e a interagir de maneira positiva com os colegas, reduzindo as chances de bullying.

A sensibilização dos alunos sobre o impacto emocional do bullying também é uma responsabilidade dos professores. Pesquisas realizadas por Giuliato (2020) indicam que muitos alunos não compreendem as consequências do bullying para as vítimas. Os educadores podem promover discussões e atividades que ajudem os alunos a reconhecer o sofrimento causado pelo bullying, fomentando uma cultura de empatia. Essa conscientização é crucial para que os alunos se tornem defensores do respeito e se posicionem contra comportamentos abusivos.

A família, por sua vez, tem um papel igualmente importante no combate ao bullying escolar. A dinâmica familiar influencia diretamente o comportamento das crianças e adolescentes. Pesquisas de Farrington e Ttofi (2009) indicam que crianças que experimentam conflitos familiares ou que têm pais negligentes estão mais propensas a se envolverem em situações de bullying, seja como agressores ou como vítimas. Portanto, é fundamental que os pais estejam atentos ao ambiente familiar e promovam uma cultura de respeito, diálogo e apoio emocional.

Os pais também devem ser proativos na comunicação com a escola. Segundo Valle (2021), o envolvimento dos pais nas discussões sobre bullying e nas políticas da escola pode contribuir para a eficácia das intervenções. Os pais podem participar de reuniões escolares, workshops e eventos que discutam a temática do bullying, colaborando para a construção de um ambiente mais seguro para todos os alunos. Essa participação ativa demonstra o comprometimento da família em trabalhar junto à escola para prevenir e combater a violência.

Além disso, os pais devem estar atentos aos sinais de que seus filhos possam estar envolvidos em situações de bullying, seja como vítimas ou agressores. A pesquisa de Ttofi (2009) sugere que a comunicação aberta entre pais e filhos é essencial para que as crianças se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências. Os pais devem criar um espaço seguro para que os filhos possam falar sobre suas preocupações e sentimentos, ajudando a identificar e abordar problemas de bullying antes que se agravem.

Por fim, o combate ao bullying escolar é uma responsabilidade compartilhada entre professores e famílias. A colaboração mútua entre esses dois grupos é crucial para a criação de um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. Ao promover o respeito, a empatia e a comunicação aberta, tanto professores quanto pais podem contribuir significativamente para a redução do bullying nas escolas. Essa abordagem integrada é fundamental para garantir que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente, livres de qualquer forma de violência ou exclusão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi de natureza bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e exploratória. Essa escolha metodológica permite uma análise aprofundada das teorias existentes sobre o bullying, bem como a identificação de práticas e intervenções que podem ser implementadas nas instituições de ensino. A pesquisa bibliográfica é fundamental para compreender o estado da arte sobre o tema, reunindo informações que embasam as discussões e reflexões propostas.

Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa são baseados, principalmente, nos trabalhos de autores renomados na área do bullying e da educação. Entre os principais autores citados, destaca-se Olweus (1993), que é um dos pioneiros na pesquisa sobre bullying e desenvolveu um programa de intervenção amplamente reconhecido. Outro autor relevante é Rigby (2002), que contribui com uma abordagem prática sobre a prevenção do bullying nas escolas. Por fim, a obra de Farrington e Ttofi (2009) oferece uma análise crítica das estratégias de prevenção existentes, enfatizando a importância de intervenções baseadas em evidências. Esses autores fornecem uma base teórica sólida que orienta as discussões e propostas apresentadas neste artigo.

Os principais procedimentos de análise adotados nesta pesquisa incluíram uma revisão sistemática da literatura, na qual foram selecionados artigos, livros, teses e documentos que abordam o tema do bullying no contexto escolar. A pesquisa focou em obras que discutem tanto os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying quanto às estratégias de prevenção e intervenção. A análise qualitativa permite uma interpretação mais rica dos dados, possibilitando a identificação de padrões e tendências que podem informar a prática educativa nas escolas.

Os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica indicam que a implementação de programas de conscientização e formação de educadores é fundamental para a criação de um ambiente escolar seguro. Além disso, a pesquisa revelou que o envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, é crucial para o sucesso das intervenções. A promoção de um clima escolar positivo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos foram identificados como fatores determinantes na redução da incidência de bullying.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa foi a necessidade de uma abordagem integrada que considere os diversos fatores que influenciam o bullying. As soluções propostas devem ser adaptadas ao contexto específico de cada escola, levando em conta a cultura escolar, as características dos alunos e as dinâmicas familiares. A pesquisa destaca que não existe uma solução única para o problema do bullying, mas sim um conjunto de estratégias que devem ser implementadas de forma colaborativa.

Os dados coletados e analisados também evidenciam a importância de uma avaliação contínua das estratégias adotadas nas escolas. A capacidade de monitorar e ajustar as intervenções é fundamental para garantir sua eficácia a longo prazo. A pesquisa sugere que a implementação de indicadores de sucesso e a realização de pesquisas de satisfação entre alunos, pais e educadores podem proporcionar informações valiosas para o aprimoramento das práticas de combate ao bullying.

Por fim, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa proporcionaram uma compreensão abrangente das causas, consequências e soluções para o bullying no ambiente escolar. A combinação de uma abordagem bibliográfica com a análise de estudos de caso permitiu não apenas identificar as melhores práticas, mas também refletir sobre a importância de um esforço conjunto entre todos os envolvidos na educação. A pesquisa contribui, assim, para a construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo, onde todos os alunos possam aprender e desenvolver suas potencialidades sem medo de violência ou exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A presente pesquisa teve como foco a análise do fenômeno do bullying no ambiente escolar, sublinhando a importância de abordagens integradas e eficazes para a sua prevenção e combate. Desde a introdução, foi defendida a tese de que o bullying não é apenas um problema individual, mas um reflexo de dinâmicas sociais complexas que envolvem a escola, a família e a comunidade. A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a solução para essa questão exige um esforço coletivo que engaje todos os atores envolvidos na educação.

Ao longo do trabalho, foram discutidos os fatores que contribuem para a ocorrência do bullying, bem como os impactos que essa prática nociva pode ter sobre vítimas, agressores e o ambiente escolar como um todo. A análise revelou que a falta de supervisão, a cultura de competição exacerbada e as dinâmicas familiares são alguns dos principais elementos que favorecem a proliferação do bullying nas escolas. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam essas influências e adotem estratégias que promovam um clima escolar seguro e acolhedor.

Uma proposta de intervenção efetiva, conforme discutido nos procedimentos metodológicos, é a implementação de programas de conscientização e formação contínua para educadores, alunos e pais. Tais programas devem incluir a educação sobre o que constitui o bullying, suas consequências e formas de enfrentamento. Além disso, a criação de canais de comunicação anônimos e a promoção de atividades que incentivem a convivência harmoniosa entre os alunos são medidas que podem contribuir significativamente para a redução da incidência de bullying nas escolas.

Além disso, a pesquisa enfatizou a importância do envolvimento da comunidade escolar como um todo. A colaboração entre educadores, pais e alunos é essencial para a construção de um ambiente de respeito e empatia. Programas que estimulem essa interação são fundamentais para criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão. A participação ativa da comunidade fortalece a rede de apoio aos alunos e contribui para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Assim, conclui-se que é imprescindível que as escolas realizem avaliações contínuas das estratégias implementadas, assegurando que as intervenções sejam adaptadas às realidades específicas de cada instituição. A capacidade de monitorar e ajustar as ações é crucial para garantir a eficácia das medidas adotadas. Ao articular teoria e prática de maneira integrada, esta pesquisa busca não apenas compreender a problemática do bullying, mas também oferecer caminhos concretos para a sua superação, promovendo um ambiente escolar onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente, livres de qualquer forma de violência ou exclusão.

REFERÊNCIAS



BOTTAN, Gabriela et al. **Intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas.** Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 41, 2020.

FARIA, Mateus Aparecido de; GOMES, Maria Carmen Aires; MODENA, Celina Maria. **"Mar de bullying": turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e 241630, 2022.

GIULIATO, Mauro Volney. **Bullying nas escolas e suas consequências.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 84-102. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas

GONÇALVES, Vitor; VAZ, Cátia. **Bullying e cyberbullying: um estudo em tempos de pandemia.** Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, v. 22, n. 2, p. 36-54, 2022.

GONÇALVES, J.; OLIVEIRA, L. R. **A ineficácia da punibilidade do cyberbullying no Brasil.** Revista Educar Mais, v. 4, n. 2, p. 308–319, 2020.

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. London, Lackwell. 1993.

PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BRINO, Rachel de Faria. **Formação de Professores para Prevenção e Gestão de Situações de Bullying Escolar: Uma Revisão Sistemática da Literatura.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 39, p. e 39310, 2023.

RIGBY, K. **Bullying in childhood.** SMITH C, P. K. H. (Org.). . Blackwell handbook of childhood social development. [S.l.]: Blackwell Publishing, 2002.

SILVA, Jorge Luiz da et al. **Bullying e habilidades sociais de estudantes em transição escolar.** Psico-USF, v. 27, p. 17-29, 2022.

SOPRANI, B. da S.; FORESTI, N. da S.; RICARDO, L. S. **IMPACTOS E DESAFIOS DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.** REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e5130 , 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n5-179. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5130. Acesso em: 12 jan. 2025.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura**. Revista Educação Especial, p. e14/1-22, 2022.

TRISTÃO, Laura Aparecida et al. **Bullying e cyberbullying: intervenções realizadas no contexto escolar**. Revista de Psicologia, Lima, v. 40, n. 2, p. 1047-1073, jul. 2022.

TTOFI, M.; FARRINGTON, D. W**hat works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes.** Journal of aggression, conflict and peace research,v. 1, n. 1, p. 13–24, 2009.

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Engajamento Escolar: revisão de literatura abrangendo relação professor-aluno e bullying.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 37, 2021.

WEISZ, Isabel Cristina. **Bullying e cyberbullying: atualizações científicas sobre um tema que não pode ser ignorado pelos professores.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/bullying-e-cyberbullying-atualizacoes-cientificas-sobre-um-tema-que-nao-pode-ser-ignorado-pelos-professores

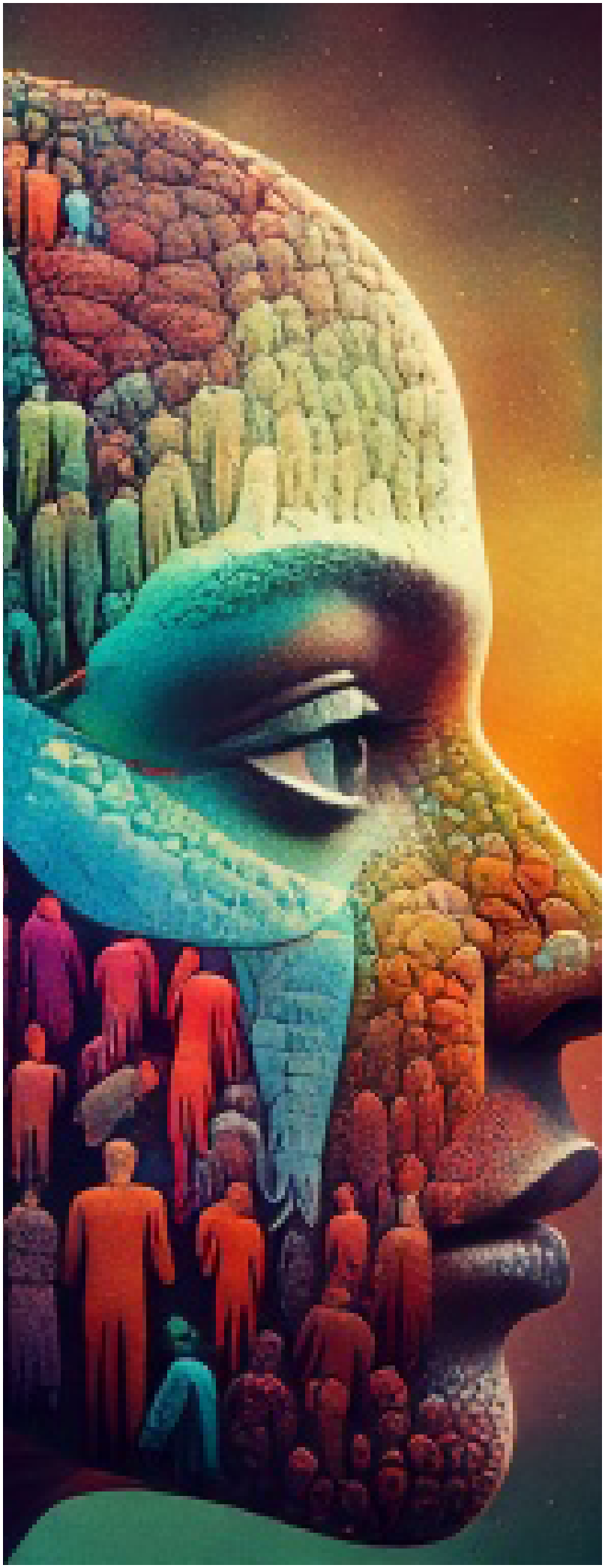


DIREITOS SOCIAIS E SUA IMPRESCINDIBILIDADE NO ALCANCE DA DIGNIDADE HUMANA

MARCIA DOS SANTOS TELLES

Graduação em Direito – Universidade Unicruz - 2010; Pós Segurança Pública– Faculdade IBRA 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho investigou a relevância da efetivação dos direitos sociais para a promoção da Dignidade Humana. A não realização desses direitos impede que os indivíduos tenham acesso ao mínimo necessário para uma vida digna, dificultando ainda mais a conquista do tão desejado bem-estar social. O objetivo principal foi discutir a essencialidade dos direitos sociais na busca pela dignidade humana, considerando a importância desse tema na construção de uma sociedade mais justa, digna e igualitária. Os objetivos específicos incluíram pesquisar a evolução histórica dos direitos sociais e sua apresentação nas Constituições Brasileiras, definir alguns direitos sociais específicos para uma melhor interpretação, e aprofundar a discussão sobre a necessidade de garantia desses direitos por parte do Estado. Além disso, abordou-se a possibilidade de reivindicar a efetivação de direitos por meio de mandados de segurança e mandados de injunção em casos de sua violação. A pesquisa utilizou métodos científicos, adotando uma abordagem dedutiva para compreender a importância da evolução dos direitos sociais à medida que surgem as demandas sociais. Para que todos os cidadãos possam viver com dignidade e alcançar o tão sonhado bem-estar social, é fundamental que todos os direitos sociais assegurados pela Constituição Federal sejam efetivamente realizados. Dessa forma, cabe ao Estado a responsabilidade de assegurar esses direitos por meio de políticas públicas, prestação de serviços, fiscalização e outras ações.

Palavras-chave: Dignidade Humana; Sociedade; Constituições Brasileiras.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como finalidade examinar a relevância da concretização dos direitos sociais e sua essencialidade para a realização da Dignidade Humana.

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, "são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, conforme estabelecido nesta Constituição".

Assim, para que um indivíduo possa atingir o ideal de dignidade humana, é fundamental que tenha acesso a todos esses direitos, sem exceções.

A escolha do tema se deu em função de sua significativa relevância social e de seu papel fundamental na formação de uma sociedade que seja digna, justa e igualitária.

Todo ser humano deve ter o direito à habitação, à educação em instituições de qualidade, ao acesso a serviços de saúde, a uma alimentação adequada, a empregos dignos e a transportes seguros em seus deslocamentos.

Não se trata de considerar mérito ou merecimento, mas sim de atender necessidades básicas e proporcionar melhores condições de vida.

Para compreendermos a relevância desses direitos na concretização de uma vida digna, vamos examinar a trajetória histórica e seu contexto nas Constituições do Brasil até a atual, que foi instaurada em 1988.

A crise social e a carência do básico para a existência não se devem à falta de legislação, mas sim à ineficácia de sua aplicação.

É evidente que uma significativa parcela da população não tem acesso ao básico para uma vida digna.

Por isso, é fundamental compreender o conceito de direitos sociais, o que eles incluem, sua relevância vital para a promoção da Dignidade Humana e qual o papel do Estado na efetivação desses direitos. Essas questões foram esclarecidas ao longo da pesquisa realizada.

Diante do exposto, é evidente que o Estado possui a responsabilidade de assegurar esses direitos a todos os cidadãos, visando construir uma sociedade justa e equitativa, por meio da implementação de políticas públicas específicas e de planejamentos financeiros adequados.

É igualmente importante cultivar a consciência de que qualquer indivíduo tem o direito de reivindicar ao Estado a reparação por direitos que tenham sido violados.

Este estudo teve como meta principal abordar os direitos sociais e sua importância fundamental para a promoção da dignidade humana, considerando a relevância do assunto para a construção de uma sociedade mais justa, digna e igualitária.

Nos objetivos específicos, foram analisados o desenvolvimento histórico dos direitos sociais como essenciais, destacando como esses direitos foram apresentados nas Constituições brasileiras.

Além disso, buscou-se conceituar diferentes tipos de direitos sociais para uma melhor interpretação e compreensão de seus alcances.

Por último, foi discutida a necessidade de o Estado garantir esses direitos e, nos casos de violação, apresentar a viabilidade do mandado de segurança e do mandado de injunção como mecanismos para assegurar sua efetivação.

Diversos métodos foram empregados, começando por uma pesquisa bibliográfica que incluiu a coleta de informações relacionadas a cada um dos objetivos propostos.

O intuito foi evidenciar a relevância da efetivação dos direitos sociais para garantir uma vida digna.

O objetivo final foi estabelecer, com suporte na doutrina e nas leis relevantes, a titularidade originária da propriedade intelectual nos ambientes de ensino e pesquisa.



DIREITOS SOCIAIS E SUA IMPRESCINDIBILIDADE NO ALCANCE DA DIGNIDADE HUMANA

Há uma ampla variedade de termos utilizados para descrever o fenômeno dos direitos, incluindo, entre outros, direitos do homem, direitos individuais, direitos humanos, direitos fundamentais e direitos objetivos públicos.

Dentre esses, os mais recorrentes são "direitos humanos" e "direitos fundamentais".

A terminologia "direitos humanos" é amplamente utilizada por acadêmicos do Direito Internacional, além de ser uma referência frequente na filosofia política e nas ciências sociais em geral, frequentemente associada a textos de direito internacional, como tratados e convenções.

> A terminologia direitos humanos está associada aos documentos de direito internacional, pois diz respeito às prerrogativas jurídicas que são atribuídas ao ser humano apenas por sua condição, sem considerar sua ligação a uma ordem constitucional específica. Assim, busca-se a aceitação universal, aplicável a todos os povos e em qualquer lugar, caracterizando-se, portanto, por um caráter supranacional e global (INGO; LUIZ E DANIEL, 2019).

O conceito de "direitos fundamentais" refere-se aos direitos que já foram reconhecidos e formalizados dentro do campo do direito constitucional, geralmente voltados para a dignidade da pessoa humana.

Este termo, que é amplamente utilizado por especialistas em direito constitucional, ganhou destaque com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente pelo título atribuído ao seu Capítulo II, intitulado "Direitos e Garantias Fundamentais".

Conforme Fábio Martins (2019, p. 605) observa: "Os direitos fundamentais são aqueles expressamente mencionados na Constituição Federal, além dos que se originam dos princípios estabelecidos nela e dos tratados internacionais e outros documentos que o Brasil assinou".

Reconhecer as distinções, entretanto, não implica em ignorar a profunda conexão existente entre os direitos humanos e os direitos fundamentais.

A maioria das constituições elaboradas após a Segunda Guerra Mundial foi influenciada pela Declaração Universal de 1948 e por diversos tratados internacionais e regionais que vieram após ela.

Isso demonstra que, tanto nos conteúdos das declarações internacionais quanto nos textos constitucionais, está se desenrolando um processo de aproximação e harmonização, em direção ao que já vem sendo chamado, embora não exclusivamente, de direito constitucional internacional, especialmente no âmbito dos direitos humanos e fundamentais.

Assim, pode-se afirmar que os direitos fundamentais constituem, igualmente, direitos humanos, uma vez que a sua principal finalidade é a salvaguarda do ser humano, mesmo quando são expressos por entidades coletivas como grupos, nações e Estados.

Conforme mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 foi pioneira ao empregar a frase "Direitos e Garantias Fundamentais", englobando várias categorias de direitos, como: direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais (incluindo os direitos dos trabalhadores), direitos de nacionalidade e direitos políticos.

Para compreender plenamente este título, é essencial distinguir entre um direito fundamental e uma garantia fundamental.

Os direitos fundamentais consistem em regras de caráter declaratório. Conforme Flávio Martins (2019, p. 602), "são prerrogativas outorgadas por legislação", como o direito à vida, à liberdade de crença e de expressão, à honra, entre outros.

Em contrapartida, as garantias fundamentais são normas que têm uma função de proteção, voltadas a assegurar os direitos já reconhecidos.

Flávio Martins (2016, p.603) menciona que "a honra é um direito protegido pela Constituição Federal (art. 5º, X) e, para proteger esse

direito, a Constituição também estabelece a possibilidade de indenização por danos morais (art. 5º, V). Essa previsão serve como um mecanismo de proteção".

A Constituição Federal de 1988 organiza os Direitos Fundamentais no Título II, dividindo-os em várias seções: inicialmente, estão os direitos e deveres individuais e coletivos; em seguida, aparecem os direitos sociais; e, por fim, os direitos de nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos, nessa ordem.

O jurista teco-francês Karel Vasak, em uma conferência realizada em 1979 no Instituto Internacional de Direitos Humanos, categorizou esses direitos em três gerações.

Contudo, devido às muitas críticas, especialmente em relação à terminologia, há uma tendência atual a utilizar o termo "dimensões" em vez de "gerações".

O renomado doutrinador Flávio Martins (2019, p.625) também argumenta que "geração" sugere a ideia de um novo substituindo o antigo, considerando que os direitos fundamentais se somam e se complementam, assim, a expressão "dimensões" é mais adequada.

Apesar de ter sido desenvolvida por Karel Vasak, essa categorização foi amplamente divulgada por Norberto Bobbio em seu livro "A era dos Direitos", conforme mencionado (2004, p. 9):

Do ponto de vista teórico, sempre sustentei – e continuo a sustentar, agora com argumentos mais sólidos – que os direitos humanos, por mais essenciais que sejam, têm uma origem histórica, ou seja, surgem em determinadas condições, resultantes de lutas em prol de novas liberdades contra antigos poderes, e se desenvolvem de maneira gradual.

[...] Junto aos direitos sociais, conhecidos como direitos de segunda geração, surgiram na atualidade os chamados direitos de terceira geração, que, para ser honesto, ainda se mostram bastante diversos e imprecisos. [...] O mais relevante entre eles é aquele reivindicado pelos movimentos ecológicos: o direito de habitar um ambiente saudável. No entanto, novas demandas já começam a surgir e poderiam ser classificadas como direitos de quarta geração [...].

Assim, pode-se perceber que as categorias dos direitos fundamentais interagem e se enriquecem à medida que a sociedade avança e novas demandas aparecem gradualmente.

Assim, os direitos de primeira dimensão referem-se aos direitos individuais, que surgiram com o Estado Liberal, incluindo o direito à vida, à liberdade de expressão, à liberdade em geral e à propriedade.

Esses direitos foram os primeiros a serem conquistados e se distinguem por imporem uma restrição ao Estado, obrigando-o a não interferir na vida pessoal, na propriedade, na liberdade de expressão, entre outros aspectos, além de exigir que o Estado atue para assegurar uma vida digna ao fomentar os direitos sociais.

Os direitos de segunda dimensão referem-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, que são o foco principal desta pesquisa, incluindo o direito à educação, saúde, alimentação, trabalho, entre outros.

Nessa perspectiva, é responsabilidade do Poder Público assegurar esses direitos; o Estado deve garantir sua efetivação e implementação na sociedade, visto que são fundamentais para atingir a igualdade e proporcionar as condições mínimas para uma vida digna.

O renomado José Afonso da Silva (2002, p. 285-286) afirma que:

> Os direitos sociais podem ser compreendidos como uma extensão dos direitos fundamentais do ser humano, consistindo em benefícios positivos oferecidos pelo Estado, seja de forma direta ou indireta, que estão delineados em normas constitucionais. Tais direitos visam melhorar as condições de vida das pessoas em situação de vulnerabilidade e têm como objetivo promover a equalização de desigualdades sociais, relacionando-se diretamente com o princípio da igualdade. Eles servem como bases para a fruição dos

> direitos individuais, uma vez que possibilitam um ambiente material mais favorável à concretização da igualdade de fato, o que, consequentemente, favorece o exercício pleno da liberdade (SILVA, 2002).

Os direitos de terceira geração, também conhecidos como direitos difusos ou coletivos, são referidos como direitos transindividuais, pois estão ligados à convivência em sociedade e à vida em comunidade.

Um exemplo é o direito de todos a um ambiente saudável e livre de poluição, além do direito de desfrutar da paz.

Além das três dimensões previamente mencionadas, parte da doutrina aborda a existência de direitos de quarta, quinta e até sexta dimensões, embora essa perspectiva não seja consensual.

De acordo com Flávio Martins (2019, pp. 628-629), os direitos da quarta dimensão referem-se aos direitos relacionados à democracia, à informação e ao pluralismo, enquanto os direitos da quinta geração dizem respeito aos direitos dos animais não humanos.

Ao longo da trajetória da humanidade, a vasta disparidade e a pobreza enfrentadas por diversos povos deram origem à discussão sobre a urgência de assegurar direitos fundamentais a todos os indivíduos, visando a promoção de uma vida digna, livre e igualitária.

A problemática da dignidade humana foi analisada ao longo dos tempos, sob diferentes perspectivas religiosas, filosóficas e científicas. Contudo, foi no chamado período axial, que abrange os séculos VIII a II a.C., que os diálogos em torno da injustiça social ganharam destaque. Nesse contexto, Fábio Konder Comparato enfatiza (2005, p.11),

> No período axial, o ser humano começou a ser reconhecido, pela primeira vez na História, em sua essência igualitária, como um ser possuidor de liberdade e capacidade de raciocínio, apesar das diversas distinções. Dessa forma, estabelecem-se as bases intelectuais para entender a dignidade da pessoa humana e para a declaração da existência de direitos que são universais, pois são intrínsecos a ela (COMPARATO, 2005).

Entretanto, foi apenas em 1948 que se deu a Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmando que “todos os seres humanos são nascidos livres e iguais em dignidade e direitos”.

É fundamental ressaltar a relevância de estudarmos o desenvolvimento dos direitos sociais nas Constituições brasileiras, à medida que surgiam as demandas da sociedade.

Norberto Bobbio explica que (2004, p. 13),

> Os direitos humanos são uma categoria que varia ao longo do tempo, como evidenciado pela história dos últimos séculos. A lista de direitos humanos tem mudado e continua a evoluir conforme as condições históricas se alteram, refletindo as necessidades e interesses das classes dominantes, os recursos disponíveis para a sua concretização, as inovações tecnológicas, entre outros fatores. O que é considerado essencial em uma determinada época e civilização pode não ter a mesma relevância em outras eras e culturas (BOBBIO, 2004).

O surgimento de direitos que asseguram uma vida igualitária e digna tornou-se evidente, especialmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com a intenção de enfrentar a pobreza, a fome e a opressão resultantes do conflito.

Nesse contexto, emerge o "Constitucionalismo social", no qual o Estado deixa de ser passivo e passa a desempenhar a função de protetor dos direitos.

As primeiras Constituições a reconhecer direitos sociais como essenciais foram a Constituição do México de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919.

Elas estabeleceram o Estado social, que contrasta com a lógica Liberal ao afirmar que é obrigação do Estado promover o bem-estar social e estabelecer diretrizes sobre direitos familiares, educação pública e direitos dos trabalhadores.

No Brasil, a Carta Imperial de 1824 foi a primeira Constituição a incluir alguns direitos sociais, embora de maneira moderada, devido ao seu enfoque liberal, como o direito à educação, à proteção da infância e da maternidade, e a assistência jurídica, entre outros.

Por outro lado, a Constituição de 1891 não apresentava direitos sociais, limitando-se a assegurar apenas direitos individuais e políticos, em virtude de seu caráter ainda mais liberal.

A Constituição de 1934, que se baseou fortemente no conceito de Estado Social, incorporou de maneira abrangente os direitos sociais, incluindo o direito ao trabalho, assistência social, e acesso à saúde, entre outros.

Da mesma forma, a Constituição do Estado Novo de 1937 também incluiu direitos sociais, como a responsabilidade da educação dos filhos e o direito à sobrevivência por meio do trabalho.

A Constituição de 1946 seguiu essa mesma tendência. Apesar de ter sido aprovada durante o regime militar, a Constituição de 1967 preservou os aspectos sociais dos documentos anteriores, devido à Emenda Constitucional n.1 de 1969.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento da Constituição Brasileira, apenas na atual Constituição Federal, que entrou em vigor em 5 de outubro de 1988, os direitos sociais foram expressamente incorporados e reconhecidos como direitos fundamentais.

Por essa razão, o Deputado Ulysses Guimarães a chamou de Constituição Cidadã, uma vez que possui um caráter marcadamente democrático e garante de forma abrangente tanto os direitos individuais quanto os sociais. Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2005, p. 294) afirma que:

> A declaração presente na Constituição de 1988 é a mais completa e extensa entre todas as anteriores. Naturalmente, abrange as liberdades públicas tradicionais, dando uma ênfase significativa aos direitos relacionados à área penal. Ademais, traz inovações ao incluir, por exemplo, o direito à informação, a proteção dos consumidores, entre outros. Além de formalizar os "Direitos e deveres individuais e coletivos", a Declaração de 1988 introduz um novo segmento dedicado aos direitos sociais, que desde 1934 estavam incluídos na seção da "Ordem econômica e social" (FILHO, 2005).

É fundamental destacar que os direitos sociais elementares estão consagrados no artigo 6º da Constituição Federal: "Os direitos sociais incluem a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a habitação, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, além da assistência aos necessitados, conforme estabelecido nesta Constituição".

O direito à habitação foi adicionado ao texto constitucional com a Emenda Constitucional nº 26, de 2000; o direito à alimentação foi incorporado pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010; e o direito ao transporte passou a fazer parte devido à Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

Considerando a valorização dos direitos sociais expressa no Preâmbulo desta Constituição, que estabelece um Estado Democrático com a finalidade de garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como princípios fundamentais de uma sociedade solidária, plural e isenta de preconceitos, fundamentada na convivência harmônica e comprometida tanto em âmbito interno quanto internacional [...], é possível afirmar de forma inequívoca que o Brasil configura-se como um "Estado Democrático Social".

Considerando que se referem a direitos essenciais para uma vida digna, como saúde, educação e alimentação, todos os indivíduos possuem a titularidade sobre todos os direitos sociais.

Embora esses direitos não estejam restritos apenas ao artigo 6º da Constituição Federal, esse artigo abrange os direitos fundamentais.

O direito básico à educação é claramente estabelecido no artigo 6º e recebe uma descrição mais aprofundada nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal.

Segundo o artigo 205, o caput afirma que "a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família", visando promover "o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho".

A questão do acesso à educação é tratada na Observação Geral nº 13, de 1999, pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas como:

Um direito fundamental e essencial para a concretização de outros direitos humanos. Sendo um aspecto relacionado à autonomia do indivíduo, a educação se destaca como a principal ferramenta que possibilita tanto adultos quanto crianças em situação de marginalização econômica e social a romper com o ciclo da pobreza e a se envolver ativamente em suas comunidades.

O Estado tem a obrigação de assegurar a todos os indivíduos o acesso à educação básica sem custos, entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos, além de promover a ampliação do ensino médio e fornecer apoio especializado a pessoas com deficiência.

É importante destacar que a falta de implementação desse direito resulta na responsabilidade da autoridade competente.

O direito à saúde, que é claramente estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal, configura-se como um "direito de todos e uma obrigação do Estado".

Esse direito está intimamente relacionado à salvaguarda da vida e à integridade física dos indivíduos, devendo assegurar proteção, tratamento e diminuição do risco de enfermidades, conforme o que é disposto no artigo 196 da mesma Constituição.

É um direito diretamente conectado ao fortalecimento do bem-estar social e, acima de tudo, à manifestação de uma vida digna, uma vez que a saúde é um pilar essencial para a existência de qualquer ser humano. Sem saúde, não há vida, e sem vida, não pode haver dignidade.

O direito fundamental ao trabalho encontra-se consagrado no artigo 6º e nos subsequentes da Constituição Federal.

Seu objetivo é assegurar direitos e salvaguarda aos trabalhadores tanto do meio urbano quanto rural, assim como promover condições de trabalho equitativas e favoráveis.

Entre os direitos assegurados aos trabalhadores estão o seguro-desemprego, o pagamento do décimo terceiro salário, o descanso semanal remunerado e a proteção contra demissões sem motivo justo, entre outros.

O acesso ao transporte foi incorporado como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal através da Emenda Constitucional nº 90 de 2015. Como explicam Ingo, Luiz e Daniel (2019, p. 700):

É responsabilidade do Estado assegurar, através de políticas e serviços públicos, que todos os indivíduos tenham acesso adequado aos sistemas de transporte.

Isso é essencial para que possam atender a seus compromissos e necessidades cotidianas, como chegar com segurança ao trabalho, à escola, à universidade, a locais de entretenimento, a hospitais quando necessário e a outros lugares.

Essa garantia é fundamental para promover a liberdade e o direito de locomoção de todos os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este trabalho de cunho bibliográfico apresenta um estudo que permite entender que os direitos sociais passaram por um processo evolutivo ao longo da história da humanidade, refletindo a crescente necessidade de assegurar essenciais direitos que garantam uma vida digna e equitativa para todos.

Em virtude da relevância dos direitos sociais, é apropriado referir-se a eles como “Direitos Sociais Fundamentais”, pois são essenciais para a realização do conceito de Dignidade da Pessoa Humana.

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 foi pioneira ao empregar o termo “Direitos e Garantias Fundamentais”, englobando várias categorias de direitos, especialmente os direitos sociais.

Entretanto, não é preciso realizar numerosas análises e investigações para perceber que sua implementação efetiva não abrange a todos, especialmente no contexto atual de pandemia. A ineficácia dos direitos sociais é evidentemente visível no Brasil, onde a miséria aumenta.

No presente momento, a minoria que desfruta de todos esses direitos é claramente composta por aqueles que possuem privilégios econômicos, enquanto a pobreza e a falta de presença do Estado agravam a desigualdade.

Assim, é responsabilidade do Estado assegurar esses direitos por meio de políticas públicas, oferecendo serviços, realizando fiscalização, elaborando orçamentos, entre outras ações.

O Estado tem a obrigatoriedade de proteger todos os direitos sociais, sendo essencial que haja um planejamento e a organização de iniciativas que atendam às demandas da sociedade.

Dessa forma, torna-se evidente a relevância de cada indivíduo reconhecer que possui todos os direitos sociais.

Todo cidadão brasileiro tem o direito a uma vida digna, o que inclui a oportunidade de prover para seus filhos, sua família e para si próprio acesso a emprego, habitação, alimentação, transporte, lazer, educação e saúde, entre outros.

É fundamental entender que esses direitos são garantidos pela Constituição Federal e têm a obrigação de serem assegurados pelo Estado.

Assim, fica evidente a relevância de que cada indivíduo reconheça que possui direitos sociais. Todo brasileiro tem o direito de desfrutar de uma vida digna, assegurando a si e a seus filhos uma série de necessidades, como emprego, moradia, alimentação, transporte, lazer, educação e saúde, entre outras. Além disso, é fundamental entender que esses direitos são protegidos pela Constituição Federal e devem ser garantidos pelo governo.

REFERÊNCIAS



BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MARTINS, F.J.B. **Dignidade da pessoa humana.** Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.



A MORTE COMO PENA E OS DIREITOS HUMANOS

MARCIO AGOSTINHO KINAST

Graduação em Superior em Tecnologia – Universidade Unopar – 2025; Pós Graduação em Segurança Pública e Direito Penitenciário – Uniminas – 2025.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo investigar as diferentes opiniões sobre a aplicação da pena de morte, tendo em vista a forte proteção dos direitos humanos que se concretiza por meio de normas, princípios constitucionais e acordos internacionais. Entretanto, o debate sobre a eficácia da pena de morte continua, com argumentos e justificativas a favor de sua implementação. Diante dessas visões contraditórias, é fundamental este estudo, que busca esclarecer tanto os argumentos a favor quanto os contrários à adoção da pena capital. O estudo pretende destacar, por meio da análise dos direitos humanos, o impacto que a pena de morte teria na sociedade, examinando se sua aplicação realmente serviria para coibir a criminalidade ou, ao contrário, geraria revolta devido à desigualdade e à desumanidade de seu tratamento, além de estimular a prática de homicídios, legitimados pelo sistema judiciário.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Pena de Morte; Sistema Jurídico.

INTRODUÇÃO

O presente estudo adotará uma abordagem dedutiva, focalizando a pesquisa teórica com o objetivo de apresentar os argumentos a favor e contra a aplicação da pena de morte no Brasil.

Dessa forma, será examinado o panorama histórico dos Direitos Humanos, desde a aceitação da pessoa enquanto ser humano até a valorização da individualidade de cada um, que é caracterizada por atributos singulares, como a habilidade de amar, explorar, modificar e inovar.

Nesse contexto, constata-se a urgência de garantir a proteção ao ser humano, reconhecendo a necessidade de direitos que defendem sua condição humana.

Igualmente, será apresentado um resumo sobre a trajetória do direito penal no Brasil, focando na implementação da pena de morte. Esse percurso de mudanças nas legislações penais inicia-se no período colonial, com as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas, e se estende através dos códigos penais até chegar ao Código Penal de 1940, além das Constituições Federais que vão de 1824 a 1988.

Durante essas etapas, é possível perceber também a transformação nas condições humanas dos indivíduos que cometem crimes.

Após examinar a aquisição dos direitos humanos e o período em que a pena de morte estava em vigor no país, assim como a maneira pela qual essa punição era implementada, procede-se à investigação dos aspectos controversos relacionados à aplicação ou à abolição da pena em questão.

Esta temática gera um extenso debate, com argumentos tanto a favor quanto contra a aplicação da pena capital como forma de sanção.

Assim, para realizar uma análise mais fundamentada, é essencial investigar a trajetória histórica dos direitos humanos no Brasil, em conjunto com os tratados internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tratam sobre direitos humanos e a eliminação da pena de morte. É importante também considerar os aspectos históricos da pena capital no Brasil, desde a época em que era uma colônia portuguesa até a promulgação da Constituição de 1988.

Dessa forma, busca-se entender as condições penais, sociais e humanas daquela época e como elas se relacionam com a realidade atual.

Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar as legislações penais de diferentes períodos, considerando o contexto histórico do país. Em cada época, existia uma forma de sanção que variava desde medidas corporais severas até a era contemporânea, na qual se prioriza a proteção da dignidade humana, promovendo princípios humanitários que favorecem a reabilitação e reintegração dos infratores na sociedade.



A MORTE COMO PENA E OS DIREITOS HUMANOS

Em situações onde uma pessoa é acusada de uma ação tipificada como crime, ela poderá ser submetida a punição, desde que, após o devido processo legal, seja condenada por uma sentença que transite em julgado. Caso isso ocorra, a pessoa terá que cumprir a pena estabelecida na legislação penal, a qual será definida na própria sentença.

As sanções podem incluir multas, prisão, restrições de direitos ou penas corporais, e têm como objetivo "purificar" e dissuadir tanto o infrator quanto a sociedade em geral de cometer novas infrações, funcionando assim como um mecanismo de repressão à criminalidade (SOUSA, 2010, p. 01).

Entretanto, durante o período colonial, tanto o direito penal material quanto o processual apresentavam características bastante diferentes. O primeiro "código penal" foi elaborado a partir das Ordenações Afonsinas, que incluíam referências ao direito romano, canônico e às tradições locais.

Essa ordenação era composta por cinco livros, sendo que o quinto aborda tanto o direito penal material quanto o processual. Naquela época, as penas aplicadas não visavam à prevenção e a gravidade do crime não era levada em conta para determinar as punições; o que importava era a classe social do infrator.

Assim, indivíduos da nobreza recebiam sanções mais leves em comparação aos plebeus. As punições eram geralmente severas e brutais, tendo como propósito amedrontar a população. Entre as penas previstas, destacava-se a pena de morte para certos delitos, como os de feitiçaria e o "furto de um marco de prata". (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 142-143).

María José Falcón y Tella e Fernando Falcón y Tella descrevem diferentes métodos pelos quais os condenados à pena capital eram executados, como será apresentado a seguir:

Não era suficiente simplesmente eliminar o culpado e encerrar sua existência, como fica evidente ao se considerar brevemente os distintos métodos de pena capital, que envolviam uma crueldade e um sofrimento adicionais. Por exemplo, ao se realizar a execução com um machado ou espada, era comum fixar a cabeça em um poste ou pilar.

De acordo com uma prática muito antiga, o acusado era deixado em suspensão por um período na força, sendo que sabíamos que para que a alma do falecido encontrasse paz, não era suficiente um sepultamento comum, que mantivesse o corpo e a alma unidos, mas sim que o corpo permanecesse intacto e sem mutilações. O castigo reservado àqueles que morriam antes da execução, como suicidas, vítimas de afogamento ou que eram atingidos por um raio, foi gradualmente atenuado, limitando-se a um sepultamento desonroso.

Apesar das diversas falhas nas Ordenações Afonsinas, elas foram de grande relevância para a evolução do direito em Portugal.

Essas normas começaram a ser aplicadas em 1500, ano do descobrimento do Brasil, e permaneceram em vigor por aproximadamente 12 a 21 anos. Entretanto, sua aplicação no Brasil foi praticamente inexistente até 1521, pois ainda não havia um "núcleo colonizador" estabelecido no território. A colonização começou efetivamente em 1532, com a fundação da cidade de São Vicente por Martim Afonso de Souza, momento em que as Ordenações Manuelinas já estavam em vigor no país.

As Ordenações Manuelinas substituíram as Afonsinas, mantendo essencialmente o mesmo sistema, mas com algumas modificações. A segunda Ordenação entrou em vigor em 11 de março de 1521 e permaneceu válida até 11 de janeiro de 1603 (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 143-144).

Apesar de as Ordenações Manuelinas estarem formalmente em vigor, na prática, não eram essas normas que realmente regiam o direito no Brasil. Durante o período das capitanias hereditárias, eram os donatários que estabeleciam as regras jurídicas, nomeando um capitão e um ouvidor,

responsáveis por julgar e punir os réus por crimes cometidos.

Esses oficiais tinham a capacidade de aplicar diversas sanções, incluindo a pena de morte. As punições adotadas nesse período eram extremamente severas e serviam como um meio de repressão não apenas contra criminosos comuns, mas também contra opositores políticos, funcionando como um instrumento de intimidação.

Como mencionado, “as várias formas de tortura física e mental impostas aos condenados delineavam o percurso das penas corporais, em especial a pena capital, marcada por rituais de expiação e castigo” (DOTTI, 1998, p. 34).

Em 1603, com a ascensão de D. Felipe II da Espanha ao trono português, ele determinou a reformulação das Ordenações Manuelinas. A partir desse momento, passaram a ser aplicadas em nosso país as Ordenações Filipinas, que permaneceram em vigor até a implementação do Código Criminal do Império, em 1830.

Embora a elaboração das Ordenações Filipinas tenha sido concluída e aprovada em 1595, sua promulgação e início de vigência ocorreram apenas em 1603 (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009).

O sistema filipino era visto como "espetacular e opressivo", uma vez que abrangia diversos autores, delitos e formas de sanções que levavam em conta a crença religiosa, lealdade e orientação sexual do indivíduo.

Os delitos contra a religião, a administração governamental e a autoridade real eram punidos rigorosamente, incluindo a pena capital. Dessa forma, constata-se que:

> A penalidade severa ou agravada era aplicada para o crime de lesa-majestade (prever morte natural, Título XII) ou para o crime de falsificação de moeda (prever morte cruel, Título VI, seção 9), além de outras infrações como sodomia e incesto (deverá ser queimado até se tornar em cinzas, Título XIII). No caso de homicídio mediante pagamento, a punição seria a amputação de ambas as mãos e a pena de morte natural (Título XXXV, seção 3).

Nas Ordenações Filipinas, a noção de crime era frequentemente confundida com pecado e ofensa moral. As sanções eram impostas de maneira excessiva e brutal, incluindo punições físicas como chicotadas e amputações. Essas medidas visavam preservar as normas sociais, políticas e religiosas estabelecidas pelos que estavam no poder. Como resultado, os infratores eram submetidos a castigos severos, enquanto os demais cidadãos eram intimidados para evitarem cometer os mesmos delitos (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 145).

Durante esse mesmo período, assim como nas Ordenações Afonsinas, a sociedade enfrentava uma significativa desigualdade, legitimada e apoiada pelas autoridades. As sanções eram impostas conforme a gravidade do delito, levando em consideração também a posição social do infrator.

Ou seja, havia "grupos privilegiados que desfrutavam de isenção ou tratamento punitivo diferenciado, como fidalgos, cavaleiros, desembargadores e escudeiros". As Ordenações Filipinas foram oficialmente confirmadas no Brasil por D. Pedro I em 1823. Além disso:

> Durante a maior parte do último milênio, especificamente até o período do Iluminismo na segunda metade do século XVIII, a responsabilidade pela aplicação do Direito penal estava nas mãos da Igreja (com todos os seus preconceitos e sectarismos, especialmente evidentes durante a Inquisição), dos senhores feudais (arbitrários e autoritários) e dos governos absolutistas ou monárquicos. O Direito penal vigente na Inquisição, assim como nas Ordenações do Reino, era extremamente cruel, desumano e não garantista, apesar da Magna Carta de João Sem-Terra, de 15 de junho de 1215, que, quando aplicada, beneficiou apenas a nobreza, deixando os plebeus com pouquíssimos ou nenhuns direitos garantidos (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 145).

Durante o período das Ordenações Afonsinas, Manuelinas, Filipinas e, posteriormente, do Código Filipino, que se estendeu por cerca de 300 anos, a população enfrentou uma época caracterizada por condições inumanas, brutalidade, desigualdade, arbitrariedade e, sobretudo, pela “transgressão dos princípios da igualdade e da porcionalidade.”(BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 146).

Durante a era das Ordenações, a sanção não se limitava apenas à repressão. Michel Foucault (2002) argumenta que a pena vai além da simples função de coibir comportamentos, sendo também uma manifestação que deve ser analisada sob uma perspectiva sociológica e histórica.

Ele a compara a um drama apresentado em um palco, onde diversos autores e personagens têm papéis diferentes, e o objetivo dessa performance é instruir a audiência.

As tradicionais maneiras de despertar o interesse da população durante as execuções públicas frequentemente geram emoções opostas, variando entre aprovação e reprovação ao ato de sacrifício.

O povo, instigado ou forçado a seguir o caminho do condenado até o local da execução, se envolvia no espetáculo, assumindo um papel central nos rituais e na representação do momento em que a morte prevalece sobre a vida.

Até aquele momento, o direito penal atribuía importância exclusiva à "posição social do acusado, resultando em desigualdades chocantes", época em que as punições eram frequentemente severas e nem sempre proporcionais ao crime cometido.

O propósito da punição era causar um impacto moral que levasse à intimidação da sociedade, utilizando-se de sanções físicas, mutilações, torturas e até a pena capital, acompanhada de sofrimentos intensos. Essa prática era vista como "a pena por excelência." (FALCÓN Y TELLA; FALCÓN Y TELLA, 2008, p. 115).

Segundo o que informa René Ariel Dotti (1998, p. 46), buscava-se eliminar muitos crimes por meio da pena de morte, também chamada de pena capital.

As execuções dessa sanção eram realizadas de três maneiras: a primeira era a morte cruel, na qual o condenado morria de forma lenta "entre tormentos"; a segunda era a morte atroz, em que "a eliminação era intensificada por circunstâncias especiais, como a queima do corpo, o esquartejamento, entre outras"; e a terceira era a morte simples, na qual a vida do condenado era ceifada de diversas formas, como enforcamento ou decapitação. Havia também a morte civil, que ocorria quando o criminoso se via privado de seus direitos de cidadania.

Após a recuperação da autonomia de Portugal em relação à Espanha em 1640, as Ordenações Filipinas foram oficialmente ratificadas por uma legislação promulgada em 29 de janeiro de 1643 pelo rei D. João IV. No entanto, a rainha D. Maria I, por meio de uma comissão designada, esforçou-se para modificar as leis existentes com um decreto que visava estabelecer códigos de direito público e penal.

Essa iniciativa da rainha não teve sucesso, já que, em 1789, as propostas foram apresentadas, mas ficaram sujeitas a revisões, avaliações e censuras. Assim, mesmo com as Ordenações Filipinas ainda em vigor, em 22 de abril de 1821, D. Pedro I assumiu o governo do Brasil e, por meio de um decreto em 23 de maio do mesmo ano, proibiu a detenção em condições degradantes, eliminando o uso de algemas, correntes, grilhões e quaisquer outros instrumentos destinados a torturar indivíduos ainda não condenados, além de abolir a tortura e outras penas cruéis.

Também foi estabelecido o princípio da responsabilidade pessoal, que impedia que a pena imposta a um condenado fosse transferida a seus herdeiros.

As ordenações Filipinas, assim como as que as antecederam, revelaram ao longo de dois séculos a cruel realidade do Direito Penal. Aqueles considerados hereges, apóstatas, praticantes de feitiçaria, blasfemos, e até mesmo benzedores de animais sem permissão real, entre outros casos curiosos, enfrentavam uma ampla gama de punições, incluindo a pena de morte, mutilações, perda de liberdade e outras sanções humilhantes.

Desde sua descoberta até o término da dominância portuguesa, o Brasil colonial enfrentou sérias repercussões de regimes aterrorizantes e punitivos. Os indivíduos acusados e sentenciados eram submetidos a formas extremas de crueldade e violência, tanto por parte dos homens quanto pela fúria divina.

Entretanto, com o advento da filosofia do Iluminismo e os ideais provenientes da

Revolução Francesa e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, esses princípios começaram a ressoar não apenas na Europa, mas também nas Américas, especialmente devido à Independência dos Estados Unidos.

Isso abriu a possibilidade de uma evolução nas áreas das relações humanas e sociais, guiadas pelas nobres petições de direitos e pelo humanismo presente nas obras de Cesare Beccaria, sugerindo assim uma possível transformação na legislação portuguesa (DOTTI, 1998, p. 46 e 49).

Assim, conforme mencionado anteriormente, durante o período em que o Brasil estava sob domínio de Portugal, os habitantes eram obrigados a seguir as regras das Ordenações Portuguesas, que incluíam a possibilidade de pena de morte.

Contudo, após a Independência em 1822, essa pena foi formalizada no Código Penal do Império em 1830. Com a chegada da República em 1889 e a criação de um novo Código Penal em 1890, a pena de morte foi abolida, ficando restrita apenas à legislação militar em tempos de guerra (SOUSA, 2011, p. 04).

A independência do Brasil foi alcançada em 7 de setembro de 1822, e as diversas transformações decorrentes desse período histórico também impactaram as práticas do direito penal. No entanto, as Ordenações Filipinas não foram imediatamente abandonadas; já apresentavam sinais de uma reforma que buscava adequar-se à nova realidade da sociedade brasileira, que se desenvolvia sob a égide da liberdade nacional.

Em 25 de março de 1824, foi promulgada a primeira Constituição, a qual, com base nos princípios da liberdade, da segurança individual e da propriedade, assegurou aos cidadãos a proteção de seus direitos civis e políticos. Dessa forma, tornou-se evidente a necessidade de elaborar um novo código penal (DOTTI, 1998, p. 50).

Em seguida, com a Revolução de 1930 no Brasil, Getúlio Vargas tomou posse do governo e, em 1934, uma nova constituição foi promulgada, a qual vedava a pena de morte, exceto em situações de guerra envolvendo nações estrangeiras, conforme a legislação militar.

Após a tentativa comunista de 1935, foram aprovadas três emendas constitucionais, sendo que a primeira equiparou a grave comoção social, com suas intenções de revolta, ao estado de guerra. Desse modo, era permitido aplicar a pena de morte em tais circunstâncias.

Dentro desse panorama, surgiu o primeiro Código Penal independente da América Latina, conhecido como Código Criminal do império de 1830. Este código foi influenciado pela constituição de 1824, além de refletir as melhores doutrinas e legislações mais atualizadas compiladas nos Códigos Criminais dos primórdios do século XIX, como os de Áustria, França, Baviera, Nápoles, Parma, Espanha e Lisiana.

Em sua redação, foram integrados os princípios da responsabilidade moral, do livre arbítrio e da legalidade, estabelecendo que uma conduta só é considerada crime se estiver prevista em lei. Para que uma pessoa seja considerada criminosa, deve-se demonstrar o conhecimento do ilícito e a intenção de cometê-lo.

O Código Penal do Império, ao contrário das Ordenações, estabeleceu onze categorias de punições, que incluíam a pena capital, trabalhos forçados, detenção com trabalho, detenção simples, exílio, degredo, desterro, multa, suspensão do cargo, demissão do cargo e correções físicas.

Uma das principais características da reforma foi a variedade nas sanções a serem aplicadas, a redução da aplicação da pena de morte e a eliminação da brutalidade em sua execução. Além disso, o código em questão determinou a suspensão das penas consideradas infames, com a exceção da aplicação de açoites, que eram reservados aos escravos.

Entre as particularidades do Código de 1830, destaca-se a remoção da pena capital nos crimes políticos, que passou a ser aplicada apenas a infrações comuns. No entanto, esse código também possuía falhas, como a disparidade de tratamento entre escravos e pessoas livres; a aceitação de punições humilhantes; a ausência de uma definição clara

sobre a culpa, limitando-se a mencionar o dolo; e a presença de disposições que ofendiam a religião, entre outras questões.

Caso não houvesse a escravidão e a imposição da pena de açoite, poderia-se afirmar que, para aquele período, havia um sistema penal relativamente liberal. A aplicação da pena capital foi diminuída, sendo aplicada apenas em situações de assassinato, latrocínio e revoltas de escravos.

As execuções eram executadas de forma a evitar exposição excessiva, sem o espetáculo de mutilações ou a exibição dos corpos, com os julgamentos sendo conduzidos por um júri composto por doze cidadãos, todos eles 'eleitores', que na época eram aqueles com poder econômico e de 'renome moral e sensatez'. O Código Penal do Império, após intensas discussões políticas, utilizou a escravidão e a necessidade de exemplificação como justificativas para a preservação da pena de morte.

O Código Penal de 1830 manteve a punição de açoite para os escravizados, mas introduziu a imprescritibilidade das penas e o perdão, que poderia ser concedido pelo imperador ou pela vítima. Contudo, a grande inovação do referido código em relação às penas foi a redução da aplicação da pena de morte, a qual foi aceita após intensos debates no Congresso e tinha como objetivo restringir a ocorrência de crimes cometidos por escravos.

Essa pena passou a ser aplicada apenas em casos de insurreição de escravos, homicídio qualificado e latrocínio; além disso, foram eliminadas as formas cruéis de execução dos condenados e suspensas as penas infames, exceto a de açoite, que continuou a ser imposta aos escravizados, conforme mencionado anteriormente.

De acordo com Luiz Luisi (2003, p. 189), é importante destacar que, embora a pena de morte estivesse estabelecida no Código Penal do Império de 1830, sua efetiva revogação aconteceu em 1851. Isso se deu após a execução do fazendeiro fluminense Motta Coqueiro, condenado à morte por um crime que sempre afirmou não ter cometido. Após seu enforcamento, ficou demonstrada sua inocência. Com isso, o Imperador Dom Pedro II passou a substituir as penas de morte por penas de prisão perpétua.

Depois da implementação do Código Penal do Império em 1830, em 1832 foi instituído o Código de Processo Penal, que também refletia ideias liberais da Constituição de 1824. No entanto, o novo Código apresentou alguns retrocessos, uma vez que não garantia a imparcialidade nos julgamentos e não respeitava o princípio da igualdade.

Não demorou para que emergisse uma reação contrária ao liberalismo. O caráter liberal do Código foi, de certa forma, desfeito por meio de normas processuais, como a de 10 de junho de 1835. Essa norma estabeleceu que os escravos acusados de atentados contra a segurança ou a vida de seus senhores, de seus familiares ou dos feitores seriam julgados rapidamente pelo júri da comarca mais próxima, e a pena seria executada imediatamente, mesmo que sentenciada à morte, não permitindo recurso. Dado que o júri era formado por proprietários de escravos, era claro que os julgamentos careciam de imparcialidade.

Cerca de 67 anos após a criação do Código de Processo Penal, a abolição da escravatura foi implementada em 13 de maio de 1888 por meio de uma lei. Esse evento trouxe mudanças significativas ao Código Penal, sendo que, devido ao movimento abolicionista e ao período de transição política e institucional no Brasil, “Joaquim Nabuco, destacado líder do abolicionismo, apresentou um projeto no parlamento imperial em 4 de outubro de 1888”.

O projeto possibilitava que o Ministro da Justiça elaborasse e divulgasse um novo Código Criminal, “com as modificações introduzidas pelas leis que o alteraram ou adicionaram, além da remoção das normas referentes à escravidão.” nesse cenário histórico:

> Em 1889, João Vieira de Araújo, que na época era deputado e professor na Faculdade de Direito do Recife, apresentou um projeto preliminar ao Ministro da Justiça para uma edição especial do Código. Este projeto consistia, na verdade, na consolidação das normas existentes, levando em consideração as alterações feitas por novos contextos e

> as leis que surgiram após o Código de 1830. Em 28 de julho, o Ministro da Justiça instituiu uma comissão para analisar a proposta, [...], sob a relatoria do conselheiro João Baptista Pereira, professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, que recomendou uma reforma abrangente na legislação penal (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009, p. 152).

Dessa forma, o Ministro da Justiça designou Baptista Pereira para desenvolver um projeto de reformulação do código, sendo que essa reforma criminal ganhou força quando "o Governo Provisório, liderado pelo Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, anunciou a República Federativa do Brasil". Motivado por essa situação, Baptista Pereira "apenas três meses depois" submeteu o projeto à comissão escolhida pelo Ministro da Justiça, que foi então transformado em lei em 29 de setembro de 1890, incluindo em seu texto a extinção da pena capital.

De acordo com René Ariel Dotti, o Código Penal de 1890 estabelecia, além da expatriação, da proibição, da suspensão e demissão de cargos públicos e das multas, também outros tipos de sanções:

> [...] penas de restrição de liberdade: a) detenção cautelar, que se aplica a praticamente todos os delitos e algumas infrações menores, formando a essência do sistema carcerário. Era caracterizada pelo confinamento em celas com a exigência de trabalho, a ser realizado 'em instituições específicas' (art. 45). b) reclusão, cumprida em prisões militares, fortalezas ou áreas de guerra (art. 47); c) detenção com a obrigatoriedade de trabalho, destinada a indivíduos sem ocupação fixa e capoeiras, que deveriam ser enviados a penitenciárias agrícolas apropriadas ou a presídios militares (art. 48); d) prisão em domicílio, voltada para jovens menores de 21 anos, a ser realizada em instalações industriais específicas (art. 49). (1998, p. 55-56).

Ao longo dos anos, o Código Penal de 1890 sofreu diversas modificações, acumulando inúmeras leis complementares, o que o fez parecer "uma verdadeira colcha de retalhos". Essa situação gerou a necessidade de revogar o código original. Em 1891, iniciou-se a tentativa de elaborar um Novo Código Penal, e alguns projetos foram submetidos à Câmara dos Deputados, mas nenhum conseguiu ser aprovado.

Anos se passaram até que uma comissão, liderada pelo Ministro Francisco Campos, revisou o anteprojeto de Alcântara Machado e, em 4 de novembro de 1940, entregou a versão final ao governo. Posteriormente, no dia 7 de dezembro de 1940, o projeto foi sancionado como o novo Código Penal por meio de um decreto. Este novo código estabeleceu um limite de 30 anos para a pena privativa de liberdade e não incluiu a pena de morte nem a prisão perpétua em seu texto.

As punições estabelecidas no Código Penal de 1940 incluíam penas de prisão, punições restritivas de direitos e multas. Entre as penas de prisão, estavam a reclusão e a detenção. As punições restritivas de direitos eram classificadas em perda de cargo público e suspensão do exercício de certos direitos (DOTTI, 1998, p. 68).

A visão do fenômeno constitucional, a partir de uma ótica institucional, parte do entendimento de que toda nação necessita de uma constituição que funcione como estrutura fundamental de sua existência, símbolo de união e sustentáculo da legitimidade e da legalidade. Dessa maneira, a norma constitucional possui a função de estruturar e definir as maneiras e os limites com que o poder público opera na sociedade, respeitando os padrões culturais vigentes. Nesse cenário, observa-se que:

> [...] a Constituição pode ser entendida, fundamentalmente, como uma maneira de existir; (b) a Constituição reflete as diversas formas e estruturas que permeiam a sociedade; (c) a constituição não se sustenta em uma norma hipotética, pois a sociedade possui uma legalidade própria, que se opõe à meramente normativa e não é facilmente controlada por esta; a essência possui sua própria estrutura, da qual deriva ou à qual o dever-ser deve se ajustar; (d) a abordagem do fenômeno constitucional não coloca a validade como seu foco principal, mas sim a eficácia da Constituição. [...].

Assim, pode-se afirmar que a Constituição "diz respeito à maneira e à forma como o poder político é exercido em uma sociedade específica" (SATOS, 2008, p. 32). Nesse

sentido, conforme aponta Jorge Miranda (2003, p. 11), “o Direito Constitucional é a parte da ordem jurídica que regula o Estado tanto como comunidade quanto como autoridade”, englobando um conjunto de normas que compreende regras e princípios.

Essas normas têm a função de organizar a atuação política e jurídica do Estado, posicionando diferentes grupos sociais “uns em relação aos outros e diante do Estado como poder”, ao mesmo tempo que “determinando quem detém o poder, os processos de formação e expressão da vontade política, os órgãos necessários para isso e os atos que concretizam essa atuação”.

As Constituições podem ter diferentes origens, sendo classificadas como promulgadas ou outorgadas. A Constituição promulgada é aquela que resulta da criação e imposição por um órgão composto por representantes de vários setores da sociedade, escolhidos com a finalidade de desenvolver e estabelecer a norma fundamental.

Por outro lado, as Constituições outorgadas são formuladas e implementadas sem a participação da sociedade, sendo impostas pela vontade dos que detêm o poder político. Um exemplo disso é a Constituição de 1967, que foi imposta pela junta militar que estava no poder na época.

O processo de constituição do constitucionalismo no Brasil começou na primeira metade do século XIX, em um contexto cercado pela intensa influência das ideias que surgiram das Revoluções Francesa e Americana, além de serem impactadas pelas batalhas pela independência que aconteceram em diversas partes do continente europeu. Esses princípios impulsionaram o desenvolvimento de um movimento com uma clara tendência liberal, que foi fortemente guiado pela urgência de estabelecer uma identidade nacional. (SANTOS, 2008, p. 97).

Assim, em 25 de março de 1824, o Brasil estabeleceu sua primeira Constituição Federal, a qual foi outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Essa Constituição anunciou princípios que guiaram as novas leis penais e processuais do país; no entanto, os preceitos penais não tiveram o impacto desejado pela sociedade. A constituição continha diversos artigos que dispunham sobre esses direitos:

> O artigo 179 da Constituição de 1824 estabeleceu os fundamentos e normas que reforçam sua perspectiva liberal. O § 18 deste artigo, de fato, previa a criação acelerada de um código civil e criminal, baseado em princípios sólidos de justiça e equidade. Além disso, esse dispositivo assegurou a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos, fundamentando-se na liberdade, segurança individual e propriedade. Juntamente com as garantias gerais relacionadas às liberdades públicas e aos direitos individuais, a Constituição declarou formalmente a abolição de penas corporais, como açoites, tortura, marcação com ferro em brasa e outras punições cruéis (§ 19). O texto ainda estipulou que "as prisões devem ser seguras, limpas e bem ventiladas, com diferentes locais para a separação dos réus, conforme suas circunstâncias e a natureza dos crimes" (§ 21).

Da mesma forma, Walter Gustavo da Silva Lemos (2011, p. 05-06) menciona que “a Constituição Monárquica de 1824 ainda permitia apenas capitais, exílio e trabalho forçado, embora já estabelecesse os fundamentos da legalidade e do devido processo legal.".

A Constituição de 1824 introduziu no âmbito do direito penal diversos princípios, incluindo a irretroatividade da lei penal, a igualdade – um conceito fundamental que afirma que todas as pessoas devem ser tratadas de forma igual pela lei –, a personalização da responsabilidade e a função social da pena. (BIANCHINI; GARCIA; GOMES, 2009).

Embora tenha permanecido em vigor até a declaração da República, a primeira Carta Magna do Brasil não é considerada o ponto de partida da democracia, pois estabeleceu um "governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo", com a divisão de quatro poderes: legislativo, moderador, executivo e judiciário (QUIRINO; MONTES, 1987, p. 44).

Após a declaração da República, o Brasil adota a Constituição de 1891, que possui uma natureza liberal e se inspira no modelo republicano dos Estados Unidos. Essa constituição foi a primeira a ser implementada no regime republicano brasileiro e foi elaborada por uma Assembleia Constituinte que, após sua ratificação, passou a atuar como poder legislativo, englobando

a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

Nesse período, o Brasil estabeleceu um governo provisório sob a liderança de Deodoro da Fonseca. A Constituição de 1891 deu a sensação de ser mais benéfica aos direitos civis da população, conforme pode ser observado:

O novo regime se estabelecia em um ambiente que aparentava ser promissor, caracterizado pela intenção de corrigir os problemas da política imperial, que praticamente excluía a maior parte da população do País da participação e da representação política.

Com a abolição da escravidão e o reconhecimento de que essa grande parcela da população trabalhadora brasileira era parte da Nação, o governo emergente parecia apto a realmente refletir, por meio das novas instituições políticas a serem criadas, os desejos e aspirações do povo brasileiro como um todo, algo que deveria ser refletido na nova Constituição.

É fundamental ressaltar que entre as alterações introduzidas pela Constituição de 1891, foi assegurado “o direito à defesa plena para os réus, utilizando todos os recursos e meios necessários, além da eliminação das penas de galés”, e também foi abolida a pena de morte, salvo em casos de “legislação militar durante períodos de guerra” (MELILLO FILHO, 2011, p. 05).

De maneira semelhante, Walter Gustavo da Silva Lemos (2011, p. 06) aponta que a Constituição Republicana de 1891 eliminou as penalidades citadas anteriormente, sem introduzir “novas inovações mais rigorosas".

A "Revolução de 1930" finaliza a primeira República e Getúlio Vargas se torna o líder do governo provisório do Brasil. Em 16 de julho de 1934, uma nova Constituição é promulgada, a qual, além de assegurar vários direitos sociais, apresenta uma abordagem inovadora, pois é “a primeira a incluir a participação feminina e a única em que há uma representação de classe.” (QUIRINO; MONTES, 1987, p. 53).

O Brasil também foi influenciado por essas novas ideias. Na busca por alternativas, com a reconstitucionalização, pela primeira vez surgiu a proposta de criar uma ordem social mais equitativa, ou seja, a constituição passou a incluir diretrizes que regulamentam as relações de trabalho, além das questões relacionadas à família, educação, saúde e à defesa dos interesses nacionais.

Apesar de sua breve duração, a Constituição de 1934 é vista como "revolucionária, pois estabeleceu conquistas sociais que não poderiam ser revertidas, trocando o Estado liberal pelo social e criando as bases para seu aprimoramento." (MELILLO FILHO, 2011, p. 07).

A Constituição de 1934 também abordou “as garantias do processo penal”, reconhecendo elementos como “o instituto da fiança e o princípio da presunção de inocência, entre outros.” No entanto, a principal “inovação deste documento constitucional” foi a criação da “retroatividade in mellius" e a proibição da retroatividade in pejus, dando início ao princípio que futuramente seria denominado irretroatividade das leis penais” (LEMOS, 2011, p.6).

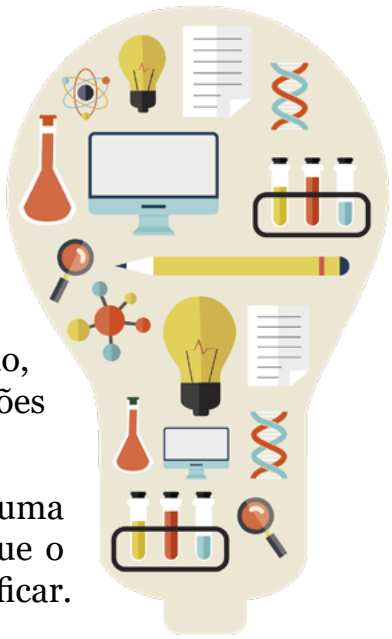
De acordo com Renato Melillo Filho (2011, p. 07), “no mês de novembro de 1937, o Presidente Getúlio Vargas, percebendo que o controle sobre o poder lhe escapava, decidiu interpretar o que denominou de ‘justas expectativas do povo brasileiro por paz política e social’,” e assim substituiu a Constituição de 1934, dissolvendo o Congresso Nacional e assumindo novamente o papel de ditador.

Finalmente, em 1988, foi instituída a Constituição da República Federativa do Brasil, que teve como meta principal estabelecer um regime democrático. Sua criação teve como base a própria Constituição elaborada durante um período de exceção. Em relação à pena de morte, esta foi extinta, salvo nas situações de guerra declarada (SANTOS, 2008, p. 116).

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



A conquista dos direitos humanos foi um esforço difícil e prolongado, que gradualmente trouxe à tona direitos essenciais para as condições básicas de vida da humanidade.

O ser humano é reconhecido como um indivíduo, possuindo uma identidade única que o diferencia dos demais, além de habilidades que o separam de outros seres vivos, como a aptidão para amar, inovar e modificar.

Ao longo da evolução dos direitos humanos, o país enfrentou um longo período em que a sociedade se caracterizava pela ausência de igualdade, livre de distinções de classe e preconceitos, bem como pela falta de liberdade e de uma consciência voltada para a preservação da vida.

Nesse contexto desumano, a pena de morte era aplicada de maneira extremamente cruel e humilhante, sem oferecer ao acusado qualquer tipo de garantia, nem mesmo durante o julgamento.

Dessa forma, as pessoas que cometiam crimes eram vistas como uma ameaça à ordem social, necessitando ser eliminadas, uma vez que não havia qualquer esperança de reabilitação ou reintegração na comunidade, perpetuando-se, assim, a presença de preconceitos variados.

Entretanto, esse período foi essencial e ajudou na tão aguardada obtenção de diversos direitos humanos. Os direitos são influenciados pelas dinâmicas das relações, pelas culturas e pelos costumes sociais, que estão sempre em transformação. É necessário que as normas se ajustem à realidade social, com o intuito de promover a ordem e o bem-estar coletivo, sendo que a sociedade deve respeitá-las.

Apesar de todas as conquistas em termos de direitos humanos que oferecem uma proteção maior às pessoas, algumas delas foram incorporadas à Constituição do país, conferindo-lhes status de direitos fundamentais, como a inviolabilidade da vida, que não pode ser renunciada nem mesmo por quem a vive; a equidade em relação à lei para todos, independentemente de classe, raça, cor, gênero ou religião; e a liberdade de locomover-se. No entanto, a sociedade ainda precisa avançar consideravelmente, especialmente no que se refere ao apoio e acesso à educação.

REFERÊNCIAS



BIANCHINI, Alice; GARCIA-PABLOS DE MOLINA, Antonio; GOMES, Luiz Flávio. **Direito penal: introdução e princípios fundamentais.** 2. ed. rev., atual. e ampl São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

DOTTI, René Ariel. **Bases e alternativas para o sistema de penas.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

FALCÓN Y TELLA, María José; FALCÓN Y TELLA, Fernando. **Fundamento e finalidade da sanção: existe um direito de castigar?** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEMOS, Walter Gustavo da Silva. **A influência de Cesare Beccaria nas Constituições Brasileiras.** BuscaLegis.ccj.ufsc.br. Disponível em: http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/14098/public/14098-14099-1- PB.pdf. Acesso em: 12 Janeiro 2025.

LUISI, Luiz. **Os Princípios Constitucionais Penais.** 2 ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

QUIRINO, Célia Galvão; MONTES, Maria Lúcia. **Constituições brasileiras e cidadania.** São Paulo: Ed. Ática, 1987.

SOUSA, Douglas Cavallini de. **Breves Notas sobre a Pena de Morte.** BuscaLegis.ccj.ufsc.Br. Disponível em: http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/13427/public/13427-13428-1- PB.pdf. Acesso em: 10 Janeiro 2025.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

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).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Considerando o debate acadêmico da área de Educação Física brasileira em torno do esporte como conteúdo de ensino, o presente trabalho reflete sobre a possibilidade de pensá-lo e experienciá-lo no contexto da Educação Infantil. Observando a cultura como elemento substancial da educação e o esporte como produção cultural, indaga pela responsabilidade dos professores na apresentação desse universo às crianças, na contramão das suas conformações competitivas, e a respeito do qual os pequenos não se encontram alheios. Com base nessas questões, apresenta experiências pedagógicas que tomam práticas esportivas como conteúdo da Educação Infantil, entendendo que a Educação Física nesta etapa da Educação Básica também pode se ocupar dos grandes temas das práticas corporais, entre eles, o esporte, no sentido de criar, com os pequenos, outras formas de se relacionar com os objetos culturais.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Esporte; Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O esporte como conteúdo escolar tem sido um dos temas mais presentes no debate acadêmico da Educação Física brasileira, em grande medida como objeto de crítica relacionada à influência da instituição esportiva sobre as práticas escolares.

Elas seriam orientadas pela maximização do rendimento e pelo espírito competitivo, pela exclusão e pela submissão a regras universalizadas, pelos princípios da sobrepujança e das comparações objetivas, entre outros aspectos (BRACHT, 1999, 2009; KUNZ, 2009; TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Nessa mesma dinâmica, o esporte seria prática de maximização do capital corporal e vetor de representação de virilidade na conformação dos papéis de gênero. Ao contrário da ampliação do repertório de movimentos corporais, a prática de apenas algumas modalidades seria um limitante, muitas vezes associada à esperança ou fantasia de profissionalização. Em linhas gerais, esses elementos se encontram vinculados à crença no poder civilizador, regenerador e de inclusão social do esporte (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; TORRI; ALBINO; VAZ, 2007).

Mas, por outro lado, o tema do esporte não deixa de ser revisitado e retomado como conteúdo da Educação Física escolar nos últimos anos sob diferentes perspectivas, favorecendo novas formas de pensá-lo e de experienciá-lo. Entre essas possibilidades, que não eximem a renovação de tensões na Educação Física, ganha relevo a perspectiva de ampliação do trato pedagógico com esse conteúdo, quando procurar-se-ia não apenas aperfeiçoar gestos técnicos ou reproduzir regras, mas, a problematização e a transformação desse conteúdo (KUNZ, 2009; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, entre outros).

Para além da transmissão, trata-se também de privilegiar aspectos da produção, da transformação e da ressignificação das práticas esportivas, considerando o contexto em que elas se realizam, o que inclui uma ampla consideração da cultura como campo de possibilidades (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

No tocante à Educação Infantil, o esporte geralmente não encontra lugar, já que, quando presente nos currículos das instituições, a Educação Física tem se legitimado principalmente pela via das práticas psicomotoras, pelo desenvolvimento de habilidades preparatórias para a alfabetização e pela recreação, como nos lembra Sayão (2004), ou, mais recentemente, pela severa crítica aos “padrões escolarizantes” que regem o ensino fundamental, considerando o entendimento de que a Educação Infantil atende crianças e não alunos e a necessidade de estruturação de uma prática pedagógica assentada nos direitos das crianças fundamentalmente orientada pelo trinômio brincadeira-interação- -manifestação das múltiplas linguagens (dramática, musical, corporal etc.) infantis (ROCHA, 1999).

Quando não ignorada, a referência ou visibilidade do esporte aparece sobremaneira vinculada ao reforço ao direito das crianças ao movimento em espaços amplos. Isso acontece no contexto do incentivo à educação e ao cuidado dos pequenos a partir de práticas que envolvam o movimento e o conhecimento do mundo por meio da brincadeira, do jogo do faz de conta, da imitação, da apropriação da imagem corporal, do desenvolvimento da força, da agilidade e do equilíbrio físico.

Exemplar é o que salienta Campos (2009, p. 14) nos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), onde se lê que "nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol".

Já nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), também divulgado pelo MEC, podemos observar orientações didáticas que fazem referência ao repertório de práticas presentes no meio em que as crianças vivem, sendo que "uma criança criada num bairro onde o futebol é uma prática comum, poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo" (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, destaca-se que "é grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas sequências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento" (BRASIL, 1998, p. 24).

O documento sugere ainda, a "participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc." (BRASIL, 1998, p. 37. grifo nosso).

Neste sentido, encontramos em Carvalho e Muller (2009) a importância conferida ao trabalho com o eixo "movimento" nas instituições de atendimento à pequena infância, destacando os objetivos gerais presentes no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no que se refere à descoberta e ao conhecimento do corpo pela criança, à valorização de hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar, à brincadeira e à utilização de diferentes linguagens com vistas ao enriquecimento de sua capacidade criativa.

As Autoras também assinalam que a Educação Física se faz presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, relacionando-a com o "direito à liberdade", que abrangeria a brincadeira, a prática de esportes e a diversão, conjunto que não deve ser negligenciado na educação de crianças pequenas.

Em suma, podemos observar certo distanciamento da Educação Infantil das frequentes discussões da área de Educação Física em torno do esporte, além de escassa referência a ele nos documentos que tratam do ensino para os pequenos, o que gera uma ausência de tematização das modalidades esportivas nos currículos de Educação Infantil.

Nos RCNEI, por exemplo, ele aparece discretamente delimitado pelo eixo denominado "movimento" que, na conjuntura desse documento, abrange conteúdos vinculados à "expressividade" e "equilíbrio e coordenação". Para além dessas orientações, é preciso lembrar que o esporte é um fenômeno de imensa e intensa abrangência em nossa sociedade e os ambientes educacionais não se encontram alheios a ele.

Mesmo que não seja ministrado como conteúdo, observa-se sua presença entre as crianças porque há outros espaços e tempos, instituições e instâncias culturais que, embora não tenham a intenção explícita de ensinar, "transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e subjetividade" (SILVA, 2007, p. 140).

Este é o caso do sistema esportivo, representado, por exemplo, por sua enorme presença nos meios de comunicação de massa e no caráter mobilizador que certas modalidades apresentam, em especial no Brasil, o futebol. Isso considerado, e também que as instituições de Educação Infantil são ambientes educacionais que cada vez mais contam com a presença de professores de Educação Física, que o esporte é uma produção humana e a cultura é elemento substancial da educação, não deveríamos então perguntar pela possibilidade da presença do esporte nos currículos e propostas pedagógicas das instituições que atendem a pequena infância?

E, desse modo, refletir também a respeito das conformações a partir das quais as crianças estabelecem contato com esse conteúdo cultural e, então, pelas formas de abordá-lo no interior das instituições?

As perguntas acima pontuadas, bem como as demais questões inicialmente expostas nesse trabalho, colocam-nos a exigência ou pelo menos a possibilidade de problematizar: a) as pedagogias do esporte presentes em nossa sociedade (na mídia, nos estádios, nas quadras e nas escolinhas de esporte, por exemplo) e que educam os sentidos e as condutas, ao lado da ausência ou da pseudovalorização no trato pedagógico do esporte nos ambientes educacionais de atendimento à pequena infância; b) a educação (e o cuidado) infantil pautada nos direitos das crianças, sobretudo no que se refere à brincadeira, de um lado e, de outro, ao conhecimento produzido pela

humanidade ou, noutros termos, na cultura como substância da educação; c) a visão do professor de Educação Infantil como ser de bastidores, organizador dos espaços onde as crianças agem "livremente" em concorrência com a possibilidade de atuarem como representantes do mundo, aproximando os pequenos dos elementos da cultura, mas também discutindo e operando com pressupostos teórico-práticos relativos à organização didática de conteúdos da Educação (Física), nesse caso, os esportes.

Nas próximas seções, trataremos dessas questões tendo em mente a relação educação e sociedade e as possibilidades de mediação pedagógica com o esporte.

Na sequência, buscamos apresentar algumas possibilidades de concretização do trabalho pedagógico, por meio de dois relatos que tomam o esporte como tema a ser abordado no âmbito da Educação Física da Educação Infantil.

Finalizamos o texto realçando a Educação Infantil como espaço e tempo de promoção de experiências pedagógicas intencionais que podem favorecer formas de relação e aproximação das crianças com as produções culturais da humanidade – nesse caso, o esporte –, para além das suas conformações competitivas e a respeito das quais as crianças não se encontram alheias.



EDUCAÇÃO, INFÂNCIA, SOCIEDADE: ESPORTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Os debates em torno da institucionalização da infância nas últimas décadas, sobretudo aqueles vinculados à Sociologia da Infância, têm se colocado na contramão de programas e propostas vinculadas a práticas asilares, assistencialistas, filantrópicas, disciplinares e organizadas a partir de "princípios escolarizantes", a exemplo de áreas disciplinares e práticas subordinadas ao ensino fundamental. Diante desse quadro, a forma de ver as crianças se modifica, sendo que

> [...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser "preparada para" (BRASIL, 2006, p.8)

Nessa perspectiva, enfatiza-se a atenção às necessidades e aos interesses das crianças, visando:

> Construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação [...]. Acredita-se [...] que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

Se, de um lado, os estudos, as pesquisas, a legislação e os documentos que regem a Educação Infantil têm contribuído para repensar a infância e sua educação por meio da visibilidade reconhecida aos pequenos e tomando em conta sua radicação histórico-social e, talvez, portanto, escapando do poder disciplinar, tal como destaca César (2008).

Por outro, parece-nos que a ideia de autonomia da infância e dos professores como "organizadores dos espaços", como alguém que observa os interesses e necessidades das crianças para então elaborar uma ação pedagógica, tem também inadvertidamente contribuído para alguma confusão no que concerne ao papel do professor nesse ambiente, podendo fomentar práticas espontaneístas que eliminam o direito das crianças ao conhecimento produzido e a produzir, ou, mais especificamente no contexto da Educação Física, ao acesso às produções culturais que materializam a história das práticas corporais, entre as quais, mas não exclusivamente, o esporte.

O acesso ao conhecimento historicamente produzido e culturalmente desenvolvido ocorre na relação entre adultos e crianças, o que, nos termos propostos por Benjamin (2002, p. 87), diríamos tratar-se, em síntese, da seguinte premissa: "se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se deve esconder delas nada que seja humano".

Nesse sentido, o autor destaca a fatuidade da relação que a criança estabelece com o adulto e com os objetos e materiais que contam a história, ou de outro modo, a relação que permite a "constituição do Eu a partir do não-Eu" (ADORNO, 2000) e que implica na mediação dos adultos com as crianças, uma vez que a individualidade não é algo dado, mas decorre de vinculações com o mundo externo, da falta ou do desejo, do reconhecimento do semelhante no dessemelhante (o Outro, diferente), favorecendo a construção de novas significações e, assim, ampliando e ressignificando os limites da própria identidade.

Se considerarmos que parte das atuais reflexões a respeito da educação da pequena infância enfatiza talvez de forma exagerada o papel das professoras na organização do espaço pedagógico e que seu trabalho deve ser norteado pelos interesses expressos

pelas crianças, corremos o risco de contribuir para que estas sejam mantidas artificialmente em seu próprio mundo, onde permanecem refugiadas no isolamento de si mesmas, como lembra Arendt (2002), e centradas na satisfação de interesses e necessidades vitais imediatas, sem qualquer relação com a permanência e a durabilidade, bem como com a renovação de um mundo comum materializado na cultura.

Os professores se colocam como representantes do mundo e têm o ofício de mediadores entre o velho e o novo, apresentando o mundo às crianças: um mundo que jamais permanece tal qual é, pois se renova continuamente por meio do nascimento, da vinda de novos seres humanos (ARENDT, 2002) – e por que não dizer, de uma nova forma de relação com a própria cultura (inclusive a esportiva). No que lhe cabe, a Educação Física pode, então,

> oportunizar o diálogo por meio do encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, experimentação, análise crítica e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade para que os educandos e educandas possam reafirmar ou desconstruir sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras (NEIRA, 2007, p. 1).

Nesse sentido, o desafio posto para Educação Física, como destacam Martins e Fensterseifer (2009, p. 1), poderia ser, por meio "da problematização das práticas corporais, potencializar os sujeitos a interferirem nesse universo cultural criando e recriando manifestações adequadas aos seus interesses individuais e coletivos".

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMATIZAÇÃO DOS ESPORTES

Neste item, ocupamo-nos em descrever, brevemente, algumas possibilidades relacionadas ao trato com o esporte na Educação Infantil. Mesmo que em muitos casos as aulas de Educação Física ocorram em períodos específicos, em seções delimitadas pelos "ponteiros do relógio" – algo muito criticado no contemporâneo debate sobre a Educação Física da/na Educação Infantil – esses momentos podem se apresentar como tempos profícuos no sentido de aproximar as crianças do universo das práticas corporais e favorecer o contato com novas e significativas experiências.

Nesse sentido, a questão do "tempo da Educação Física na Educação Infantil" precisa ser vista com cuidado, uma vez que, para além das críticas que se colocam em torno da rotina, e da organização dos ambientes educacionais segundo padrões que se destinam à infância em situação escolar – e não àquela de zero a cinco anos – parece importante que, antes, nos perguntemos também sobre o que ocorre, por assim dizer, nos interstícios dos tempos que marcam os momentos de Educação Física.

Sem deixar de considerar essas assertivas, apresentamos, a seguir, dois relatos sobre o trato com o esporte na Educação Infantil. O primeiro refere-se a um projeto que tomou o atletismo como tema em aulas de Educação Física da Educação Infantil e o segundo se ocupa de um trabalho realizado com os esportes com bola (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) em uma experiência de estágio supervisionado de Educação Física com crianças pequenas.

DA PRESENÇA DO ATLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tematização do esporte na Educação Infantil, e, mais especificamente do atletismo, no caso desse relato, deu-se a partir de algumas indagações da professora no início do ano letivo. Perguntou-se às crianças, com idade entre 3

e 6 anos: O que é Educação Física? O que se pensa e o que se faz na Educação Física? Em unanimidade, embora com diferentes palavras, os pequenos responderam que "na Educação Física a gente brinca"; "a gente faz brincadeiras"; "a gente brinca de areia, brinca com bolinha de sabão, brinca com brinquedo e com joguinho".

Foi pensando naquelas falas das crianças, que levamos para aula uma enorme sacola de tecido que, mais tarde, foi

denominada pelas crianças de “saco da Educação Física”. No saco, depositamos uma série de materiais que foram inicialmente explorados livremente pelas crianças.

Entre os ali presentes havia petecas, raquetes de tênis e tênis de mesa, bolas de voleibol, handebol, basquete e futebol, livros, lápis, revistas da área de Educação Física, canetas, boia, remos, arcos, fitas, colchonete, tacos, dardos, pesos, discos, tabuleiro de xadrez, discos compactos com cantigas de roda e com música erudita, sapatilhas de balé, berimbau, pequenas traves de futebol, cordas, pipas, entre muitos outros.

Às crianças foi explicitado, em linguagem própria, que os materiais se vinculavam a práticas relacionadas aos grandes temas das práticas corporais e que, ao longo do ano, conheceríamos a história desses materiais, os experimentaremos, conversamos sobre eles, conhecendo suas regras, mimetizando os gestos por eles sugeridos, mas também criando outras formas de relação com eles.

Por ocasião da tematização do atletismo, as crianças foram levadas a assistir cenas relacionadas ao esporte, conheceram as diferentes provas da modalidade por meio de imagens, desenhos feitos por elas, recorte e colagem de ilustrações; observaram a escultura do Discóbolo (Lançador de discos, esculpida por Míron em torno de 455 a.C), atentando aos músculos, à posição dos braços e das mãos, à forma de empunhadura; seguraram objetos cujo peso correspondia ao dardo, ao peso, ao disco.

Entre inúmeras outras atividades, as crianças confeccionaram discos com bandejas de papelão, coloriram, escreveram a palavra “disco” ao seu modo, e chegou o dia em que vivenciaram as provas de atletismo na beira da praia, localizada a aproximadamente uma quadra da instituição.

A partir de solicitações da professora e, posteriormente, de indicações assinaladas pelas crianças, realizamos: lançamentos de “discos” de vários tamanhos e pesos, a favor e contra o vento; sentados, deitados ou ajoelhados, conforme as crianças iam sugerindo; rotações e giros, movimentos continuados e sem pausas, com iniciação lenta e acelerando progressivamente até atingir a ação de lançamento; lançamentos de dardo (galhos de árvore que as crianças encontraram e propuseram que representassem de dardos); saltos em “alturinha” por sobre as ondas: com um só pé, com impulsão, de mãos dadas etc.; corrida de revezamento.

Tal proposta envolveu o desafio a cada criança de conduzir um mesmo baldinho contendo água por um determinado trajeto e, ao final, devolvê-la à professora com algum conteúdo. Saltos junto à água, nas dunas, sobre aglomerados de areia, sobre buracos escavados pelas crianças, sobre discos enfileirados etc. Em várias situações, antes mesmo de solicitar, as crianças já indicavam: “professora, eu tenho uma ideia para o salto em distância” ou “a gente pode lançar assim”. Ou ainda: “eu sei como a gente pode fazer de um jeito diferente esse movimento”.

Por fim, foram-lhes propostas perguntas a respeito dos gestos e movimentos realizados, das dificuldades encontradas, dos saltos, lançamentos e arremessos recriados, das formas, texturas e pesos dos materiais, das variações do vento, dos sentimentos despertados em decorrência das atividades, do prazer ou da dor diante de algum conflito ou da realização de alguma “prova” da modalidade em questão.

Cabe ainda destacar, ao fim desse conciso relato que, ao longo do ano, as crianças foram novamente interrogadas a respeito das aulas de Educação Física: o que é Educação Física? O que se pensa e faz na Educação Física? Entre as respostas, destacamos: “Na Educação Física a gente rebate com a bolinha de muitos jeitos.”; “É correr, pular, cabecear, chutar.”

“É arremessar, pular, girar.”; “Na Educação Física a gente ouve história, diz o que fez na aula, salta do colchão.”; “A gente faz ideia diferente de chutar.”; “A gente pensa o que tá fazendo e o que a gente fez nas outras aulas”; “A gente faz a regra e depois muda e depois joga de novo”; “A gente vê que tá brigando e vai discutir na reunião”...

DA PRESENÇA DOS ESPORTES COM BOLA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tematização dos esportes na experiência de ensino agora relatada (que se deu no contexto da disciplina de Prática de Ensino em Educação Física Escolar II, disciplina da 7ª fase do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC) surgiu a partir dos seguintes questionamentos: O que ensinar a crianças tão pequenas (de apenas 5 anos)? Quais conteúdos e conhecimentos da Educação Física poderiam ser trabalhados com elas? É possível abordar conteúdos tradicionais, como o esporte, por exemplo? Há espaço para esse conteúdo na Educação Física na Educação Infantil?

A partir destas perguntas optou-se pelo esporte como conteúdo das aulas (ministradas num período de dois meses), operando com diferentes modalidades, como o atletismo, a ginástica artística, os esportes aquáticos e com bola, tema que será aqui brevemente apresentado. A intenção ao se trabalhar com os quatro esportes com bola mais tradicionais no âmbito escolar – handebol, futebol, basquetebol e voleibol – era mostrar às crianças alguns elementos básicos de cada uma das modalidades, como instrumentos, objetivos e a forma peculiar de se jogar em cada caso.

Para isso, foram utilizados materiais e espaços que representavam as instalações dessas modalidades, no contexto das quais as crianças puderam conhecer elementos como linhas demarcatórias, traves, tabelas, postes e redes, todos adaptados ao tamanho dos pequenos, como um minicampo e uma mini quadra. Bolas oficiais de cada uma das modalidades também foram utilizadas e puderam ser manuseadas espontaneamente pelas crianças, que sentiram suas dimensões, texturas, pesos e outras especificidades. Feito isso, passamos a explorar distintas formas de jogar cada esporte, respeitando seus elementos básicos.

As crianças separaram-se em grupos e cada um pôde experienciar as singularidades de cada modalidade: chutar a bola de futebol em gol ou arremessar a de handebol, também em gol, utilizando apenas uma das mãos; lançar a bola de basquetebol para o alto, tentando passá-la por dentro da cesta, de cima para baixo (o que causou um pouco mais de dificuldade devido ao tamanho e peso da bola); ou ainda passar a bola de voleibol para o outro lado da rede, por sobre ela, utilizando apenas as mãos. Com o tempo, os grupos iam trocando de estações, passando por todas as modalidades.

Além disso, à medida que iam se sentindo mais à vontade, as crianças eram incentivadas a jogarem com os colegas, trocando passes antes de arremessar, lançar, chutar ou transpassar a bola para a quadra oposta. Vale ressaltar que o intuito deste trabalho não foi ensinar a técnica "mais adequada" de cada modalidade, mas sim, mostrar às crianças que cada esporte tem sua particularidade, tanto no objetivo (fazer gol ou cesta, por exemplo), como nos movimentos que o compõe: que é muito diferente colocar a bola dentro da cesta de cima para baixo do que no sentido inverso, que é mais difícil arremessar uma bola ao gol com apenas uma das mãos do que com as duas, que passar a bola por sobre a rede não é o mesmo que fazê-lo por baixo dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Apesar das inúmeras indefinições que se colocam no âmbito da Educação Física na Educação Infantil, parece-nos importante considerar a fatuidade de apresentar às crianças a diversidade de movimentos e materiais historicamente criados e culturalmente desenvolvidos que integram o acervo das práticas corporais, uma vez que, em se tratando de educação (inclusive a infantil), cabe aos professores promover situações pedagógicas intencionais e favorecer experiências formativas que envolvam a expressão das múltiplas linguagens, que incluem formas de se relacionar consigo mesmos, com o outro, com os materiais, com os tempos e os espaços e, sobretudo, que as aproximem das produções culturais.

Nessa direção, vale lembrar com Hannah Arendt (2002), que ao professor cabe a responsabilidade de introduzir as crianças em um mundo que lhes é estranho e que lhes deve ser apresentado. Essa responsabilidade assume, na

educação, a forma de autoridade. Nas suas palavras: A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face a criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando-lhes detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo" (ARENDT, 2002, p. 239).

Do contrário, ficam as crianças sujeitas a outras formas de relação com as práticas esportivas, guiadas pelos mecanismos da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) que fazem reinar uma atividade intensa e funcional, determinada por regras arbitrariamente estabelecidas.

Para os autores, o estudo concreto do conteúdo ideal da comunicação de massa é tanto mais urgente quando se pensa na inconcebível violência que os seus veículos exercem sobre o espírito dos homens, em conjunto, diga-se de passagem, com o esporte, que passou a integrar, nos últimos tempos, a ideologia, em seu mais amplo sentido. Temos aqui a produção sintética da identificação das massas com as normas e condições que regem anonimamente a indústria cultural ou que a propagam – ou com ambas.

Qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até às manifestações psíquicas mais sutis. Nesse jogo, a indústria cultural consegue se apresentar como espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, em cada vez maior grau, tendências antropológicas em seus clientes. Ao apegar-se a essas tendências, ao corroborá-las e propor-lhes uma confirmação, pode simultaneamente eliminar ou até condenar, de forma explícita, tudo o que rejeitar a subordinação.

Quanto mais os bens culturais assim elaborados forem proporcionalmente ajustados aos homens, tanto mais estes se convencem de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio. Vemos nas telas da televisão coisas que querem se parecer com as mais habituais e familiares e, entrementes, o contrabando de senhas, como a de que todo estrangeiro é suspeito ou de que o êxito e a carreira são

as finalidades supremas da vida, já está dado por aceito e posto em prática, desembaraçadamente, para sempre.

Para resumir numa só frase a tendência inata da ideologia da cultura de massa, seria necessário representá la numa paródia da frase: “converte-te naquilo que és”, como duplicação e super-ratificação da situação já existente, o que destruiria toda a perspectiva de transcendência e de crítica.

O espírito socialmente atuante e eficaz limita-se, aqui, a pôr, uma vez mais, diante dos olhos dos homens, o que já constitui a condição da sua existência, ao mesmo tempo em que proclama o existente como sua própria norma, e, assim, confirma-os e consolida-os na crença, carente de verdadeira fé, em sua pura existência (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 202-203).

O esporte, nos parece, não pode então se limitar a ser perpetrado sem mediação ou simplesmente “desaparecer” como se não compusesse um elemento da cultura, uma vez que, por detrás dele, figuram todas aquelas premissas que as pedagogias voltadas à infância buscam apagar, tais como a reprodução de regras, o disciplinamento, o rendimento, a técnica e a eficácia motriz, a mecanização e contenção do movimento humano, em favor da imaginação, da interação e da manifestação das múltiplas linguagens infantis.

Ao tematizar o esporte na Educação Infantil, pelo contrário, todas aquelas premissas podem ser desconstruídas e contribuir para que, desde cedo, as crianças possam estabelecer uma relação menos danificada com o corpo e com o mundo, por meio da elaboração de formas não convencionais de relação com esse elemento da cultura, passível de ser praticado, experienciado, pensado, recriado e, assim, contribuir para a estruturação de uma nova cultura esportiva no âmbito da Educação Infantil e para além dela.

Entendemos, assim, que a Educação Física na Educação Infantil também pode se ocupar dos grandes temas das práticas corporais, entre eles, o esporte, no sentido de apresentar esse mundo às crianças, oportunizando o diálogo com as variadas formas de expressão corporal presentes na sociedade, tematizando, com elas, novas formas de relação com os objetos culturais que contam a história.

Do contrário, ficam os pequenos à mercê da celebração dos princípios e normas que regem o universo esportivo, pelas prescrições da indústria do prazer e do entretenimento, ou por uma idealização do lúdico como espaço a ser preservado aprioristicamente, desconsiderando que a ludicidade é também, como nos lembra Bracht (2009), culturalmente moldada.

A valorização da cultura como patrimônio humano e direito, uma vez considerado substância da educação, não significa uma recusa das múltiplas linguagens infantis, nem tampouco do reconhecimento de que as crianças são capazes de expressar-se de maneira complexa em suas brincadeiras, ao tomarem o corpo ou outros objetos como instrumentos de brincar. Ao contrário, a valorização da cultura no espaço institucional pode significar uma ampliação do repertório imaginativo, assim como uma resistência concreta à perversa difusão da cultura, também esportiva, nos esquemas da indústria cultural.

REFERÊNCIAS



ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. **Sobre a presença do esporte na escola**: paradoxos e ambigüidades. Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89- 212, 2003.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos CEDES, 1999, v.19, n. 48, p. 69-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.Acesso em: 20/07/2024.

_____. Esporte de Rendimento na Escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H.(Orgs.) **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola.** Campinas: Autores Associados,2009. p. 11-27.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,** Conhecimento de Mundo, v. 3, Brasília-DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. **A educação física na educação infantil: uma realidade almejada.** Educar em Revista, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CESAR, M. R. A. **A Invenção da Adolescência no Discurso Pedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q. de; SILVA, M. A. da. **As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar.** In:CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16. 2009, Salvador; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3. 2009, Salvador. Anais. Salvador: 2009.

MARTINS, F. D.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses.** Deportes, Buenos Aires, Año 13, – n. 128, jan. 2009.

NEIRA, M. G. **Educação Física, currículo e cultura: articulando saberes e práticas.** In: CONGRESSO NORTE-PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 2007, Londrina. Anais. Londrina: Centro de Educação Física e Esporte da UEL, 2007.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F**. Considerações sobre a presença...Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 181-195, jul./set. 2011. Editora UFPR 195.

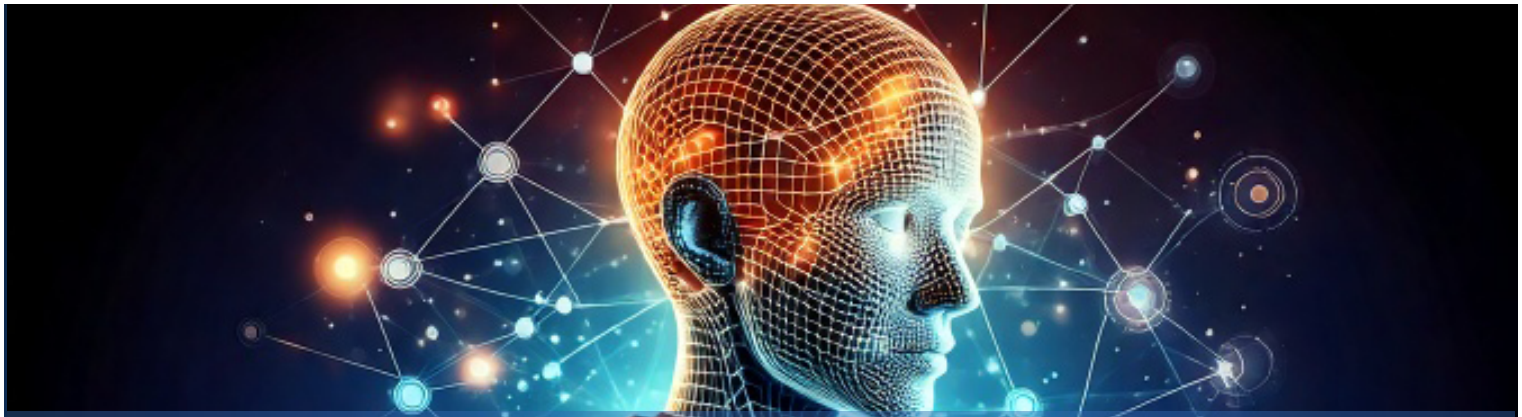
ROCHA, E. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999. 290 p. (Teses Nup, 2).

SAYÃO, D. T. **O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil.** In: SANTA CATARINA. PMF. SMEI. Caderno de Formação Divisão de Educação Infantil. Florianópolis, 2004. p. 29-33.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, M; OLIVEIRA, L.; VAZ, A. F. **Sobre corporalidade e escolarização:** contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, p. 100-110, 2008.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. **Sacrifícios, sonhos, indústria cultural:** retratos da educação do corpo no esporte escolar. Educação e Pesquisa, v. 33, 2007. p. 499-512.



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL

MARILDA MARQUES ALMEIDA

Orientanda de Projetos Interdisciplinares. Curso de Administração de Empresas - 5º semestre, pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. E-mail: marildama12@hotmail.com

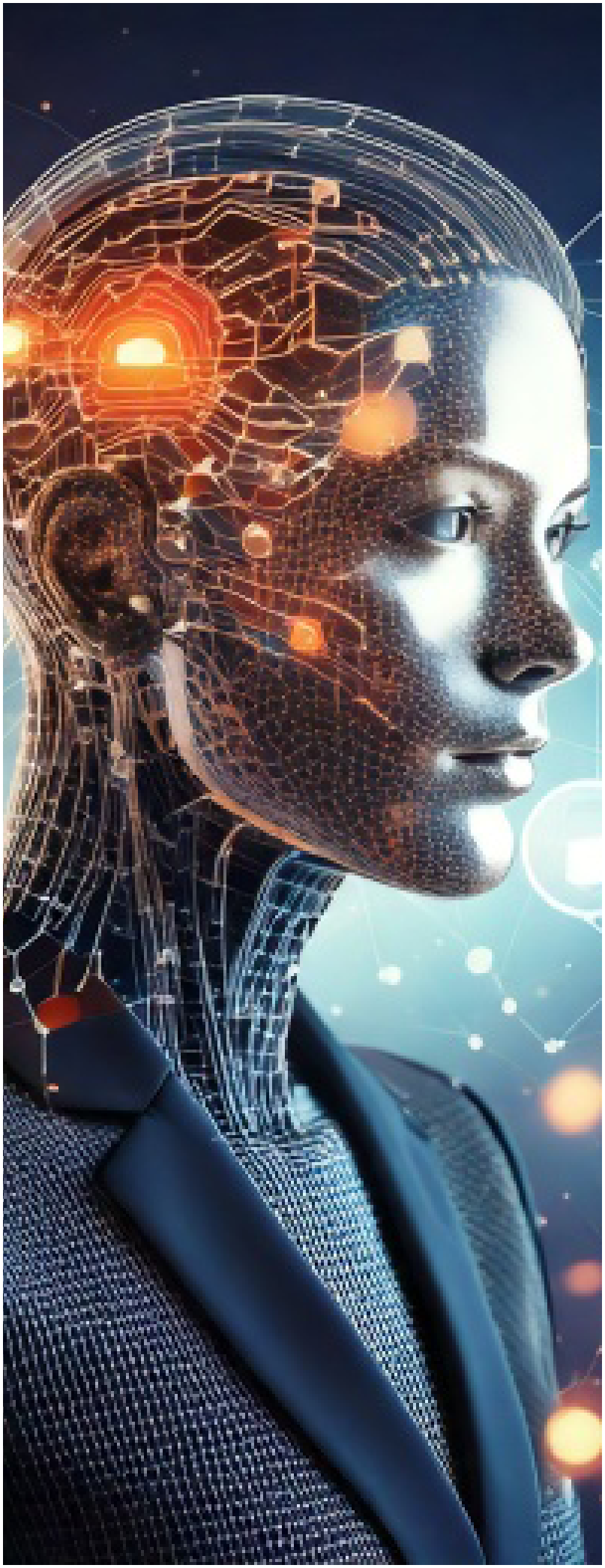
GUSTAVO HENRIQUE DE OLIVEIRA CASTRO

Orientando de Projetos Interdisciplinares. Curso de Administração de Empresas - 4º semestre, pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. E-mail: gustavohcastro2002@gmail.com

MÁRCIA DONIZETE LEITE OLIVEIRA

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora e Coordenadora Acadêmica, Redatora-Chefe (Revista Educar-FCE). Tutora e Orientadora de Projetos Interdisciplinares pela Faculdade Campos Elíseos - FCE - ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 - E-mail: marcia.oliveira@fce.edu.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo principal apresentar e investigar como a Inteligência Artificial (IA) pode ser uma ferramenta de grande importância para as organizações de trabalho, mais especificamente, à Administração de Empresas. Para tanto, esta pesquisa apresenta formas de trabalho com a aplicabilidade dos conhecimentos administrativos juntos aos conhecimentos avançados do mundo digital, com o uso da IA nesta área de Administração. Ao delimitar esse vasto campo das novas tecnologias, este trabalho se limita ao uso do Chat GPT como ferramenta e instrumento auxiliador a várias tarefas realizadas pelos administradores de empresas, como também, facilitador de comunicação digital e criador de informações que possibilitam o contato imediato desses administradores com seus clientes. E, como objetivos específicos, analisar como esses profissionais utilizam-se da IA (Chat GPT) em seu cotidiano, com intuito de verificar como ocorre a interação entre a ciência da Administração de Empresas com a utilização da IA, tão significativa e explorada no mundo digital e nas organizações. Para isso, este artigo tem como base a pesquisa bibliográfica com o uso de aportes teórico-metodológicos de autores e sites tanto da Ciência Administrativa quanto de estudiosos que se debruçam a estudar a IA e o Chat GPT e de outros pesquisadores que trabalham voltados ao desenvolvimento de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Os resultados mostram que é possível desenvolver trabalhos e tarefas precisas, eficazes e substanciais com o auxílio da IA e do Chat GPT no contexto empresarial, aumentando a qualidade de trabalho dos administradores com menos tempo de execução de tarefas e com o aumento de lucros e produtividades de forma inovadora e efetiva.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Administração de Empresas; Eficácia; Inovação; Chat GPT.

INTRODUÇÃO

Conforme já exposto no resumo apresentado, este trabalho tem como objetivo central investigar e apresentar como a Inteligência Artificial (IA) pode ser uma ferramenta de grande importância às organizações de trabalho, mais especificamente, à Administração de Empresas. Para tanto, esta pesquisa apresenta formas de trabalho com a aplicabilidade dos conhecimentos administrativos juntos aos conhecimentos avançados do mundo digital, com o uso da IA nesta área de Administração. Destaca-se também a aplicabilidade dos conhecimentos do mundo digital por meio do uso da ferramenta "Chat GPT" como forma de interação e comunicação virtual no contexto empresarial que possibilitam mais conhecimentos e, como esses saberes estão sendo absorvidos, analisados e utilizados pelos administradores de empresas, no que tange a escolha desta temática, proposta neste estudo.

E, como objetivos específicos, analisar como esses profissionais utilizam essa ferramenta digital em seu cotidiano, para investigar como ocorre a aplicabilidade dos conhecimentos midiáticos e interação com os Conhecimentos Administrativos das Empresas com a utilização da IA, tão significativa e explorada no mundo midiático e atual.

Desse modo, esta pesquisa de abordagem bibliográfica e interpretativa, de caráter qualitativo com aspectos descritivo e exploratório, tem como base aportes teórico-metodológicos de estudiosos e pesquisadores e de sites oficiais que abordam questões tanto voltadas à Administração de Empresas quanto ao uso da Inteligência Artificial como instrumento de trabalho, tanto no campo das ciências das organizações empresariais, das comunicações e do mundo digital.

É importante ressaltar que tais trabalhos são provenientes de vertentes compatíveis entre si, pois compartilham de mesmos ideais para mostrar a importância da comunicação como um todo, que permeia entre essas ciências aqui apresentadas neste trabalho, corroborando para uma melhor e maior aprendizagem tecnológica e desenvolvimento do indivíduo e de sua sociedade. Quanto à geração de dados consiste em analisar um recorte desses trabalhos bibliográficos entre as ciências voltadas ao mundo digital e ao campo da administração de empresas, para verificar como se dá o uso da Inteligência Artificial no contexto empresarial.

E, por fim, na última seção, será apresentada as considerações finais, trazendo à tona os resultados deste trabalho, em uma visão interativa e interpretativa. Assim, esta pesquisa busca contribuir para uma maior compreensão do uso dessas ferramentas digitais em interação com as ciências apresentadas neste trabalho, promovendo uma reflexão de como é possível o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e digitais no contexto empresarial e na sociedade contemporânea, no que tange ao uso da IA e seus avanços como a utilização de chats como o GPT. A seguir, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este trabalho.



A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NAS ORGANIZAÇÕES

Segundo pesquisas, em destaque de Silveira (2023), a expressão "Inteligência Artificial (IA), está sendo uma das mais utilizadas no mundo digital, após a primeira experimentação do robô que utilizou-se desta ferramenta, conhecido também como (Chat GPT). De acordo com o autor (2023), a IA é um campo da ciência, cujo propósito é o estudo, desenvolvimento e empregabilidade de sistemas ou máquinas que não necessitam da inteligência humana na execução de tarefas que podem ser aprimoradas com base nas informações já processadas nesta ferramenta digital.

O autor (2023) ressalta que a IA está ligada à robótica e ao *Machine Learning*[1], que já reconhecem vozes e visões, entre outras tecnologias. O autor ressalta ainda, que os primeiros estudos começaram em outros tempos, sendo o primeiro programa baseado em conhecimento sobre inteligência artificial, escrito por volta de 1965 por especialistas pertencentes a DENTRAL[2]. Esses estudiosos realizaram previsões de compostos químicos baseados em análises rotineiras, desconhecidos na época pela maioria dos cientistas. Porém, alguns estudos mais genéricos informam que o aparecimento da IA ocorreu desde a década 50.

De acordo com Silveira (2023), a primeira fase da IA foi marcada na década de 60, por métodos de programação com base em regras, em que programadores se especializaram especificamente em máquinas que deveriam lidar com tarefas específicas. No entanto, esses métodos, segundo o autor, eram limitados e incapazes de lidarem com situações inesperadas ou adversas (fora das regras de programação).

Entretanto, vale salientar que a *Machine Learning* e a IA têm algumas diferenciações, tais como:

> A **IA** é a capacidade de um sistema de simular a inteligência humana. Ela é usada para criar sistemas que podem aprender, resolver problemas e tomar decisões de forma autônoma. Já o ***Machine Learning*** é um subcampo da **IA,** que permite que os sistemas aprendam sem serem explicitamente programados. Esse aprendizado ocorre a partir do ajuste de coeficientes de equações matemáticas a um conjunto de dados. Na prática, o que vemos são as pessoas usando o termo **IA** para as soluções mais sofisticadas como uma forma de enfatizar a qualidade da solução. Porém, todas essas soluções são modelos de ***Machine Learning*** treinados para tarefas específicas. Dentro desse contexto, é possível utilizar soluções sofisticadas de ***Machine Learning*** como o **Chat GPT** ou ***Github Copilot*** como assistentes no trabalho de análise de dados (SILVEIRA, Paulo. SITE ALURA, 2023). **Grifos dos autores.**

Além, do que foi contextualizado na citação anterior, segue um quadro explicativo para uma melhor compreensão dessas diferenciações:

1 ***Machine Learning*** - funciona como uma ferramenta da Ciência de Dados, mas está coligada à (IA).
2 **DENTRAL** (um sistema especialista, sendo um projeto pioneiro em inteligência artificial, que começou a ser desenvolvido em 1965, na Universidade de Stanford).

DIFERENCIAÇÕES ENTRE CIÊNCIAS DE DADOS/ MACHINE LEARNING/ INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Quadro 1.

	Ciência de Dados	*Machine Learning*	Inteligência Artificial
Definição	**Ciência interdisciplinar que lida com processos e sistemas para extrair conhecimento e *insights* de dados.**	**Subcampo da ciência de dados e da inteligência artificial que se concentra em desenvolver algoritmos e modelos que permitem que sistemas aprendam a partir de dados.**	**Campo da ciência da computação que se preocupa em criar sistemas que podem executar tarefas que normalmente requerem inteligência humana.**
Objetivo	**Obter conhecimento e *insights* dos dados para tomar decisões informadas e prever tendências futuras.**	**Capacitar as máquinas a aprender com dados históricos e fazer previsões ou tomar decisões sem serem explicitamente programadas.**	**Criar sistemas inteligentes que possam simular o pensamento humano, resolver problemas complexos e tomar decisões como seres humanos.**
Principais Aplicações	**Análise de dados, mineração de dados, visualização de dados, tomada de decisões baseada em dados, etc.**	**Reconhecimento de padrões, classificação, regressão, processamento de linguagem natural, sistemas de recomendação, etc.**	***Chatbots*, carros autônomos, jogos de computador, reconhecimento de voz, assistentes virtuais, etc.**
Abordagem Técnica	**Utiliza técnicas estatísticas, programação, análise exploratória de dados, entre outras.**	**Utiliza algoritmos de aprendizado supervisionado, não supervisionado, aprendizado por reforço, entre outros.**	**Pode incorporar técnicas de *machine learning* e outras abordagens, como lógica fuzzy e sistemas especialistas.**
Exemplos de Ferramentas	***Pandas, R, Python, SQL, Tableau, Power BI, etc.***	***Scikit-learn, TensorFlow, Keras, PyTorch, Weka, etc.***	***IBM Watson, Microsoft Azure Cognitive Services, TensorFlow, OpenAI GPT, etc.***

Fonte: Quadro elaborado por Silveira (2023) com base nos conceitos de Mikaeri (Canal Alura).

A partir das diferenciações e similaridades apresentadas, este artigo se limita em apresentar a importância da Inteligência Artificial (IA), mais especificamente, com o uso do Chat GPT como uma das principais ferramentas a ser utilizada no campo da Administração de Empresas.

CHAT GPT COMO MODELO DE LINGUAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Com o avanço tecnológico, voltado ao mundo atual, foi criado o Chat GPT, como primeiro robô a usar a IA do grupo de *CHATBOTS*[3], com todas as funções possíveis de serem desenvolvidas nesta ferramenta e, vem sendo utilizado e testado por milhares de pessoas. A autora afirma que segundo pesquisa da *Similarweb,* o chat GPT já alcançou cerca de 100 milhões de usuários desde início de 2023, se colocando na internet como maior prestador de serviços da história, mesmo tendo períodos de instabilidade no decorrer de alguns dias, devido ao grande número de utilização por seus usuários (MIKAERI, 2023).

Este chat é considerado um modelo de linguagem que tem se destacado por sua capacidade de compreender e gerar textos humanos, sendo baseado em IA e desenvolvido pela *OPENAI*[4]. A equipe de pesquisa da *OpenAI* começou a trabalhar no desenvolvimento do Chat GPT em 2018, liderada pelo pesquisador de inteligência artificial Dario Amodei e pelo engenheiro de software Alec Radford. Eles começaram treinando o modelo com milhões de exemplos de texto na internet, usando uma técnica chamada "treinamento de transferência" para aproveitar o conhecimento adquirido por outros modelos de linguagem. Como resultado, o Chat GPT conseguiu compreender e gerar texto humano de forma surpreendente e precisa. Ele foi lançado pela primeira vez em 2019 e rapidamente se tornou um dos modelos de linguagem mais populares e amplamente utilizados.

Segundo o site Hostgator (2023), o sucesso do Chat GPT foi gerado por sua capacidade de compreender e responder a uma variedade de tópicos e contextos com muita facilidade de uso para seus desenvolvedores. Assim, tem sido usado em variados contextos e situações até sua geração de conteúdos automatizados. Fora isso, a *OpenAi* continuou trabalhando no modelo, adicionando novas capacidades e aprimorando sua precisão e capacidade de generalização. Com o tempo, o Chat GPT se tornou uma ferramenta valiosa para empresas e desenvolvedores em todo o mundo, ajudando a transformar a interação humana com as máquinas (HOSTGATOR, 2023).

Resumindo, o GPT é um modelo da IA treinado com vastas quantidades de textos da internet, o que lhe permite responder a várias perguntas para seus usuários e realizar tarefas como traduções e conversações; realizar busca de pesquisas na web de forma rápida, somente com a citação da temática ou autores. Tendo como uma das principais vantagens, a sua capacidade de responder perguntas de forma coerente e fluída, que o torna mais útil para a aplicação de ser um assistente virtual, que gera conteúdos automáticos e outras tarefas do processamento de linguagem natural.

Vale lembrar que seu objetivo é imitar a forma humana com perguntas e respostas precisas aos seus usuários. Para isso, foi treinado com uma técnica de aprendizagem de uma máquina chamada de "*transformer",* que é altamente funcional e eficaz no processamento de linguagem natural, sendo capaz de imitar o homem de forma natural na utilização de sua linguagem de maneira precisa e coerente. Ademais, o Chat GPT é constantemente atualizado com novos dados para a melhoria de suas tarefas e habilidades de respostas. Sendo uma forma inovadora de interação com a tecnologia já existente (Coordenação: BRANCO,TEFFÉ et al., 2025).

Assim, ao retomar a tese inicial deste artigo, é importante salientar que os administradores de empresas, já estão utilizando essa ferramenta ou estão se aprimorando em utilizá-la para tornar suas tarefas rotineiras mais precisas e com menos tempo de trabalho antes despendido. Desse modo, os profissionais, mais especificamente, os administradores de empresas podem ter seus trabalhos de forma mais rápida e eficaz com o uso dessa ferramenta, pois o GPT tem a potencialidade de revolucionar a forma de interação com seus usuários e com as tecnologias já utilizadas

3 ***Chatbot*** é um software baseado em uma Inteligência Artificial capaz de manter uma conversa em tempo real por texto ou por voz.

4 **OPENAI:** é uma organização de pesquisa em inteligência artificial (IA) que desenvolve tecnologias de IA avançadas.

por estes. Pois, este chat não é apenas um simples imitador treinado para executar tarefas humanas, mas consiste em imitações mais precisas capazes de realizar e interpretar dados a que é submetido.

Em suma, com o surgimento de novas tecnologias e do avanço do Chat GPT, organizações como as de Administração de Empresas, podem usufruir dessa ferramenta e melhorar principalmente o trabalho de seus colaboradores em prol de seus clientes, porque o GPT é um tipo de tecnologia bem avançada e acessível a toda população. Entretanto, mesmo com esse avanço positivo, as novas tecnologias encontram barreiras e pontos negativos em suas utilizações que precisam ser estudados, analisados em outras pesquisas para que a IA continue sendo um instrumento inovador e positivo para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Além dessas vantagens do Chat GPT, também foi treinado com dados de textos de alta qualidade, permitindo que gere outros textos ainda melhores, com uso de boa gramática e sem erros ortográficos, diferente de outras programações em que seus textos ainda podem cometer erros gramaticais ou de menor qualidade. Outra vantagem do Chat GPT é sua capacidade de aprender continuamente. Como ele é alimentado com novos dados de texto, ele pode aprimorar suas habilidades e melhorar sua capacidade de gerar texto de alta qualidade (Coordenação: BRANCO,TEFFÉ et al., 2025).

COMO UTILIZAR O CHAT GPT

Antes de explicitar resumidamente como utilizar o Chat GPT, é importante ressaltar que ele é acessível a maior parte da população que tem interesse em fazer uso dessa ferramenta para facilitar seus estudos e trabalhos de forma geral, desde uma simples pesquisa a um trabalho mais complexo.

Para os representantes do site www. labs.openai.com (2023), o usuário precisa criar uma conta na *OpenAI,* para ter acesso ao Chat GPT conforme passos a seguir:

- Após a criação da conta, acesse a página de login do Chat GPT e insira os dados da conta recém-criada.
- No campo de texto, insira a pergunta ou pedido que deseja fazer ao Chat GPT e tecle Enter. (Podem ser feitas interrogações em Português, porém essa ferramenta garante maior assertividade em respostas em Inglês).
- Após o envio da mensagem ao GPT, essa conversa ficará salva no menu esquerdo com o assunto principal como título da conversa. O usuário poderá criar ainda nova conversa (clicando em **+New** chat ou pode continuar a mesma conversação pedindo novas respostas).
- Este chat levará em consideração as informações já existentes na conversa atual para refinar suas respostas.

Após esse passos, estará pronto para conhecer melhor as vantagens que o GPT oferece, como: criação de códigos em diversas linguagens de programação; criação de *copywriting* de produtos; completar textos; criação de resumos; interpretação de papel; utilização da API do Chat GPT para solicitações via linha de comando, dentre outras utilidades.

AS EMPRESAS DE ADMINISTRAÇÃO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Segundo estudos da Equipe Editorial de Conceito (2017) e de outros estudiosos nessa área de conhecimento, a noção que se tem de "administração", além da definição dada pelo Dicionário *Houaiss,* "Administração é o ato ou o procedimento de administrar, cujo significado vem do latim *'administrare'*, ou seja, ajudar em alguma tarefa; servir alguém; ocupar-se de dirigir, governar, regrar, executar [...]", no caso deste artigo, compreender melhor o funcionamento do ato de administrar empresas.

Ainda, de acordo com a Equipe Editorial de Conceitos (2017) "a noção de administração pode aludir à estrutura, ao funcionamento e ao rendimento de uma organização". Segundo essa Equipe, "uma empresa, por outro lado, é uma organização que se dedica a realizar tarefas produtivas ou comerciais com o objetivo de obter ganhos e lucros econômicos" (2017).

Desse modo, pode-se considerar a administração de empresas uma ciência, que já pertence ao campo acadêmico e científico e, que intitula bacharéis nesta área como "administradores de empresas". É também relacionada à Economia, cujo seus bacharéis utilizam seus conhecimentos para que uma empresa possa prosperar.

No entanto, os administradores de uma empresa precisam estabelecer objetivos claros e precisos, começando por organizar recursos financeiros e humanos, para que a empresa possa cumprir com suas metas. De acordo com esses estudiosos (2017), a multiplicidade de fatores que intervêm no funcionamento de uma organização, em relação à sua administração, poderá exigir um trabalho importante de gestão, coordenação e comunicação.

Desse modo, é essencial traçar objetivos e decisões realizáveis que possam contar com recursos aplicáveis a serem utilizados no bom andamento da administração de uma empresa. Para isso, seus administradores precisam colocar seus conhecimentos científicos em prática, como por exemplo, os fundamentos da administração de empresas. Para uma melhor compreensão desses fundamentos, vale ressaltar alguns deles como:

A **teoria clássica da administração** proposta por Henri Fayol (1990), a qual defende a estrutura organizacional e a divisão do trabalho. O autor defende que, para se ter uma organização eficiente é preciso seguir alguns princípios como (hierarquia, centralização de comando e especializações das funções dos membros da organização).

- A **teoria científica** defendida por Frederick Taylor (1990) que se baseia na eficiência do trabalho por meio de métodos científicos. O estudioso se pautava na padronização das tarefas e na divisão do trabalho, desde seu planejamento à sua execução, objetivando elevar a produtividade por meio de um controle forçado e rigoroso do trabalho.
- A **teoria humanística** defendida por Elton Mayo (1984), diferente das teorias anteriores, propunha uma relação de bem estar nas relações humanas entre patrões e funcionários. Teoria esta que visava a satisfação do trabalhador com motivação a ele, como ainda, mostrar como essa relação humana pode trazer maior produtividade a uma empresa.
- A **teoria sistêmica**, também conhecida como teoria geral dos sistemas, foi abordada por várias áreas do conhecimento e por diferentes autores e teóricos, mas um dos maiores autores que defendeu essa abordagem foi Norbert Wiener (1983) que via essa teoria como um sistema aberto[5], ou seja, uma organização como um sistema aberto com partes que interagem de forma independentes umas das outras. Em uma visão holística que torna possível uma investigação de fatores internos e externos que impactam no desempenho de criar uma gestão mais autônoma e adaptável às organizações.

É importante ressaltar que o propósito deste artigo, não é discorrer detalhadamente sobre essas teorias, mas somente situar o leitor de como a maioria das empresas são administradas dentro dessas teorias, independente de qualquer julgamento de valor. No entanto, esta pesquisa busca mostrar o papel de um administrador que visa contribuir cada vez melhor em sua organização e como ele pode interagir com a IA, fazendo uso dessa ferramenta para que seu trabalho se torne mais eficaz e produtivo.

5 http://www.professorcezar.adm.br/Textos/AbordagemSistemicaAdm.pdf

Lembrando que este administrador de empresas pode atuar em diferentes áreas dentro de uma organização, pois atualmente as empresas oferecem várias oportunidades em seus setores, buscando sempre um trabalho em equipe em que possam compartilhar dos mesmos objetivos.

Pois um administrador pode trabalhar nas áreas de finanças (gerenciando orçamentos, investimentos e fluxo de caixa). Na área de Logística, podendo organizar a cadeia de suprimentos e distribuição de produtos; na área de Marketing, pode desenvolver estratégias de promoção e comercialização de produtos e serviços. E, em outras áreas como de Recursos Humanos (RH), no gerenciamento, recrutamento e desenvolvimentos de novos talentos. Em suma, pode administrar vários setores de uma organização, conforme citação a seguir:

> No setor operacional da empresa com a otimização de processos internos, ou na produção para a melhoria nas operações industriais [...]. E com as novas demandas no mercado, o administrador ainda se destaca em áreas emergentes, tais como: gestão da informação (utilizando dados para melhorar a tomada de decisões), sustentabilidade (com práticas que assegurem a responsabilidade ambiental e social nas empresas) e economia solidária, ajudando no desenvolvimento de modelos econômicos inclusivos. Assim, esse profissional é capaz de lidar com contabilidade, gestão de recursos humanos, operações e logística, ética empresarial, inovação e gestão da mudança, sendo apto a usar ferramentas como análise *SWOT*, a atuar no planejamento de negócios e mais (EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO, 2017).

Ao fazer um paralelo com o trabalho do administrador de empresas e suas variadas funções que desempenha nas organizações, pode-se ver a importância da utilização da Inteligência Artificial (IA) no auxílio de desenvolvimento deste profissional. Já que muitas tarefas e trabalhos podem ser substituídos pela IA e, em várias organizações essa ferramenta já faz parte de seu cenário cotidiano, como é o caso das empresas de telecomunicações e telefonias, que se utilizam de URAs[6], substituindo a voz e conversação humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já exposto no corpo de trabalho, esta pesquisa de abordagem bibliográfica e interpretativa, de caráter qualitativo com aspectos descritivo e exploratório, tem como base aportes teórico-metodológicos, já apresentados em seu resumo e introdução, que se referem aos pesquisadores e estudiosos voltados ao campo das ciências: da Administração de Empresas, das Comunicações de forma geral e das Novas Tecnologias do mundo digital, mais especificamente da Inteligência Artificial (IA) e do Chat GPT.

Ressalta-se novamente que essas vertentes são compatíveis entre si, pois compartilham de ideais científicos e interativos que mostram a importância da comunicação como um todo e, do diálogo que permeia entre a linguagem digital midiática com o contexto empresarial e a sociedade do mundo moderno, corroborando para uma melhor e maior aprendizagem tecnológica e desenvolvimento dos profissionais e de sua sociedade.

6 **URA** (unidade de resposta audível, é uma tecnologia que automatiza e centraliza as demandas de uma central telefônica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conforme foi explicitado no resumo e introdução deste trabalho, o objetivo maior é mostrar como a Inteligência Artificial (IA), pode contribuir para o avanço tecnológico, auxiliando e desempenhando um papel muito importante dentro das organizações, em especial, no campo da Administração de Empresas, que é o foco deste artigo.

Desse modo, vale retomar a importância da utilização desta ferramenta (Chat GPT) nesta área da Administração, pois essa ferramenta revolucionária pode realizar tarefas antes só desenvolvidas pelo homem. Pelo exposto apresentado neste trabalho, é possível verificar e analisar as capacidades do Chat GPT como auxiliador de tarefas e como um modelo eficaz de utilização de sua linguagem artificial como meio de interação e desenvolvimento da comunicação entre pessoas e sociedade.

Assim, é possível notar que perguntas e respostas efetivas e eficazes podem ser emitidas pelo Chat GPT no auxílio do trabalho de vários profissionais como os dos administradores de empresas. Isso tudo porque essas perguntas e respostas dadas pelo chat são baseadas em dados e fontes seguras que são coletados por organizações sérias e comprometidas a servir à sociedade.

Todavia, é preciso também que novas pesquisas explorem alguns problemas que podem aparecer no uso dessa ferramenta, como a repetição desnecessária de algumas informações menos relevantes, como ainda, a falta de cognição em alguns resultados fornecidos pelo próprio Chat GPT que precisam ser melhorados e, consequentemente, há uma necessidade de alguns ajustes para solucionar esses problemas.

No entanto, é importante destacar neste artigo que com o avanço tecnológico, as empresas e organizações podem buscar cada vez mais auxílio com o uso da IA, buscando assim maior agilidade e resoluções para vários problemas em menos tempo, enfrentados em seu contexto de trabalho. Lembrando que, ferramentas do *ChatBots* como o Chat GPT, podem aumentar seus lucros e produtividades, como ainda, a chegada de outros usuários que podem se beneficiar dessa ferramenta para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos de forma geral.

Enfim, para finalizar este trabalho é importante ressaltar que a contribuição desta pesquisa, precisa ser mais explorada por outros pesquisadores, em especial no que se diz respeito a investigação do uso inapropriado dessa ferramenta que pode prejudicar a sociedade, porque devido ao foco deste trabalho, não foi possível explorar os malefícios causados por pessoas mal intencionadas e/ou por *fake news*.

REFERÊNCIAS



ALURA.www.alura.com.br/artigos/**qual-e-a-diferenca-de-data-science-machine-learning-e-inteligencia-artificial.** 2023.

BRANCO; TEFFÉ. **Inteligência artificial e sociedade conectada** [livro eletrônico] / coordenação Sérgio Branco, Chiara de Teffé. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : ITS - Instituto de Tecnologia e Sociedade, 2025. -- (Diálogos da pós-graduação em direito digital) PDF Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-5596-010-9.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO. (13 de Março de 2017). Atualizado em 12 de Setembro de 2024. **Administração de empresas - O que é, conceito e definição.** Conceito.de. https://conceito.de/administracao-de-empresas.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral: Previsão, Organização, Comando, Coordenação e Controle.** Editora Atlas- Grupo Gen. 1990.

MAYO, Elton. **The Humanist temper.** Transaction Pub. 1984.

PIRES, Júlio. **Inteligência Artificial.** https://www.hostgator.com.br/blog/chatgpt/?gad_source=1 & g. 2023. Acesso em 2025.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. Editora Atlas-Grupo Gen. 1990.

WIENER, N.; PACH, L. **From the archives. *Science, Technology, & Human Values*,** v. 8, n. 3, 1983, p. 36-38.

Site: http://www.professorcezar.adm.br/Textos/AbordagemSistemicaAdm.pdf. Acesso em 2025.

Site: http://www.labs.openai.com. Acesso em 2025.

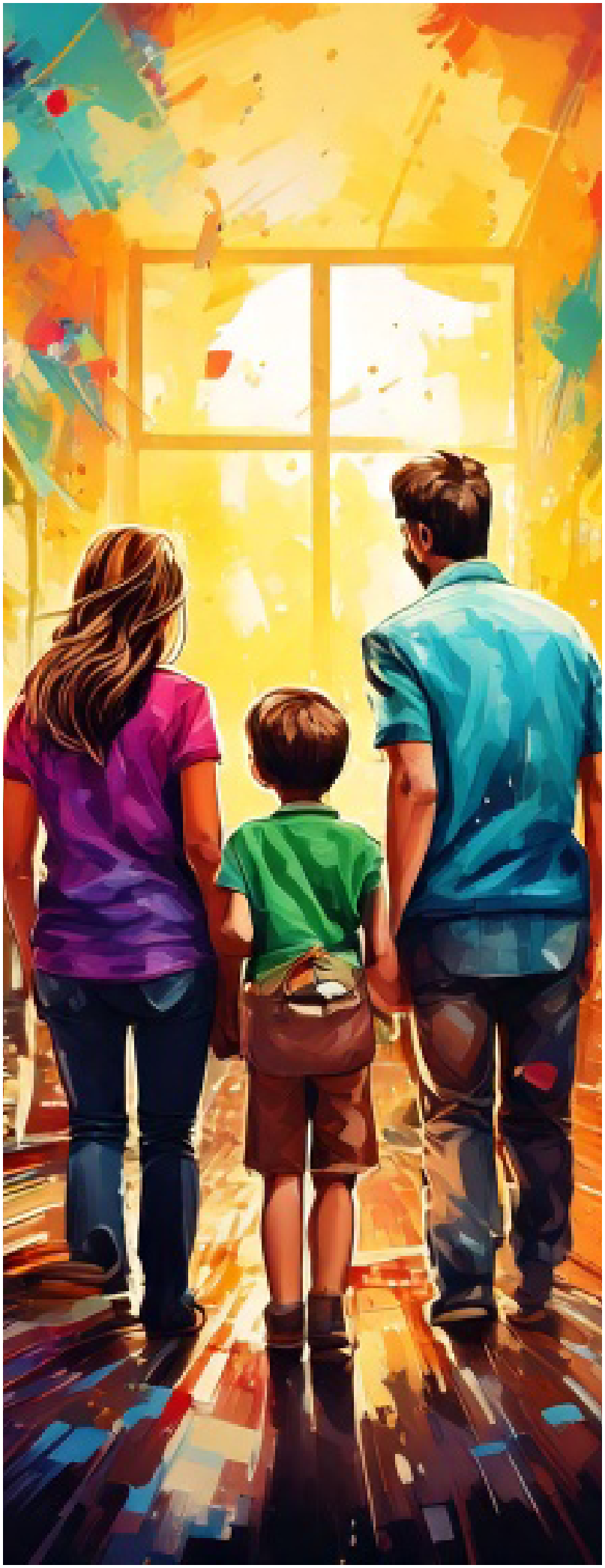


FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA EFICAZ

MARISTELA LIDIANE PAGANINI

Graduada em Matemática, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (2003); Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí (2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco (2007); Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (2012); Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade Casa Branca (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Casa Branca (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEB Padre Lino José Correr, Casa Branca/SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Valendo-se de ampla revisão bibliográfica, este artigo aborda a questão da parceria entre família e escola. Para tanto, seu conteúdo discorre sobre o vínculo entre família e escola nos dias atuais; o processo pedagógico e a participação da família; a participação da família na escola. Verificou-se que a participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, percebe-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e se sinta parte importante da vida social. A escola está inserida numa comunidade, e esta matricular suas crianças e adolescentes na escola, ou seja, uma instituição necessita da outra, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores. Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade. Concluiu-se que a parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial e, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

Palavras-chave: Escola; Família; Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A família forma e a escola informa e, no âmbito desse contexto dicotomizado, provavelmente resida a raiz de uma série de encontros dessa relação tão íntima. O sucesso está na unidade e na coerência de atitudes, sendo este um desafio constante que merece ser perseguido.

O homem, dentre os animais existentes e conhecidos sobre a face da Terra, é o mais dependente ao nascer. Nesta situação, necessariamente deve ser alimentado, higienizado, aquecido, afagado, enfim depende de outros para alcançar as mínimas condições para manter-se vivo. Mas, tratando-se da espécie humana, não basta estar vivo. Ao entrar no mundo, o homem se introduz em uma organização social nutrida pelas mais variadas necessidades e simbolismos, o que o coloca em contínua e indefinida dependência do outro (BOARINI, 2003).

Sabe-se que o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence, convencionalmente denominado família, é algo muito velho e, paradoxalmente, muito novo. Constitui-se um conceito velho se for considerado que o homem, invariavelmente, em seus primeiros anos de vida, vai necessitar dos cuidados alheios, e qualquer que seja o vínculo (de consanguinidade, de filantropia, etc.) que o prende aos adultos circundantes, deve contar com alguém ou com um grupo de pessoas que lhe ofereça os cuidados necessários para sua sobrevivência. É um conceito permanentemente novo, à proporção que a família vai se transformando e remodelando-se de acordo com os contornos da sociedade na qual insere-se.

A realização deste estudo escora-se no entendimento de que, conforme expressa Kaloustian apud Pequeno (2005), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, especialmente, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. A família exerce um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, no qual se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Esta pesquisa tem como problema a ser analisado: A parceria entre família e

escola é realmente eficaz?

Com base nesse questionamento, surge como objetivo geral analisar a integração entre família e escola e, para atingir esse intuito, os objetivos específicos buscam: pesquisar sobre o vínculo entre família e escola na contemporaneidade; abordar o processo pedagógico e a participação da família; focalizar a participação da família na escola. Escolheu-se como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, fundamentada em livros e artigos sobre a parceria entre família e escola.



O VÍNCULO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NOS DIAS DE HOJE

Como assinala Munhoz (2003), a família, ao desempenhar sua função de elo de ligação entre a sociedade e seus membros, torna-se importante e necessária.

Atualmente, as características básicas das comunicações, das ações, dos ideais e dos estudos pertinentes passam a ser mais complexos em todos os campos de conhecimento, tornando-se visível a necessidade de uma abordagem global que dê conta da complexidade das relações, para a compreensão das enfermidades do indivíduo e da família: é quando surge o pensamento sistêmico nos estudos dos sistemas humanos.

Considerando que o indivíduo e a família configuram-se dois sistemas em constante interação, será no contexto familiar que se darão as primeiras experiências de aprendizagem, demonstrando que, muito mais do que o conteúdo a ser ensinado, está o modelo relacional que se imprime sobre a subjetividade de quem aprende.

Tal fato, segundo Munhoz (2003) reforça que:

> [...] o padrão de funcionamento interacional em um sistema familiar se torna o aspecto fundamental para compreender como se dá a circulação do conhecimento e acesso à aprendizagem naquele dado contexto, visto que cada membro da família tem uma forma de operar ao construir o próprio conhecimento, que consiste na maneira pessoal de se aproximar do novo, do desconhecido, para agregá-lo a seu saber (MUNHOZ, 2003, p. 14).

A família nuclear, formada por pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, por ter

sido o modelo consolidado pela emergente sociedade capitalista burguesa da era industrial, ainda continua a ser o ideal de família do imaginário social da grande maioria da população, que considera desestruturada, ou incapaz de cumprir sua função formativa com as novas gerações, outros modelos de família, mesmo que nascidos no seio das contradições dessa mesma sociedade capitalista.

A denominada família monoparental, composta por pai-madrasta, mãe-padrasto, os filhos de cada um e os de ambos; ou as famílias compostas por apenas um dos cônjuges e seus filhos, ou até mesmo por tios, avós e sobrinhos e netos, que se pode considerar como fruto dessas contradições, sem entrar-se aqui no mérito do aprofundamento maior da discussão, nas suas nuances psicológicas, emocionais e sociais, é uma realidade da qual a sociedade não pode fugir e a escola também não (CARVALHO, 2002).

Compreender as condições, limitações e os próprios conflitos desses modelos de família tão presentes em todas as classes sociais da atualidade, é um dos grandes desafios das instituições que, como a escola, trabalham com crianças e, consequentemente, precisam trabalhar com as mesmas famílias das mesmas.

O PROCESSO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003).

Na afirmação de Cazelli (2003), a escola, em virtude da sua proximidade com as famílias, revela-se uma importante instituição social na conquista de mecanismos que contribuam para um trabalho avançado em prol da mobilização dos envolvidos no processo educativo, tanto da escola como da família, buscando responder aos desafios impostos pela sociedade. Trata-se de uma visão que auxilia, efetivamente, para que se obtenha maior compreensão do que pode ser feito para o enfrentamento dos aspectos socioeducativos no conjunto do movimento social.

A mesma autora orienta que:

> As ações de caráter pedagógico que as escolas podem dirigir para favorecer às famílias devem fazer parte de seu projeto, e para que isso possa acontecer é fundamental que as ações em favor da família sejam desenvolvidas e presididas pelos princípios da convergência e da complementaridade. Nesse sentido, é importante que o projeto inicial se faça levando em conta os grandes e sérios problemas sociais, tanto da escola como da família [...]. A escola deve melhorar a posição da família na agenda escolar já implementada pela legislação existente. Promover a família nas ações dos projetos pedagógicos significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida às leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular seus recursos institucionais, de maneira a assegurar que as reflexões, os debates, os estudos e as propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social concretiza-se por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas (CAZELLI, 2003, p. 2).

Na concepção de Cazelli (2003), as mudanças estruturais e conjunturais dos componentes educacionais devem contemplar tais princípios, bem como fazer uso deles como norteadores para a manutenção dos pais e professores no caminho do desenvolvimento contínuo e progressivo.

Assim, Cazelli (2003) ensina que o primeiro princípio trata-se da noção de interdependência, pois, segundo ela, a compreensão da interdependência social envolve a compreensão dos relacionamentos e o reconhecimento do seu valor na formação e no desenvolvimento dos indivíduos.

O segundo princípio no estabelecimento das relações sociais explicado pela citada autora é a cooperação, considerando que a ajuda mútua fortalece a troca de recursos educacionais e de impressões educativas, resultante da consolidação da integração da escola com a família. Por fim, o terceiro princípio é a interação dos agentes escolares e familiares, em que cada um influencia o outro.

Segundo Brilhante (2004), além das mudanças sociais, que modificam a estrutura da família, ocupa lugar de destaque a instituição de ensino, pois esta tende a questionar e pôr em dúvida o papel relevante da família no aprendizado do filho e julga, muitas vezes, as crianças como incapazes ou inadaptadas, em razão das dificuldades de aprendizagem que apresentam. Este posicionamento da escola também modifica profundamente as relações familiares.

O interesse e o acompanhamento dos pais com relação ao desenvolvimento do filho na escola pode, de fato, contribuir para o seu desempenho. Em outras ocasiões pode-se criar uma criança autoritária e desobediente por culpa dos próprios pais que por trabalharem demais e estarem ausentes da rotina do filho permitem, por um sentimento de culpa, que a criança faça tudo o que desejar. Esse comportamento dos pais é prejudicial à própria criança, que fora do ambiente familiar não encontrará tamanha facilidade.

Acerca da relação entre família e escola, Brilhante (2004) pontua que essa relação é conflitante porque, apesar de ambas terem como objetivo central a educação de uma criança, os papéis de cada uma devem ser diferenciados durante este processo.

Geralmente a família delega algumas obrigações da educação do filho à escola e ao professor, eximindo-se do seu papel fundamental de parceira da instituição de ensino na educação da criança. Os professores, frente a essa nova obrigação, se veem forçados a responder pelo comportamento positivo ou negativo do aluno, além de preocuparem-se com o programa curricular, provas, exercícios, etc.

Infelizmente, alguns pais não se conscientizam da importância do apoio deles para com a instituição escolar do filho e não conseguem ver que a escola possui outros objetivos a serem desenvolvidos em seus filhos, o que não significa que a escola não deva preocupar-se com o desenvolvimento afetivo e as relações de vínculo desenvolvidas pelos alunos, mas, de forma diferente da

família, a escola utiliza critérios específicos para avaliar o desempenho, a maturidade e desenvolvimento desta criança.

Evidencia-se que é primordial que escola, professores e pais descubram algo concreto para ser apontado como causador desses problemas de aprendizagem, que prejudicam as crianças e aos adolescentes.

A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos na educação de uma criança, constituem um organismo intrínseco, os quais quanto mais diferentes são, mais necessitam uma da outra.

Nota-se que se torna essencial que a família e a instituição de ensino possam estabelecer um elo de cooperação entre si. Mas, esta cooperação só será efetiva se os pais compreenderem que a escola não deve exercer a função moral da família.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Gomide e Fraidenraich (2010) defendem a parceria família e escola por ser

muito eficaz e orientam também para aproximar os pais de alunos a participarem do conselho escolar, convidando-os a fazer parte das comissões de eventos para que possam entender melhor como funcionam as entidades ligadas às escolas.

Segundo Gomide e Fraidenraich (2010), em busca de uma participação concreta por parte da família, são importantes ações por parte da gestão escolar, dentre elas:

- Realize reuniões em horários adequados:

A maior parte dos pais trabalha. Por isso, agende os encontros em horários que todos possam participar.

- Entregue o estatuto escolar aos conselheiros:

O documento será útil para que o grupo entenda como funciona uma escola.

- Explique as atribuições do órgão:

No primeiro encontro, explique como funciona o conselho e quais são suas funções.

- Capacite os conselheiros:

Pais e funcionários costumam ficar inibidos para tratar de assuntos pedagógicos com profissionais da Educação. Tanto o MEC como algumas Secretarias de Educação promovem cursos de capacitação para novos conselheiros.

- Promova encontros regulares:

As reuniões devem ser mensais e agendadas no início do ano para que todos possam se programar.

- Estabeleça objetivos:

Para evitar improvisos, defina com o grupo as metas que devem ser alcançadas a cada semestre.

- Dê espaço para todos:

Estimule os representantes de cada segmento a manter um diálogo com seus representados e, nas reuniões, ouça o que todos têm a dizer.

- Organize encontros com outros conselhos:

A troca de experiência ajuda na busca de soluções para os problemas comuns. Partindo do entendimento de que a escola e a família são parceiros da aprendizagem, e que essa parceria pode acontecer em diversos níveis, Scarpa apud Gentile (2006, p. 34-35), enumera algumas ações que contribuem para a aproximação da escola e família. São elas:

Matrícula:

- Logo no primeiro contato, cabe ao diretor ou ao coordenador mostrar o espaço físico e a proposta pedagógica, ouvir dúvidas e responder com clareza.
- Com a matrícula efetuada, o ideal é conhecer o percurso escolar do novo aluno, as preferências e gostos dele, dados sobre saúde, relacionamento e comportamento em casa.
- Na Educação Infantil, informar-se sobre os hábitos alimentares e a rotina, para facilitar a adaptação.
- Definir em conjunto quais serão os canais de comunicação (bilhetes, e-mails, telefone).
-
-

Reuniões:

- Comunicar logo no começo do ano o dia e o horário previstos para os encontros, de preferência compatíveis com os de quem trabalha fora.
- Na convocação, citar os objetivos da reunião.
- Explicar para que a escola ensina determinados conteúdos, como ela ensina e como a criança aprende.
- Mostrar a evolução da aprendizagem dos alunos.
- Informar sobre os projetos didáticos e perguntar como cada família pode contribuir.

Dia a dia:

- Convidar os responsáveis para falar sobre a profissão deles sempre que for interessante para o entendimento de conteúdos e projetos.
- Chamar pais, avós ou tios para ir à escola contar histórias do passado, ler livros, ensinar uma brincadeira ou fazer um doce.
- Chamar os pais não só para comparecer, mas, também, para ajudar na organização de festas juninas, feiras de Ciências e jornadas culturais ou esportivas.
- Abrir a biblioteca, o laboratório de Informática e a quadra de esportes para uso dos familiares.
- Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral como saúde, mídia, drogas, sexualidade, entre outros.
- Enviar relatórios periódicos sobre o desempenho da classe e as conquistas individuais.
- Informar sobre mudanças na estrutura física, na organização do espaço e do tempo escolar ou na equipe pedagógica.

Comunidade:

- Distribuir lista com os nomes e contatos de todos os pais ou abrir fórum na Internet para que eles se conheçam e troquem informações.
- Só visitar as famílias para aproximar – nunca para averiguar, julgar ou fazer interferências.
- Contribuindo para essa explanação, Szymanski apud Gentile (2006, p. 37) vem apresentar algumas atitudes para a escola se relacionar bem com a família:
- Conheça a família dos alunos e o entorno da escola. Assim, todos se sentem mais integrados à escola.
- Aceite as diferentes formas de arranjos familiares. Não existem mais só famílias tradicionais.
- As atitudes e rotinas dos estudantes, sem julgar nem interferir.
- As escolhas de valores são da família e devem ser respeitadas, se não houver danos à criança. Em caso de atitudes inadequadas (falta de higiene ou cuidados com a saúde), divulgue alternativas.
- Saiba quais são as reais necessidades das famílias antes de planejar palestras, cursos ou atividades.
- Disponha de canais de comunicação para ouvir os responsáveis e esteja aberto a críticas e sugestões.
- Oriente os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na educação, para todos os receberem bem.
- Converse com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades.
- Mostre a rotina da escola e a importância de ela ser seguida para o sucesso da aprendizagem.
- Evite sobrecarregar a família com atividades de complementação do ensino: peça apoio e incentivo.

Gentile (2006) lembra que as escolas, apesar de serem regidas por uma mesma legislação, diferem entre si e, no que diz respeito à família, sabe-se que os ambientes familiares são singulares, pois cada um tem suas particularidades. Entretanto, as famílias podem revelar semelhanças entre si, como, por exemplo, de princípios, culturas, crenças, hábitos, entre outras.

Essas diferenças devem ser respeitadas e, por essa razão, as interações escola-famílias devem ser compreendidas como casos particulares, que possibilitam ultrapassar suas particularidades para alcançar o propósito que têm em comum e que está, inicialmente, relacionado à busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Dentro dessa compreensão, Gentile (2006) recomenda algumas propostas para o oferecimento de atividades lúdicas e específicas para a concretização da interação entre escola e família, quais sejam:

- Jornal da Escola

A ideia de produção deste jornal provém, sobretudo, da busca da valorização da produção escrita de alunos e pessoas da comunidade, do incentivo ao resgate dos saberes e criações das pessoas da família do aluno.

- Hora do Conto

Na "hora do conto" as crianças poderão ouvir, junto com os pais, e tentar

adivinhar o enredo e dar outras soluções ainda mais criativas para os conflitos que surgem no decorrer das histórias, exercitando o diálogo entre a realidade e a fantasia, descobrindo os variados sentimentos que povoam o mundo por intermédio dos personagens, e muitas vezes emprestando-lhes um pouco daquilo que já experimentaram na vida.

- Iniciação musical: ensino de flauta doce

Muitas são as formas da expressão dos sentimentos e uma delas ocorre por meio da música. Ensinar as crianças a tocar flauta doce pode estar acrescendo a percepção dessas, não só para a música, como para o mundo que as rodeia, sendo também esta uma atividade de divertimento para os períodos extraclasse.

- Abordando os temas da atualidade

A comunidade escolar escolhe um tema e procura desenvolver reflexões acerca deste. As palestras com temas como "Drogas", "Dengue", “Violência Urbana”, “Violência Doméstica”, “Educação e a Comunidade” e muitos outros, podem ser debatidos entre professores, alunos e pais.

- Dança + Educação + Autoestima = Cidadania

A proposta é buscar recuperar os elementos primordiais da dança num contexto pedagógico, transformando o espaço escolar num palco de discussões sobre multiculturalismo e respeito à diversidade da expressividade corporal. A atividade é baseada na reapropriação do corpo, no autoconhecimento e resgate da autoestima por aprendizado de elementos fundamentais sobre o corpo e possibilidades de movimentação e da expressão e comunicação corporal, buscando-se investigar as diferentes expressões culturais manifestadas na dança.

- Capoeira Angola

A capoeira de Angola é uma das mais ricas raízes da cultura popular brasileira, estando fortemente ligada ao resgate da dignidade negra no Brasil. Sua prática, fundamentada na dança-luta, que transforma a agressividade natural do ser humano em equilíbrio e demonstração de movimentos harmônicos, vem sendo propagada por importantes instâncias educativas e culturais.

A Capoeira Angola proporciona a tomada de consciência das potencialidades do próprio corpo e o aumento da percepção do indivíduo em sua totalidade biopsicológica, constituindo-se em terreno fértil para outras manifestações artísticas como a dança, a música e a representação cênica.

- Cultivando, aprendendo e ensinando

A escola pode ser palco de muitas oficinas, cursos e minicursos ministrados tanto pelos pais de alunos para os próprios alunos ou outros, quanto por profissionais de outras áreas de interesse para os pais, alunos ou outros da comunidade em geral. O ideal seria o oferecimento de cursos que gerem emprego e renda como, por exemplo: bordado, culinária, artesanato, padaria, pintura, e tantos outros.

Para Gentile (2006), o objetivo maior da viabilização da apropriação do espaço acadêmico como local de reintegração social e articulação da comunidade é:

- intensificar a comunicação entre a escola e a comunidade;
- desenvolver atividades desportivas e culturais específicas, ministradas por profissionais capacitados, que promovam o autoconhecimento e forneçam elementos para a interpretação e transformação da realidade, auxiliando na integração sadia do indivíduo à comunidade;
- promover a participação mais efetiva e afetiva da comunidade na construção do próprio cotidiano, incentivando o resgate cultural, memória e o fortalecimento de iniciativas da mesma;
- conhecer os alunos, partindo da realidade em que eles vivem, colocar as crianças em contato com diferentes estruturas familiares e promover uma parceria entre escola e família.

É fato que a colaboração da comunidade com as famílias, e vice-versa, concretiza-se de muitas formas, e na área educacional pode-se mostrar mediante criação e manutenção de escolas e outros empreendimentos educativos.

De acordo com relatos de Lück (2010), a participação é reconhecida por ser uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados.

Na visão dessa autora, torna-se essencial que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

Em sentido pleno, a participação é caracterizada, de acordo com entendimentos de Lück (2010), pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, objetivando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são entendidos e assumidos por todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A participação da família no ambiente escolar faz com que o aluno apresente um melhor desempenho, percebe-se reconhecido em suas buscas e necessidades, e se sinta parte importante da vida social.

A escola está inserida numa comunidade, e esta matricular suas crianças e adolescentes na escola, ou seja, uma instituição necessita da outra, porém vários são os fatores que dificultam essa interação, mas, também, existem outros fatores que auxiliam a integração, o relacionamento entre professores e pais, entre direção da escola e associação de moradores.

Apurou-se que a relação família-escola pode ser trabalhada buscando-se um maior envolvimento familiar em todos os aspectos da vida escolar do educando, uma vez que a escola tem muito a oferecer às famílias e à comunidade.

Portanto, é necessário que a escola ofereça para os pais suas dependências físicas, formando grupos de atividades artísticas, como artesanato, artes plásticas, canto, teatro, etc. Para essa integração entre escola e família é importante levar esses grupos de pais a interagirem com os alunos, realizando exposições culturais e outras atividades que irão auxiliar o ensino ministrado pelos professores.

A parceria entre escola e família é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros destes sistemas. Família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito.

REFERÊNCIAS



BOARINI, M. L. **Refletindo sobre a nova e velha família**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

BRILHANTE, E. S. A. **Relações família-escola**: sucessos e fracassos. Artigo publicado em 2004. Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. **Família e proteção social**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.scielo.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

CARVALHO, M. C. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAZELLI, L. H. P. **A importância da integração escola-família no processo pedagógico**. Artigo publicado em 2003. Disponível em http://www.erasmobraga.com.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

GENTILE, P. Parceiros na aprendizagem. In: **Revista Nova Escola**. ed. junho/julho/2006. São Paulo: Abril, 2006.

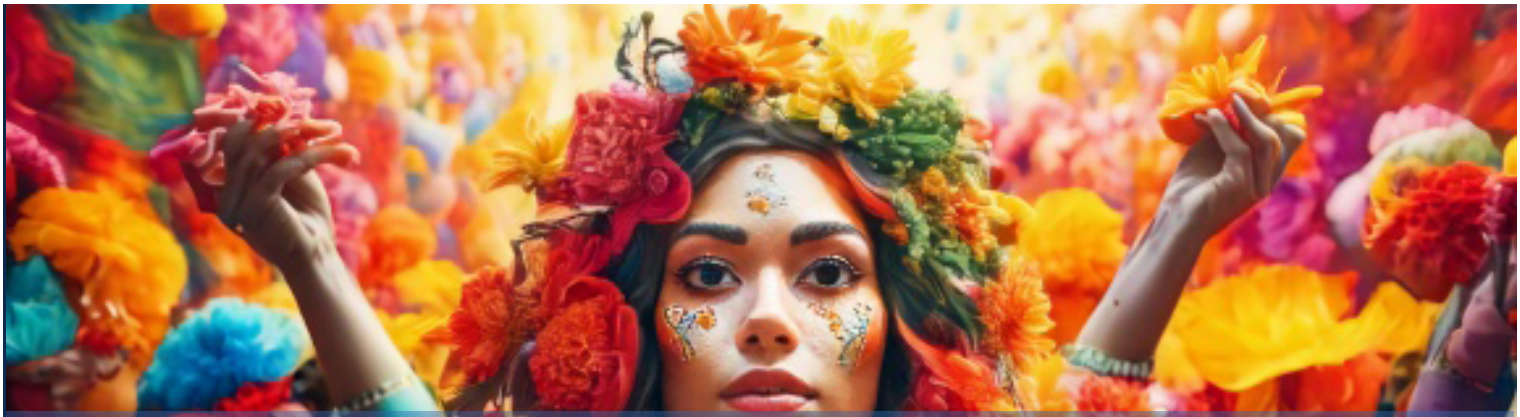
GOMIDE, C.; FRAIDENRAICH, V. Unidos por boa causa. In: **Revista Gestão Escolar**. Ano II, nº 8, Junho/Julho. São Paulo: Abril, 2010.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNHOZ, M. L. P. (org.). **Questões familiares em temas de psicopedagogia**. Livro 7. Coleção Temas de Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2003.

PAROLIN, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza: 2003.

PEQUENO, A. C. A. **Educação e família**: uma união fundamental? Artigo publicado em 2005. Disponível em http://www.ines.org.br. Acesso em 10 Dez. 2018.

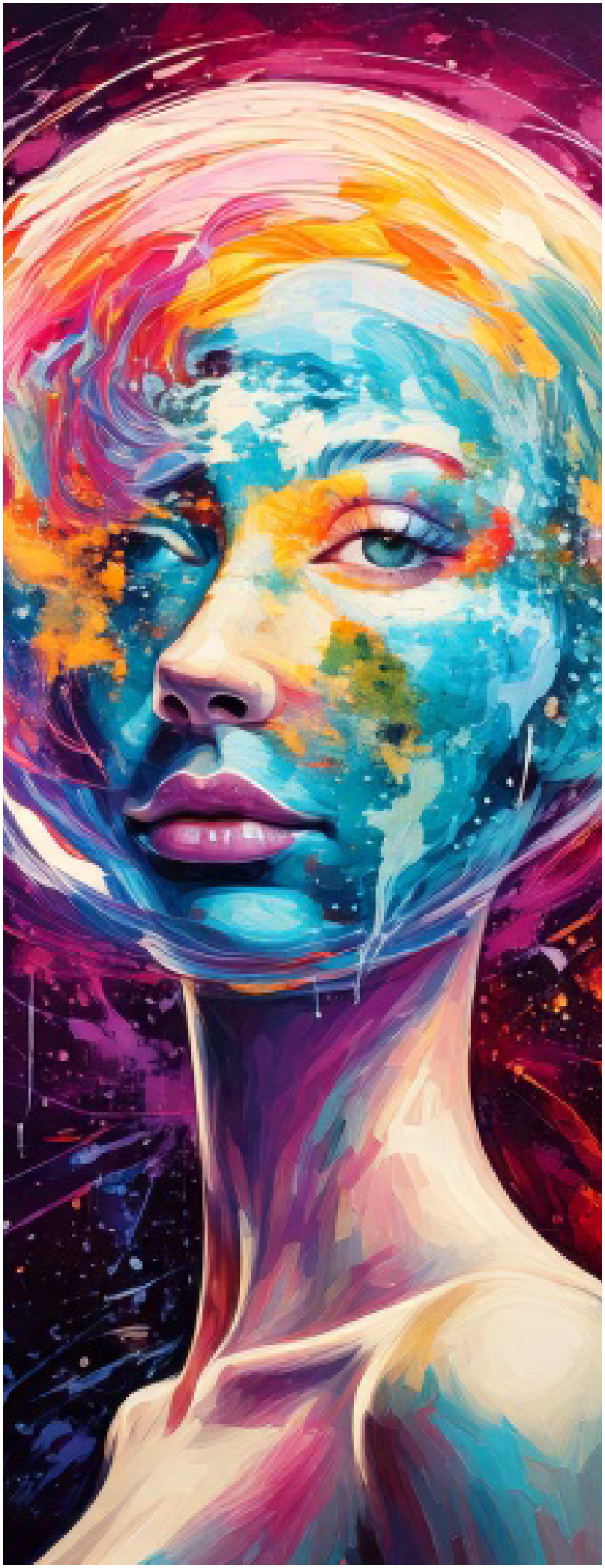


BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO MOVIMENTO FEMINISTA NO MUNDO E NO BRASIL

NAÍME DOS SANTOS

Graduada em Direito pela Universidade Regional Integrada - URI/FW (2013) e Ciências Sociais pela Faculdade IBRA (2023); Policial Penal-RS.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo trata de forma sucinta sobre a história do feminismo e está dividido em duas partes. A primeira parte trata sobre a história do feminismo no âmbito mundial, desde seus primeiros passos, ainda no século XVIII, trazendo os principais acontecimentos e as mulheres que se destacaram no decorrer do tempo, bem como suas contribuições para compor o cenário social atual. A segunda parte cuida especificamente da história do feminismo no Brasil e, da mesma maneira, apresenta os principais eventos que ocorreram no país, desde o século XVIII, passando pelo período ditatorial brasileiro, até os dias atuais, bem como apresenta as mulheres que foram relevantes na construção do movimento e nas conquistas alcançadas. Ainda, são citados os principais direitos conquistados pelo movimento e as pautas que estão sendo enfrentadas hoje em dia. Por fim, concluo com a afirmação da importância do feminismo, não só para as mulheres, mas para a sociedade em geral, e com a constatação de que o movimento feminista está em constante evolução, buscando novos direitos a cada desafio superado.

Palavras-chave: Mulheres; Direitos; Movimento Feminista; História do Feminismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende mostrar a evolução histórica do Movimento Feminista no mundo e no Brasil, abordando, de forma resumida, os acontecimentos que resultaram no cenário atual, as principais personagens do movimento e as mudanças políticas e sociais promovidas através das lutas travadas pelas ativistas.

O artigo que ora introduzo está claramente dividido em duas partes com objetivos específicos. Na primeira parte, um recorrido da história do feminismo em termos muito gerais em âmbito mundial e, na segunda parte, um relato cronológico dos fatos e mulheres que mais se destacaram no Brasil.

Em uma sociedade historicamente patriarcal impregnada de preconceitos, as mulheres sempre foram vistas como o sexo frágil, consideradas inferiores ao homem, privadas de direitos e de autonomia, impedidas de fazer suas próprias escolhas e de participar da sociedade em que viviam.

Durante muito tempo, as mulheres não possuíam direitos hoje considerados básicos como ler, escrever, estudar, opinar, trabalhar, receber um salário, votar.

porque as atribuições reservadas às mulheres se resumiam a atividades domésticas como cuidar da casa, dos empregados, do marido, educar os filhos.

O movimento feminista, não tão antigo quanto deveria, surge no século XIX buscando num primeiro momento a igualdade entre os gêneros e, mais tarde, ampliando a sua luta pela participação das mulheres na sociedade.

O feminismo passa por várias fases, denominadas “ondas” e analisar cada uma delas, bem como estudar as principais representantes do movimento, permite identificar as mudanças, o espaço e os direitos que foram conquistados progressivamente.

A divisão da história do movimento feminista em ondas permite de criar conexões com o passado e com o futuro e estudar as diferentes gerações feministas de maneira mais fácil, aprofundando o conhecimento sobre a sua diversidade e conhecer seus esforços a cada fase dessa longa e contínua história de luta, que por vezes avança, e por vezes também recua ou perde forca assim como o faz a água do mar, sem, no entanto, desaparecer.

O feminismo, como veremos, não visa impor algum tipo de superioridade feminina, muito pelo contrário, mas tão somente a igualdade entre os gêneros e efetiva participação da mulher na sociedade, na política e na economia, se tornando um movimento relevante para outros grupos.



O MOVIMENTO FEMINISTA NO MUNDO

Por muito tempo, o modo de vida, as atividades e a sexualidade das mulheres foi controlada com base nos discursos religiosos, filosóficos, econômicos e políticos de cada época.

Nesse contexto, a ideia de feminismo surgiu a partir da indignação das mulheres com essa situação, originando uma luta contra essas injustiças e buscando a melhoria das condições de vida das mulheres em todos os setores.

Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas.

Inicialmente, o movimento foi protagonizado por mulheres brancas, de classe alta e com estudo, e pouco a pouco foi incluindo as demandas provenientes das mulheres de outras realidades.

De acordo com estudiosos, o feminismo tem suas origens no século XVIII, e está associado a Revolução Francesa, em 1789, quando publicada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sendo que em 1791, a francesa Olympe de Gouges escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, a qual defendia que as mulheres teriam os mesmos direitos que os homens e, por isso, deveriam participar da criação das leis e da política da mesma forma que os homens.

Evidentemente, tal declaração não foi aceita na época. Inclusive, a autora do documento foi executada em 1793. Contudo, hoje essa declaração se trata de um importante símbolo da luta do movimento feminista.[1]

O movimento feminista teve início, efetivamente, no século XIX e hoje em dia se tornou um movimento social, político e filosófico, que busca a igualdade entre os sexos através do empoderamento feminino, sem a existência de padrões patriarcais ou impostos pela sociedade.

> Até meados do século XIX, a mulher era tida como "sexo frágil", sempre em posição inferior em relação aos homens, pois elas não tinham os mesmos privilégios e acesso aos direitos básicos como: ler, escrever, participar de assuntos políticos e etc. Isso acontece devido ao fato da figura feminina ter sido construída em uma sociedade patriarcal, onde suas atribuições eram restritas aos trabalhos domésticos.[2]

No século XIX, em um cenário totalmente patriarcal, as mulheres sempre foram educadas e doutrinadas para exercer atribuições domésticas, casar e educar os filhos, sem qualquer envolvimento social ou político.

Com a Revolução Industrial, mudanças importantes começam a ocorrer, pois as mulheres começam a trabalhar nas fábricas e se tornam parte da força econômica do país.

> Entretanto, foi a partir da Revolução Industrial no século XIX, que esse panorama mudou de maneira substancial. As mulheres já começam a trabalhar nas fábricas, fazendo parte da força econômica do país. Assim, aos poucos, os movimentos feministas espalhados pelo mundo foram tomando corpo e cada vez mais lutando e conquistando diversos direitos reivindicados pelas mulheres (direito à educação, voto, contrato, propriedade, divórcio, igualdade de salários, aborto, etc.).[3]

As mulheres buscavam a aplicação dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, promovidos pela Revolução Francesa, pois eram direcionados apenas aos homens.

Essas mudanças geram certa unificação dos movimentos feministas que até então estavam espalhados pelo mundo, ganhando força e passando a lutar e conquistar diversos direitos para as mulheres, como educação e voto.

> O núcleo irradiador do feminismo emancipacionista foi a Inglaterra, e a luta centrava-se na obtenção de igualdade jurídica (direito de voto, de instrução, de exercer uma profissão ou poder trabalhar). O aparecimento do feminismo emancipacionista

1 MENDONÇA, Camila. Movimento social em apoio às mulheres.. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/feminismo>. Acesso em 20 de agosto de 2023.
2 Idem.
3 BEZERRA, JULIANA. Feminismo. Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/feminismo/>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

está associado às contradições que permeavam a sociedade liberal da época, onde as leis em vigor formalizam juridicamente as diferenças entre os sexos masculino e feminino.[4]

A primeira onda feminista foi marcada pela de associação de mulheres, panfletagem, publicação em jornais, manifestações públicas organizadas por mulheres, publicações em jornais, greves, congressos, passeatas, etc.

A chamada primeira onda do feminismo ocorreu nas últimas décadas do século XIX, e se formou com a organização das mulheres, que passaram a lutar por seus direitos, sendo o voto o principal direito conquistado.

No século XX, o movimento feminista adquire maior visibilidade, originando o que hoje chamamos de segunda onda do movimento feminista, marcada pelo no cenário das guerras mundiais.

Nessa época, as mulheres passaram a desempenhar trabalhos importantes, como bombeiras e mecânicas, que antes eram executadas pelos homens, mas estes agora haviam sido enviados para guerra.

> No período das duas guerras mundiais, milhares de mulheres assumiram postos de trabalho considerados masculinos, tanto na Europa quanto nos EUA. Atuaram como bombeiras, mineiras, condutoras de transporte público, mecânicas, metalúrgicas, além de produzirem alimentos, atuarem na indústria têxtil e no campo da saúde. No intervalo entre as guerras, políticas natalistas foram implementadas e o tema da maternidade ocupou um lugar central nas discussões públicas e feministas de muitos países, dividindo opiniões. As lutas feministas ora avançam, ora estagnaram.[5]

A segunda onda do movimento feminista tem início na década de 60, nos Estados Unidos, em um cenário em que despontava também o movimento hippie, e até o final da década de 70 se espalha para outros países.

Nessa fase a luta das mulheres deixa de ser pela igualdade e passa a ser pela libertação, com a finalidade de transformar as relações e a sociedade.

> O movimento feminista contemporâneo surgiu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960, e se alastrou para diversos países industrializados entre 1968 e 1977. A reivindicação central do movimento feminista contemporâneo é a luta pela "libertação" da mulher. O termo "libertação" deve ser entendido como uma afirmação da diferença da mulher, sobretudo em termos de alteridade. Com base nessa ideia, o movimento feminista busca novos valores, que possam auxiliar ou promover a transformação das relações sociais ou da sociedade como um todo.[6]

Com o surgimento de estudos sobre as mulheres e a composição de Estudos Feministas, novos temas são propostos, conteúdos tradicionais passam a ser questionados, livros e textos com conteúdo feminista alcançam um número cada vez maior de pessoas e uma nova geração de mulheres instruídas começa a fazer parte da realidade social.

Nesse contexto, a filósofa francesa Simone de Beauvoir, autora do Livro "O Segundo Sexo", foi uma das maiores teóricas e representantes do feminismo mundial nas décadas de 60 e 70.[7]

Da mesma forma, Betty Friedan escreveu o livro “A mística feminina”, em 1963, que se tornou uma espécie de bíblia do feminismo.

A terceira onda busca o rompimento da mulher sobre um grupo único que luta contra as mesmas injustiças e parte do mesmo lugar, tentando pleitear e mostrar as diferenças de raça, classe e região.

Essa onda é importante pois aborda como muitas mulheres não conseguiram lutar pelos seus direitos nos outros movimentos feministas, por se tratar de um movimento majoritariamente protagonizado por mulheres de classe média até então.

4 CANCIAN, Renato. Feminismo - Movimento surgiu na Revolução Francesa. UOL. Disponivel em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/feminismo-movimento-surgiu-na-revolucao-francesa.htm#:~:text=O%20movimento%20feminista%20contempor%C3%A2neo%20surgiu,pela%20%22liberta%C3%A7%C3%A3o%22%20da%20mulher>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

5 ZIRBEL, Ilze. Ondas do Feminismo. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

6 CANCIAN, Renato. Feminismo - Movimento surgiu na Revolução Francesa. UOL. Disponivel em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/feminismo-movimento-surgiu-na-revolucao-francesa.htm#:~:text=O%20movimento%20feminista%20contempor%C3%A2neo%20surgiu,pela%20%22liberta%C3%A7%C3%A3o%22%20da%20mulher>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

7 MENDONÇA, Camila. Movimento social em apoio às mulheres. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/feminismo>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

A terceira onda foca e ressalta grupos como os de mulheres negras e lésbicas, é aqui que identificamos as diversidades femininas. O movimento foi significativo para a criação de novas vertentes do feminismo, aprimorando novos padrões.[8]

Ainda, em 1990, surge a terceira onda do movimento feminista que busca igualar as diferenças entre as próprias mulheres e seus objetivos, e luta contra preconceitos de classe, de cor, de sexualidade e de região.

A luta passa a ser contra as desigualdades entre as próprias mulheres, diante da exclusão das mulheres pobres, negras e homossexuais. Diz-se, então, que nessa nova fase ocorrem discussões e disputas internas, ao contrário do que ocorreu nas décadas anteriores, que teriam agrupado diferentes grupos de mulheres em busca da identidade comum de "mulher".

Durante a década de 1980, nos Estados Unidos, a mídia produziu um cenário em que o feminismo deixava de ser algo necessário pois já teria esgotado seus objetivos.

Mulheres adolescentes e na casa dos vinte anos passaram a ser rotuladas como uma geração "pós-feminista", já que dispunham de acesso à educação, à diferentes tipos de emprego, entre outros direitos.

A existência de uma quarta onda não é consensual entre os estudiosos, mas seguiremos o pensamento que adota a existência dessa nova fase, pois o movimento feminista do século XXI inegavelmente foi afetado pelo desenvolvimento da internet e das redes sociais assim como vários outros setores da vida humana e não é mais o mesmo feminismo das décadas de 60 ou 90.

A partir de 2010, a nova onda no feminismo é marcada pelo ativismo virtual ou ciberativismo e pelo aparecimento de blogueiras feministas.

Além disso, surge uma diversidade de feminismos, a interseccionalidade e a mobilização de grupos de pessoas para fazerem manifestações, já que a existência das redes sociais facilita o engajamento de cada vez mais pessoas.[9]

O MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

No século XIX, a primeira onde do feminismo surgiu no Brasil num contexto social baseado na escravidão, marcado pela desigualdade social e econômica, em que as mulheres negras viviam oprimidas pela escravidão e às mulheres brancas só cabiam tarefas do lar.

Da mesma forma que o movimento feminista mundial, no Brasil, no século XIX, o feminismo iniciou sua luta buscando direitos básicos, como a educação e o direito ao voto.

Durante o Império, apenas o direito à educação foi concedido às mulheres. Nessa época, se destaca Nísia Floresta (Dionísia Gonçalves Pin, 1819-1885), fundadora da primeira escola para meninas no Brasil e grande ativista pela emancipação feminina.[10]

Com o advento da República, o movimento feminista no Brasil se torna mais amplo e emergem importantes figuras na conquista dos direitos almejados pelas mulheres.

No início do século XX, Bertha Lutz liderou o grupo de "sufragistas" na luta pelo voto e, juntamente com outras mulheres, fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que em 1927, encaminhou um abaixo-assinado para aprovação do Projeto de Lei que estendia às mulheres o direito ao voto e direito esse que somente foi reconhecido em 1932.[11]

Outra personagem de destaque foi Leolinda Figueiredo Daltro, que, em 1910, fundou o Partido Republicano Feminino. [12]

Após a conquista do direito ao voto, em 1932, as décadas que

8 BOTELHO, Julia. Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes! Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminismo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

9 SILVA, Jossey Pollyanna Andrade da Silva; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. Revista de direitos humanos em perspectiva. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/7948/pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

10 BOTELHO, Julia. Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes! Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminismo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

11 PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. Revista de Sociologia e Política. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

12 BEZERRA, JULIANA. Feminismo. Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/feminismo/>. Acesso em: 25 de setembro

se seguiram foram marcadas por regimes autoritários, que, apesar da efervescência de movimentos populares e organizações sociais, como o feminismo, dificultavam qualquer associação de cidadãos.

Enquanto na Europa e Estados Unidos surgiam cada vez mais movimentos que lutavam pelos mais diversos direitos, o Brasil se movia em sentido contrário.

Contudo, foi justamente nesse período que as mulheres conquistaram ainda mais espaço para se reunirem, discutirem problemas e apresentar soluções, protagonizando movimentos contra o regime ditatorial e lutando pela redemocratização do país como o movimento feminino pela anistia, criado em 1975 por Terezinha Zerbini Que, que foi essencial para a conquista da anistia em 1979 (SITE: feminismo no Brasil).

Ana Alice Alcantara Costa esclarece que "o movimento social de resistência ao regime militar seguiu ampliando-se, novos movimentos de liberação se uniram as feministas para proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais" (ANA ALICE ALCANTARA COSTA, 2007. p. 9).

Finalmente, com o retorno da democracia, a Constituição de 1988 proclamou a igualdade jurídica entre homens e mulheres e garantiu vários direitos às mulheres, como licença maternidade e a aposentadoria com prazo diferenciado, entre outros.

A partir da década de 90, a educação e o trabalho das mulheres se tornou uma realidade e o movimento feminista adotou novos objetivos, se adaptando a nova dinâmica social que se compôs, quais sejam, a participação das mulheres na vida pública, a luta contra discriminação, contra a violência contra a mulher, problemas atualmente seguem sendo combatidas.

A lei Maria da Penha, aliás, é uma das importantes conquistas desse movimento feminista mais recente. [13]

Assim como em outros países, no Brasil, feminismo foi, inicialmente, um o movimento branco e elitizado, que não incluía reivindicações e problemas de mulheres negras ou pobres, quadro que vem sendo alterado nas últimas décadas, com o a introdução das pautas do feminismo negro, homossexual, entre outros, na pauta do movimento feminista.[14]

Em síntese, percebe-se que inicialmente o movimento era formado principalmente por mulheres de elite.

Na segunda onda, o movimento passa a ser integrado por mulheres de todos os tipos. Já na terceira onda, há uma institucionalização do movimento, com a criação de ONGs.

> Do ponto de vista brasileiro, as três primeiras ondas do feminismo podem ser brevemente descritas, respectivamente, através das lutas: pelo direito da mulher ao voto; contra a ditadura; por políticas públicas. Na primeira onda, o movimento foi encabeçado por mulheres de elite, tendo um caráter mais liberal. Na segunda, o feminismo estava mais vinculado às universidades públicas e associações de mulheres de todos os tipos, ganhando um corpo social mais diversificado. Já na última fase, diversas autoras como Olívia Cristina Perez e Arlene Ricoldi, apontam para uma institucionalização do movimento, com o aumento da organização em ONGs e do diálogo entre militância e Estado na construção de políticas públicas para mulheres.[15]

Atualmente, os assuntos que fazem parte da luta do movimento feminista são relacionadas ao combate da cultura do estupro, do assédio, à violência contra mulher, na criação de políticas públicas que garantam o bem-estar e a igualdade de condição das mulheres e no combate à desigualdade salarial existente no mercado de trabalho.[16]

de 2023.

13 Idem.

14 CISCATI, Rafael. As conquistas do movimento feminista brasileiro. Brasil de direitos. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/as-conquistas-do-movimento-feminista-brasileiro?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=conquistas&gclid=cj0kcqjw06-obhc6arisaguzdw0pjy_2vxuckhmofnehvcu-ksfbe4ywtz9vzuaspxhtssh3l07_lcmaaglyealw_wcb>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

15 TORRES, Carolina. Quarta onda do feminismo: entenda as características do movimento feminista no século 21. Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quarta-onda-do-feminismo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

16 SOUSA, Daniel Neves e Rainer. Feminismo no Brasil. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/feminismo.htmhttps://brasilescola.uol.com.br/historiab/feminismo.htm>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O Feminismo então, vai passando por diversas fases, enfrentando vários cenários políticos e avançando cada vez mais na busca por novos direitos para as mulheres e na luta contra os obstáculos que surgem a cada conquista.

É indiscutível a relevância do movimento para as mulheres, pois em épocas não muito distantes era impensável que as mulheres atuassem nos mais diversos campos.

Trabalhar, estudar, votar, opinar, pensar, ocupar um cargo político como de presidente de um país, enfim, participar efetivamente da política, econômica, cultural do meio em que vive, direitos hoje considerados básicos, mas que eram negados às mulheres.

Tudo isso era inimaginável e somente foi possível através de muitos anos de luta de incansáveis mulheres. Mas não apenas para as mulheres, o movimento serviu para a sociedade como um todo, pois ajudou

Atualmente, muitos direitos foram conquistados, assim como a participação das mulheres foi garantida nos mais diversos setores da sociedade.

Dentre os principais direitos conquistados pelas mulheres estão o direito à liberdade de expressão do pensamento, direito à educação formal, direito a voto, direitos políticos, autonomia legal, direitos trabalhistas, direito sobre o seu próprio corpo, direito a sua sexualidade, à saúde sexual, o direito de decidir sobre a contracepção e a esterilização, direitos reprodutivos.

A previsão de alguns tipos de abortos em lei também foi um grande avanço para as mulheres.

Embora primeiramente o feminismo fosse um movimento branco, elitizado e intelectualizado, evoluiu para incluir as demandas de todas as mulheres, negras, pobres, homossexuais, etc.

Da mesma forma, a cada direito conquistado, o movimento continuou incluindo novos temas em sua agenda, progredindo para alcançar cada vez mais direitos, mais espaço e mais respeito para todas as mulheres.

Uma vez conquistados direitos básicos, como a igualdade de gênero, o feminismo vive hoje a busca pela igualdade salarial entre homens e mulheres; por mais espaço para mulheres na economia com a ocupação de cargos de chefia; por mais espaço na politica com o exercício de cargos políticos; pelo poder sobre seu próprio corpo, com o enfrentamento de assuntos como aborto e métodos anticoncepcionais; e contra a violência e a cultura do estupro.

Hoje em dia o feminismo se tornou mais fluído, diferentemente do modelo tradicional, passou a se reunir por meio das redes sociais e utilizar as ferramentas cibernéticas para difundir as experiências, valores e conhecimentos feministas, pois a internet facilitou o acesso de mulheres de diferentes origens, classes sociais, raças/etnias e religiões ao conhecimento sobre as pautas defendidas.

Assim, muito embora as características do movimento tenham se modificado ao longo do tempo, o feminismo segue acompanhando a evolução social e atuando para corrigir as diferenças sociais e políticas que ainda persistem, uma vez que ainda existe resistência patriarcal, política e cultural, com o machismo enraizado na sociedade, apesar de todos os avanços.

REFERÊNCIAS



BEZERRA, JULIANA. **Feminismo**. Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/feminismo/>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

BOTELHO, Julia. **Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes!** Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminismo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CANCIAN, Renato. **Feminismo - Movimento surgiu na Revolução Francesa.** UOL. Disponivel em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/feminismo-movimento-surgiu-na-revolucao-francesa.htm#:~:text=O%20movimento%20feminista%20contempor%C3%A2neo%20surgiu,pela%20%22liberta%C3%A7%C3%A3o%22%20da%20mulher>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

CISCATI, Rafael. **As conquistas do movimento feminista brasileiro.** Brasil de direitos. Disponível em: **<**https://brasildedireitos.org.br/atualidades/as-conquistas-do-movimento-feminista-brasileiro?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=conquistas&gclid=cj0kcqjw06-obhc6arisaguzdw0pjy_2vxuckhmofnehvcu-ksfbe4ywtz9vzuaspxhtssh3l07_lcmaaglyealw_wcb>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção politica.** In: Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG. Niterói, EdUFF, 2007.

MENDONÇA, Camila. **Movimento social em apoio às mulheres.**. Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/feminismo>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder.** Revista de Sociologia e Política. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r>.

SILVA, Jossey Pollyanna Andrade da Silva; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. **As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas.** Revista de direitos humanos em perspectiva. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/7948/pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

TORRES, Carolina. **Quarta onda do feminismo: entenda as características do movimento feminista no século 21.** Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quarta-onda-do-feminismo/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

ZIRBEL, Ilze. **Ondas do Feminismo**. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.



O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PALOMA JACINTO DA SILVA

Licenciada em Matemática pelo Instituto de Ciências e Tecnologia do Ceará- IFCE 2017. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Integrada de Patos-FIP 2021. Especialista em Docência do ensino Profissionalizante e Tecnológico pelo Instituto de Ciências e Tecnologia do Ceará-IFCE 2023. Professora na Rede Estadual do Ceará.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo analisa a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil e sua integração no contexto escolar, destacando suas potencialidades e desafios. Na educação infantil, ferramentas como tablets, computadores e aplicativos educativos ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovendo interações criativas e o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. Entretanto, o uso dessas tecnologias requer reflexão crítica e planejamento pedagógico adequado, abordando questões como a formação de professores, o equilíbrio entre atividades digitais e físicas, e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos. De caráter bibliográfico, a pesquisa explora avanços dos últimos cinco anos, analisando como as tecnologias podem ser utilizadas para enriquecer o ensino e facilitar a construção de práticas pedagógicas inovadoras. O objetivo do estudo é analisar o uso de tecnologias educacionais na educação infantil, destacando suas potencialidades, desafios e práticas pedagógicas. O estudo reflete sobre os desafios enfrentados pelos educadores, sugerindo estratégias que promovam interação, criatividade e engajamento no ambiente escolar. Com base em um referencial teórico, o artigo discute o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil e apresenta uma análise crítica de estudos recentes. Por fim, o trabalho ressalta contribuições para a prática pedagógica e aponta perspectivas para pesquisas futuras, buscando alinhar as demandas tecnológicas às especificidades da educação infantil.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais; Educação Infantil; Potencialidades; Desafios.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença das tecnologias digitais tem se intensificado no cotidiano das crianças, e sua inserção no contexto escolar tem gerado debates e reflexões sobre seus impactos no processo educativo.

Na educação infantil, o uso dessas ferramentas digitais tem se mostrado uma possibilidade inovadora, capaz de enriquecer o aprendizado e promover novas formas de interação, expressão e desenvolvimento.

A integração de dispositivos como tablets, computadores, lousas digitais e aplicativos educativos abre novas oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e envolventes, que potencializam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças.

No entanto, o uso dessas tecnologias também levanta desafios significativos, como a necessidade de formação adequada dos professores, o equilíbrio entre o uso das telas e as atividades físicas, e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos.

A reflexão sobre essas questões é fundamental para garantir que o uso da tecnologia na educação infantil seja feito de maneira crítica e pedagógica, respeitando as especificidades da faixa etária e promovendo uma aprendizagem significativa.

A pergunta norteadora da pesquisa é: Como o uso das tecnologias educacionais na educação infantil: potencialidades, desafios e práticas pedagógicas inovadoras podem facilitar o ensino aprendizagem?

Essa questão busca explorar como as ferramentas tecnológicas podem ser integradas ao ambiente educativo, promovendo a interação, a criatividade e o aprendizado significativo das crianças.

Além disso, pretende-se compreender os desafios enfrentados pelos educadores na adoção dessas tecnologias, bem como identificar práticas pedagógicas inovadoras que aproveitem ao máximo os recursos disponíveis, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e as preparando para os desafios de um mundo cada vez mais digital.

O objetivo deste estudo é analisar o uso de tecnologias educacionais na educação infantil, destacando suas potencialidades, desafios e práticas pedagógicas.

Pretende-se investigar como essas ferramentas podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para enriquecer as experiências educacionais e facilitar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais nas crianças.

Além disso, o estudo busca identificar estratégias que promovam a interação, a criatividade e o engajamento no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que aborda os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas tecnologias, como formação docente, acessibilidade e adequação ao contexto infantil.

Dessa forma, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas de um mundo cada vez mais tecnológico e digital.

As seções seguintes deste estudo serão organizadas de forma a proporcionar uma análise abrangente e fundamentada sobre o tema. Inicialmente, será apresentado o referencial teórico, que abrange tópicos essenciais como o papel das tecnologias na educação infantil, as potencialidades que essas ferramentas oferecem para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, os desafios enfrentados na sua implementação e as práticas pedagógicas que podem maximizar seus benefícios.

Em sequência, será detalhada a metodologia adotada, evidenciando os procedimentos de pesquisa e análise utilizados para alcançar os objetivos propostos.

Posteriormente, serão discutidos os resultados obtidos, oferecendo uma interpretação crítica e reflexiva sobre os dados coletados. Por fim, nas considerações finais, serão abordadas as perspectivas futuras deste trabalho, destacando possíveis implicações, contribuições para o campo educacional e caminhos para estudos posteriores.



O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, serão discutidos aspectos fundamentais sobre o uso de tecnologias educacionais na educação infantil, incluindo seu papel no desenvolvimento das crianças, as potencialidades para enriquecer o aprendizado, os desafios enfrentados na implementação e as práticas pedagógicas que integram essas ferramentas.

Além disso, serão analisadas as principais contribuições e limitações das tecnologias educacionais, com base no que os estudos revelam sobre seu impacto na educação infantil.

O papel das tecnologias na educação infantil

O papel das tecnologias na educação infantil é cada vez mais relevante em um mundo profundamente influenciado pela digitalização. Essas ferramentas oferecem novos caminhos para o aprendizado, permitindo que as crianças explorem conceitos de forma interativa e dinâmica.

De acordo com Almeida et al. (2024), "as ferramentas tecnológicas, como tablets, aplicativos educacionais e plataformas de aprendizado online, proporcionam experiências interativas que podem aumentar o engajamento e a motivação das crianças".

Nesse sentido o professor pode introduzir as tecnologias educacionais por meio de jogos educativos, aplicativos e plataformas digitais, os pequenos têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais de maneira lúdica, favorecendo o engajamento e o interesse pelo conhecimento desde os primeiros anos de vida.

Além de enriquecer as práticas pedagógicas, as tecnologias também auxiliam na personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada criança. Recursos digitais podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade, ritmos de aprendizado e estilos de compreensão, tornando o processo educativo mais inclusivo. Souza, 2020 nos diz que:

> Os recursos tecnológicos permitem uma aproximação da escola com a realidade das novas gerações, que já nascem em contato com aparelhos como celulares, computadores, videogames, entre outros. Esses elementos podem, portanto, transformar-se em intermediários atraentes, que, quando utilizados corretamente, podem ajudar a motivar os alunos, estimulando a participação e a interação com o professor e os demais colegas" (SOUZA, 2020).

Isso é especialmente significativo em um contexto onde a diversidade nas salas de aula é cada vez mais evidente, com a presença de alunos com diferentes origens culturais, socioeconômicas e habilidades.

Esse cenário exige que os educadores sejam mais criativos e flexíveis, buscando adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às variadas necessidades de cada criança.

As tecnologias educacionais oferecem ferramentas poderosas para personalizar o ensino, permitindo que os educadores criem experiências de aprendizagem mais inclusivas, dinâmicas e envolventes. De acordo com Garcia 2013: "o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem pode personalizar o ensino, possibilitando que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais".

Além disso, elas podem proporcionar recursos interativos que atendem a diferentes estilos de aprendizagem, como jogos educativos, vídeos e atividades digitais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais de todos os alunos.

É fundamental que os educadores sejam capacitados para integrar esses recursos de forma pedagógica, garantindo que seu uso seja equilibrado e adequado à faixa etária das crianças. Além disso, é necessário considerar aspectos éticos e de segurança, como a proteção de dados e a exposição a conteúdos inadequados, assegurando que a tecnologia seja utilizada como um meio para potencializar o aprendizado, e não como um fim em si mesma.

Potencialidades do uso de tecnologias educacionais na educação infantil

As tecnologias educacionais oferecem um vasto potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Por meio de ferramentas digitais como jogos interativos, aplicativos e plataformas educativas, as crianças podem explorar conceitos de forma lúdica e dinâmica, favorecendo o engajamento e a motivação.

Esses recursos possibilitam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, de maneira adaptada às suas necessidades e ao seu ritmo de aprendizado. De acordo com o Kumon 2021:

> Com uso das tecnologias na educação infantil é possível transformar o ambiente escolar em um lugar mais dinâmico, onde os alunos podem interagir com o conhecimento de maneira ativa, como estão acostumados a fazer em seu dia a dia fora da escola. Além disso, as ferramentas tecnológicas ajudam inclusive a desenvolver habilidades socioemocionais, estimulando os alunos a construírem o conhecimento em conjunto (KUMON, 2021).

Outro ponto relevante é a capacidade das tecnologias de promover a inclusão e a personalização do ensino. Recursos digitais podem ser ajustados para atender crianças com diferentes perfis de aprendizagem, garantindo que cada uma delas tenha a oportunidade de alcançar seu potencial.

Além disso, a interação com essas ferramentas estimula a colaboração e o trabalho em grupo, desenvolvendo habilidades sociais importantes desde a infância. O site Sincroniza Educação 2021 destacar que:

> A tecnologia pode apoiar a inclusão em diversos aspectos, do uso de materiais, técnicas e estratégias pedagógicas, ferramentas e apps para facilitar o acesso a conteúdo à criação de objetos digitais de aprendizagem, que, inclusive, permitem variações personalizadas com maior agilidade. A chamada Tecnologia Assistiva (TA) promove inclusão ampliando possibilidades de comunicação, mobilidade, controle de ambiente, habilidades de aprendizado e trabalho, participação, autonomia, independência e qualidade de vida (SINCRONIZA EDUCAÇÃO, 2021).

Nessa perspectiva, as tecnologias também ampliam o acesso a experiências educacionais que, de outra forma, poderiam ser limitadas. Simulações, realidades aumentadas e conteúdos multimídia permitem que as crianças explorem contextos e situações do mundo real de forma segura e acessível.

Essas experiências não apenas tornam o aprendizado mais significativo, mas também despertam o interesse por diferentes áreas do conhecimento, preparando-as para os desafios de uma sociedade cada vez mais conectada e digital.

Desafios no uso de tecnologias digitais no ensino infantil

O uso de tecnologias digitais no ensino infantil apresenta diversos desafios que exigem atenção e planejamento por parte de educadores e instituições.

Um dos principais obstáculos é a formação inadequada de professores para integrar esses recursos ao ambiente pedagógico de maneira eficaz. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para utilizar ferramentas tecnológicas de forma alinhada aos objetivos educacionais, o que pode limitar seu potencial e gerar resistência ao seu uso. Moran (2009) afirma que:

> [...] nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (Moran, 2009, p. 15).

Outro desafio significativo está relacionado à infraestrutura e ao acesso desigual às tecnologias. Nem todas as escolas possuem recursos adequados, como dispositivos modernos, conexão de internet estável e suporte técnico.

Rodrigues e Barros 2023 destaca que: "a implementação da tecnologia nas escolas públicas enfrenta

diversos desafios, incluindo infraestrutura inadequada, falta de formação continuada dos professores e desigualdade no acesso às tecnologias".

Essa disparidade cria um cenário de exclusão digital, prejudicando principalmente crianças de comunidades menos favorecidas e ampliando as desigualdades educacionais. Além disso, o custo elevado de algumas ferramentas pode dificultar sua implementação em larga escala.

Por fim, há preocupações sobre o equilíbrio e a segurança no uso das tecnologias na educação infantil. O excesso de tempo de tela pode impactar negativamente o desenvolvimento das crianças, sendo necessário um uso moderado e intencional.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria 2019: "a exposição excessiva às telas pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, além de prejudicar o sono e aumentar o risco de obesidade". Além disso, questões relacionadas à privacidade e à exposição a conteúdos inadequados são desafios que requerem regulamentação, supervisão constante e o envolvimento das famílias. Garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma ética e segura é essencial para que seu uso seja realmente benéfico para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Práticas pedagógicas com tecnologias educacionais

As práticas pedagógicas com tecnologias educacionais são uma excelente maneira de tornar o processo de ensino mais interativo e dinâmico. Ao incorporar recursos digitais, como aplicativos educativos, jogos e plataformas online, os professores conseguem criar atividades que estimulam a participação ativa das crianças, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

De acordo com o estudo de Bratti 2023: "a informática oferece a oportunidade de aprendizado ativo, no qual os alunos podem se envolver em simulações, jogos educativos e atividades práticas que promovem uma compreensão mais sólida dos conteúdos".

Essas ferramentas permitem que as crianças explorem conteúdos de forma lúdica, personalizada e adaptada ao seu ritmo de aprendizado, tornando o ensino mais envolvente e eficaz.

Além disso, a integração das tecnologias no cotidiano escolar pode promover práticas pedagógicas mais colaborativas e criativas. O uso de tecnologias permite que os alunos trabalhem em projetos em grupo, desenvolvendo habilidades de comunicação, cooperação e resolução de problemas.

A utilização de ferramentas como blogs, fóruns e espaços virtuais para troca de ideias também incentiva a colaboração entre as crianças e as famílias, ampliando o aprendizado para além da sala de aula. Essa abordagem cria oportunidades para os alunos se expressarem de forma mais criativa e autônoma. Santos; Medeiros e Meroto, 2024, nos diz que:

> A aprendizagem colaborativa, com seus princípios de interdependência positiva, responsabilidade individual e interação promotora de aprendizagem, oferece um meio eficaz para melhorar o processo educacional. Os benefícios em termos de desenvolvimento cognitivo e habilidades sociais são consideráveis, embora os desafios relacionados à estruturação e avaliação das atividades colaborativas necessitem de atenção cuidadosa (SANTOS; MEDEIROS; MEROTO, 2024, p. 6).

Outro aspecto importante das práticas pedagógicas com tecnologias educacionais é o incentivo à aprendizagem personalizada e ao uso de diferentes estilos de ensino. As tecnologias possibilitam que os educadores ofereçam materiais didáticos variados, como vídeos, áudios e textos interativos, atendendo às necessidades e preferências de cada aluno.

A revista Maxia Education, 2025 nos diz que: “A personalização do ensino, viabilizada pelas tecnologias educacionais, permite que os educadores adaptem estratégias de ensino para atender às diversidades de aprendizagem, garantindo que cada estudante receba o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo".

Além disso, essas ferramentas podem ser utilizadas para acompanhar o progresso dos estudantes, oferecendo feedback contínuo e ajustando o ensino conforme as dificuldades ou avanços de cada criança. Assim, as tecnologias não apenas enriquecem o aprendizado, mas também tornam o ensino mais inclusivo e adaptável.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo é de caráter qualitativo, Para Silveira e Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa preocupa-se "com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". sendo configurada como uma pesquisa bibliográfica.

O objetivo principal é analisar as potencialidades, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais na educação infantil, a partir da revisão e análise de literatura especializada. Serão selecionados artigos científicos, dissertações, teses e outros materiais acadêmicos que abordem o impacto das tecnologias na educação infantil, suas implicações pedagógicas e as melhores práticas de uso.

O método de pesquisa utilizado é o dedutivo, no qual se parte de teorias, conceitos e generalizações amplamente estabelecidos na literatura sobre o uso de tecnologias educacionais na educação infantil.

A partir disso, busca-se compreender de maneira específica como essas tecnologias podem impactar as práticas pedagógicas, explorar suas potencialidades e identificar os desafios que surgem com sua implementação.

O raciocínio dedutivo permite que, com base nas informações coletadas e nas análises feitas, sejam elaboradas conclusões mais amplas sobre as implicações dessas tecnologias no contexto educacional infantil, analisando as ideias pré-existentes e oferecendo novas perspectivas para futuras discussões sobre o tema.

Quanto aos procedimento técnicos foi aplicado a pesquisa bibliográfica realizada em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scielo, Portal de Periódicos da CAPES, entre outras fontes científicas.

A seleção dos materiais será pautada pela relevância, atualidade e rigor metodológico das publicações, priorizando estudos que apresentem experiências práticas e teóricas sobre a integração das tecnologias no contexto infantil. Além disso, será feita uma análise crítica das obras selecionadas, com o intuito de identificar as principais tendências, desafios e soluções propostas por especialistas na área.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de leitura crítica e categorização, onde os temas centrais emergentes serão agrupados em categorias relacionadas às potencialidades, desafios e práticas pedagógicas do uso das tecnologias educacionais.

A partir dessa análise, serão elaboradas conclusões sobre o tema e as implicações para o campo educacional. Dessa forma, espera-se contribuir para a compreensão aprofundada das questões envolvidas no uso de tecnologias na educação infantil, oferecendo subsídios para a prática pedagógica e futuras investigações na área.

A tabela 01 apresenta a contagem dos artigos analisados com base nos critérios de inclusão como: ser publicado em revistas de renome, em língua portuguesa e nos últimos cinco anos.

TABELA 01 – Análise da pesquisa no banco de dados

Base de Dados	Palavras-chave Utilizadas	Interface de Busca	Publicações Encontradas	Publicações Incluídas
Scielo	Tecnologias, educacionais, educação infantil, desafios, potencialidades.	Busca Avançada	45	5
Periódicos CAPES	Tecnologias, educacionais, educação infantil, desafios, potencialidades.	Busca Avançada	50	4
Google Scholar	Tecnologias, educacionais, educação infantil, desafios, potencialidades.		40	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A tabela acima detalha o processo de pesquisa conduzido nas bases de dados Scielo e Periódicos CAPES e Google Scholar com o propósito de identificar publicações acadêmicas que abordam o uso de tecnologias educacionais na educação infantil, focando especialmente nas potencialidades, desafios e nas práticas pedagógicas associadas a essa temática.

Para realizar a busca, foram utilizadas palavras-chave estratégicas, como “tecnologias educacionais”, “educação infantil”, “desafios” e “potencialidades”, empregando a interface de busca avançada em ambas as plataformas, a fim de refinar os resultados e garantir a relevância dos artigos encontrados.

O número de publicações localizadas variou entre trinta e oito (38) e cinquenta (50) artigos, dependendo da base de dados, refletindo a abrangência do tema nas fontes pesquisadas.

Após uma análise criteriosa, considerando critérios de qualidade, relevância e atualidade, foram selecionados onze artigos, que atenderam aos requisitos de serem publicados em revistas de renome, em língua portuguesa e nos últimos cinco anos.

Este processo de seleção assegurou que a pesquisa se baseasse em materiais atualizados e com relevância acadêmica, permitindo uma análise aprofundada do uso das tecnologias na educação infantil.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados conduzida neste estudo foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender de forma aprofundada os impactos e as nuances do uso das tecnologias educacionais na educação infantil.

Para isso, foram selecionados artigos acadêmicos recentes que abordam as potencialidades, os desafios e as práticas pedagógicas associadas à integração das tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

A partir da leitura crítica e da análise dos dados extraídos desses estudos, buscou-se identificar as principais tendências, dificuldades e soluções propostas pelos pesquisadores, com o intuito de contribuir para uma visão mais clara e detalhada do tema, evidenciando os fatores que podem potencializar ou limitar a eficácia das tecnologias na educação infantil. A Tabela 02 fornece informações sobre as publicações selecionadas para a pesquisa. Para facilitar a compreensão do leitor, os artigos foram identificados pela letra P, seguida dos números de 1 a 11.

TABELA 02 - Distribuição das Publicações sobre o Uso de Tecnologias Educacionais na Educação Infantil

Artigo	Atores	Ano	Revista/Periódico	Objetivo
P1	Laura Lonni Queiroz de Souza e Vivina Maria Cantalice	2024	Revista contribuições	Compreender os impactos psíquicos e sociais do uso das tecnologias no desenvolvimento infantil, identificando os efeitos cognitivos do uso precoce de tecnologias, analisando os benefícios do uso de tecnologias educacionais e compreendendo os efeitos no comportamento e no desenvolvimento infantil
P2	Fernanda de Lacerda Tessarolli 1 Me. Manoel Augusto Polastreli Barbosa	2022	Repositório IFES	Analisar a importância da utilização de tecnologias na Educação Infantil para a aprendizagem das crianças.
P3	Cleriston Izidro dos ANJOS e Deise Juliana FRANCISCO	2021	Dialnet	O objetivo do artigo é problematizar a recomendação para o uso das tecnologias digitais nesta etapa educativa, considerando o contexto de pandemia.
P4	Jorge Luís da Silva Vieira, Ana Paula Rodrigues, Wellington Sena Batista Lima, Ivanir Rosa Ramos, Carlos Antonio de Souza, Fernanda Correa, Joseane Nascimento Lima da Silva Angelo, Valdemir Barbosa da Silva	2022	New Science	Analisar a implementação de metodologias ativas no contexto educacional, visando entender os efeitos dessas abordagens no desempenho acadêmico dos alunos, identificando os desafios e as oportunidades associadas à adoção.

P5	Bruna Lorena Oliveira dos Santos Almeida, Josefa Samara da Conceição Carlos, Antonio Carlos da Silva, Adriana Maria Corrêa e Erivelton Fernandes França	2024	New Science	Analisar o impacto das tecnologias digitais na educação, destacando as principais tendências, desafios e oportunidades que surgem com a sua implementação. A pesquisa explora como ferramentas tecnológicas têm transformado o ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e acessíveis.
P6	Jonathan Porto Galdino do Carmo, Adriane Mendes de Araújo, Alberto da Silva Franqueira, Aline Katsuko Nakano, Carolina Dutra Marques, Evany Pereira Viana	2024	Periódicos CAPES	Investigar os benefícios e desafios da incorporação de tecnologias digitais na educação infantil em comunidades de baixa renda, analisando como essas ferramentas podem apoiar o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, promover a inclusão social e personalizar o ensino.
P7	Luiz Fernando Pereira de Almeida, Regiane Sales Ribeiro	2022	Instituto Saber	Analisar os benefícios e dificuldades associadas ao uso das tecnologias digitais no ensino fundamental, com ênfase nas estratégias pedagógicas que podem maximizar seu potencial, abordando desafios como a formação de professores, infraestrutura escolar e resistência à mudança nas metodologias pedagógicas tradicionais.

P8	Sâmela Siqueira Oliveira	2023	Periódicos CAPES	Analisar como ferramentas digitais podem enriquecer o processo educativo na educação infantil, destacando benefícios como o estímulo à criatividade e a inclusão de crianças com diferentes necessidades, além de apresentar cuidados necessários, como limites no tempo de uso e seleção adequada de conteúdos, para garantir um uso saudável e equilibrado da tecnologia.
P9	Marcela Silva Martins Silvério, Mônica de Morais Santos e Ferreira, Gilson Xavier de Azevedo	2022	Periódicos CAPES	Analisar a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação infantil, identificando as dificuldades enfrentadas pelos docentes na integração dessas tecnologias, e discutir a necessidade de qualificação docente para promover uma interação eficaz entre educadores, alunos e recursos tecnológicos.
P10	Rita de Cássia Soares Duque	2024	Academia.edu	Analisar o papel do lúdico na educação infantil, focando na integração de tecnologias educacionais e metodologias ativas. O estudo busca compreender como essas abordagens podem potencializar o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças, tornando as experiências de aprendizagem mais engajadoras, personalizadas e eficazes.

P11	Jorge Luís da Silva Vieira, Ana Paula Rodrigues, Wellington Sena Batista Lima, Ivanir Rosa Ramos, Carlos Antonio de Souza, Fernanda Correa, Joseane Nascimento Lima da Silva Angelo, Valdemir Barbosa da Silva	2024	New Science	Analisar como as metodologias ativas influenciam a aprendizagem na educação infantil, identificando os desafios e as oportunidades associadas à adoção de tecnologias digitais. O estudo destaca que as metodologias ativas promovem um impacto positivo no desempenho acadêmico, além de favorecer o desenvolvimento de competências essenciais, como autonomia e trabalho em equipe.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os artigos apresentados compartilham um foco comum no uso das tecnologias educacionais na educação infantil, com ênfase no impacto positivo que elas podem ter no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Estudos como o P1, P2, P5, e P6 ressaltam como as ferramentas tecnológicas podem enriquecer o processo educacional, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas.

Esses artigos destacam os benefícios das tecnologias no estímulo à criatividade, no desenvolvimento cognitivo e motor, e na personalização do ensino, especialmente em contextos de inclusão e no atendimento às necessidades de crianças com deficiências.

O P8 aborda como as ferramentas digitais podem enriquecer a educação infantil, destacando o estímulo à criatividade e a importância de uma abordagem equilibrada para garantir um uso saudável da tecnologia.

Além disso, os artigos discutem os desafios associados à integração das tecnologias na educação infantil, como a resistência dos educadores, a falta de formação adequada e as limitações de infraestrutura escolar.

O P3, P7, e P9 destacam essas dificuldades, especialmente em contextos como a pandemia de COVID-19 e em comunidades de baixa renda, onde a adoção de tecnologias digitais se torna ainda mais desafiadora. Esses estudos enfatizam a necessidade de capacitação contínua para os educadores e de políticas públicas que garantam o acesso equitativo a ferramentas tecnológicas, além de promoverem um uso responsável dessas tecnologias.

Outro ponto que merece destaque entre os artigos é a análise das metodologias ativas, como discutido nos artigos P4, P5, P10 e P11. Esses estudos destacam como as metodologias ativas, quando combinadas com o uso das tecnologias, podem potencializar a aprendizagem, promover um ensino mais eficaz e incentivar uma abordagem mais colaborativa.

As metodologias ativas são apresentadas como uma solução para os desafios pedagógicos atuais, pois favorecem a autonomia dos alunos e a personalização do aprendizado. Em conjunto, esses artigos sugerem que, apesar do grande potencial das tecnologias na educação infantil, sua implementação precisa ser cuidadosamente planejada para garantir um uso equilibrado e consciente, respeitando as necessidades dos alunos e as condições do contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O uso de tecnologias educacionais na educação infantil tem se mostrado uma ferramenta poderosa para transformar a forma como as crianças aprendem, permitindo práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, as tecnologias oferecem inúmeras potencialidades, como o estímulo à criatividade, a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Ferramentas digitais bem utilizadas podem enriquecer a experiência educacional, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e inclusiva. No entanto, os desafios na implementação das tecnologias educacionais não podem ser ignorados.

A resistência de educadores, a falta de formação adequada e a carência de infraestrutura nas escolas são barreiras significativas que dificultam a plena integração dessas ferramentas no cotidiano escolar.

O sucesso do uso das tecnologias na educação infantil depende, portanto, de uma formação continuada dos professores, do desenvolvimento de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e de uma abordagem crítica sobre os impactos dessas tecnologias no desenvolvimento infantil.

Por fim, a adoção de metodologias ativas combinadas ao uso das tecnologias se apresenta como uma solução promissora para os desafios educacionais contemporâneos. Tais metodologias incentivam o protagonismo dos alunos e a aprendizagem colaborativa, permitindo que as crianças se envolvam de forma mais ativa no processo educativo.

Os estudos analisados demonstram que, embora a utilização de tecnologias na educação infantil traga inúmeros benefícios, é essencial que sua implementação seja cuidadosa e equilibrada, garantindo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades das crianças, respeitando seus ritmos de aprendizado e promovendo seu desenvolvimento integral. O uso responsável e consciente das tecnologias é, portanto, uma chave para garantir que elas cumpram seu papel de enriquecer a educação infantil, sem comprometer o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, L. F. P.; RIBEIRO, R. S. **Impacto da tecnologia na educação infantil.** Revista FT, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/impacto-da-tecnologia-na-educacao-infantil/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRATTI, L. **A informática oferece a oportunidade de aprendizado ativo, no qual os alunos podem se envolver em simulações, jogos educativos e atividades práticas que promovem uma compreensão mais sólida dos conteúdos**. Revista Tópicos, 2023. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-tecnologia-nas-praticas-pedagogicas-da-educacao. Acesso em: 17 jan. 2025.

GARCIA, M. A. B. **A inserção da tecnologia na sala de aula.** 2013. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/2/a-insercao-da-tecnologia-na-sala-de-aula. Acesso em: 17 jan. 2025.

KUMON. **Tecnologia na educação infantil**. 2021. Disponível em: https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/tecnologia-na-educacao-infantil. Acesso em: 17 jan. 2025.

MAXIA EDUCAÇÃO. **Tecnologia e educação personalizada**. Disponível em: https://maxiaeducation.com.br/blog/tecnologia-e-educacao-personalizada/. Acesso em: 20 jan. 2025.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 15.

RODRIGUES, L.; BARROS, S. **A implementação da tecnologia nas escolas públicas enfrenta diversos desafios, incluindo infraestrutura inadequada, falta de formação continuada dos professores e desigualdade no acesso às tecnologias.** Revista de Educação Contemporânea, v. 5, n. 2, p. 14-26, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/download/5661/4191/16799.

SANTOS, S. M. A. V; MEDEIROS, J. M; MEROTO, M. B. das N. **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: o caminho para o processo de aprendizagem.** Revista Contemporânea, 2024. Disponível em: https://revistacontemporanea.com/wp-content/uploads/2024/02/Praticas-pedagogicas-inclusivas-e-tecnologias-o-caminho-para-o-processo-de-aprendizagem-1%C2%B0-Edicao-2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 32.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Nota técnica - Uso de telas por crianças e adolescentes.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOUZA, R. A. de. **O impacto das tecnologias educacionais na aprendizagem escolar.** 2020. [Dissertação] Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24311/1/CT_TCTE_III_2020_41.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

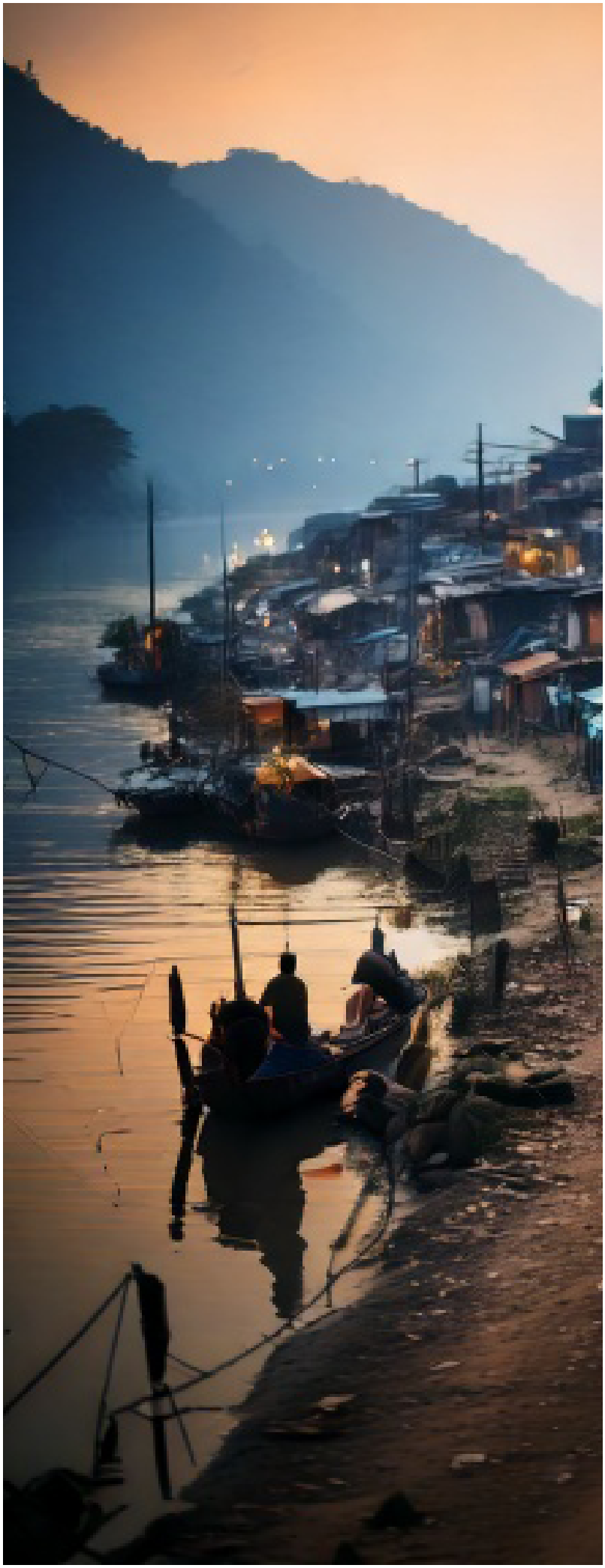


ESTIGMATIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DAS COMUNIDADES "BURACO" E "BEIRA DO RIO" NO POVOADO BARREIRAS, CORURIPE-AL

PAULO ALBERTO PAIXÃO DOS SANTOS

Graduado em Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2022, graduado em Sociologia (licenciatura) pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) em 2025. Especialista em Artes e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) em 2025, Especialista em Enfrentamento às Violências contra Crianças e Adolescentes pela ENDICA/UnB, em 2025 e mestrando em Sociologia pelo ICS/PPGS/UFAL.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo analisa os processos de estigmatização e exclusão social nas comunidades Buraco e Beira do Rio, localizadas no povoado Barreiras, em Coruripe-AL. Essas áreas enfrentam condições precárias, com limitações em infraestrutura básica, como saneamento e acesso à água potável, além de altos índices de violência e estigmas sociais profundos. O estudo é fundamentado em teorias de urbanização e cidadania, com destaque para autores como Fontes (2018), Lefebvre (2001) e Harvey (2014), que abordam o direito à cidade e a exclusão de grupos periféricos. Utilizando uma metodologia qualitativa que combina observação participante e entrevistas semiestruturadas, o trabalho explora o impacto dessas condições de vida na dignidade e nas oportunidades de inclusão dos moradores. Os resultados apontam para uma marginalização estrutural que dificulta o desenvolvimento social e reforça a pobreza intergeracional nessas comunidades. Ao analisar o papel das políticas públicas, o estudo enfatiza a urgência de ações de inclusão e valorização que contemplem melhorias em infraestrutura e intervenções sociais que promovam o reconhecimento e a dignidade dos moradores. A pesquisa visa destacar a realidade local e também contribuir para o debate sobre exclusão social em contextos semelhantes, propondo soluções que rompam com o ciclo de estigmatização e promovam uma cidadania plena para todos os habitantes.

Palavras-chave: Estigmatização; Exclusão Social; Comunidades; Pobreza; Desigualdade.

INTRODUÇÃO

A estigmatização social é um fenômeno presente em muitas sociedades e, infelizmente, afeta de forma profunda a vida de indivíduos e comunidades, especialmente em contextos de pobreza e marginalização. No Povoado Barreiras, situado no município de Coruripe, Alagoas, esse processo se manifesta de maneira contundente nas comunidades Buraco e Beira do Rio.

Essas comunidades, que vivem em condições de pobreza e enfrentam desafios diários relacionados à exclusão social, são constantemente vistas e tratadas como áreas "problemáticas", e seus moradores são estigmatizados, muitas vezes percebidos como cidadãos de "segunda classe".

O artigo tem como objetivo analisar e compreender as raízes e os efeitos dessa estigmatização nas comunidades de Buraco e Beira do Rio, destacando o impacto que ela causa na vida dos moradores.

Esse trabalho é especialmente relevante para mim, pois, como morador do Povoado Barreiras, posso testemunhar de perto as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem nessas localidades.

Minha experiência pessoal é um ponto de partida para uma investigação mais ampla, que também se baseia em observações e conversas informais com os moradores. Essa proximidade permite uma abordagem sensível e respeitosa, essencial para captar a realidade social de forma autêntica.

O artigo está dividido em três seções principais, cada uma abordando aspectos diferentes que ajudam a compor um quadro completo da realidade enfrentada por essas comunidades.

A primeira seção, intitulada Caracterização das Comunidades Buraco e Beira do Rio, descreve as principais características sociais, econômicas e culturais desses locais. Aqui, exploro como as condições de vida precárias, a falta de infraestrutura e o histórico de marginalização contribuíram para a formação do estigma que acompanha essas áreas.

As comunidades são tidas como parte da periferia do Povoado Barreiras e enfrentam altos índices de violência, além de limitações básicas de infraestrutura, como acesso precário à água potável e ruas não pavimentadas.

Os moradores dessas localidades têm poucas oportunidades de trabalho, em parte devido à baixa escolaridade e à falta de qualificação profissional, o que resulta em ocupações de baixa remuneração e na permanência em condições de pobreza e extrema pobreza. Esse contexto cria um ciclo de exclusão e estigmatização, que é o foco da segunda seção.

A segunda seção, intitulada Estigmatização e Exclusão Social, aborda os processos de estigmatização e exclusão social, com apoio de teorias urbanas e sociológicas.

Neste ponto, a análise se aprofunda para explorar os estereótipos negativos frequentemente associados às comunidades Buraco e Beira do Rio e examinar como essas percepções afetam a vida cotidiana dos moradores. O preconceito que enfrentam é mais do que um julgamento superficial: ele contribui para a criação de barreiras significativas ao desenvolvimento social e econômico.

Ao investigar esses processos, busco mostrar como o estigma pode limitar as oportunidades de integração dessas comunidades na sociedade em geral, tornando ainda mais difícil para os moradores acessar direitos e serviços básicos, o que perpetua o ciclo de marginalização.

A terceira seção do estudo é dedicada aos Desafios Enfrentados pelos Moradores, onde são apresentados os obstáculos diários que eles precisam superar para sobreviver em um ambiente tão hostil e negligenciado.

Entre esses desafios, destacam-se a dificuldade em acessar serviços essenciais, como saúde e educação, e as restrições econômicas que limitam o desenvolvimento local. Além disso, as condições de moradia e a insegurança são problemas que afetam não apenas a qualidade de vida, mas também a dignidade dos indivíduos.

Ao tratar desses problemas, o objetivo é chamar a atenção para a necessidade de intervenções que possam promover uma inclusão social verdadeira e reduzir as barreiras que impedem a melhoria das condições de vida nas comunidades.

A seção final, Conclusão, oferece uma síntese dos principais pontos discutidos ao longo do trabalho, reforçando a importância de ações que combatam o estigma e promovam a valorização dessas comunidades marginalizadas.

Com a estigmatização superada, abre-se um caminho para a igualdade de oportunidades e para a integração social e econômica das comunidades Buraco e Beira do Rio. A conclusão enfatiza que a superação do estigma é fundamental não só para a melhoria das condições locais, mas também para o avanço de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao longo deste trabalho, buscou contribuir para o debate sobre a exclusão social e a marginalização das periferias, abordando questões que vão além de um problema meramente local.

A realidade vivida pelos moradores de Buraco e Beira do Rio é um reflexo das dificuldades enfrentadas por tantas outras comunidades negligenciadas no Brasil e no mundo. Acredito que, ao iluminar essas questões, este estudo poderá fortalecer a luta pela superação da estigmatização social e pela construção de uma sociedade que valorize e respeite todas as suas partes.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utilizou uma metodologia qualitativa para aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas de estigmatização e exclusão social nas comunidades Buraco e Beira do Rio. Em busca de um panorama mais completo e contextualizado, recorri a uma combinação de observações pessoais, entrevistas com moradores e uma fundamentação teórica baseada na literatura sobre urbanismo e cidadania.

Como autor e residente do Povoado Barreiras, minha experiência cotidiana proporcionou um olhar próximo e sensível às questões enfrentadas pelos moradores dessas localidades. Essa vivência não só facilitou a comunicação com os participantes, como também ajudou a captar nuances que podem passar despercebidas para quem não tem esse vínculo direto. Essa proximidade permitiu observar e compreender mais profundamente as interações sociais e os desafios enfrentados pelos moradores.

Para a coleta de dados, realizei entrevistas semiestruturadas e diálogos informais com os moradores de Buraco e Beira do Rio, abordando temas como o impacto da estigmatização e da exclusão em suas rotinas, aspirações e percepções de pertencimento.

As entrevistas ocorreram em locais familiares aos entrevistados, com a intenção de criar um ambiente acolhedor e propício à livre expressão. Os depoimentos coletados revelaram experiências pessoais, percepções sobre a convivência social e as dificuldades de acesso a serviços e oportunidades.

O compromisso com a ética na pesquisa foi fundamental para este trabalho. Antes das entrevistas, todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e deram seu consentimento para participação, assegurando que suas vozes fossem ouvidas de maneira voluntária e respeitosa.

A confidencialidade foi mantida rigorosamente: nenhum dado que pudesse identificar os entrevistados foi revelado no estudo, e as informações pessoais foram preservadas para proteger a privacidade dos participantes. Além disso, a diversidade de perfis dos entrevistados foi uma prioridade, e por isso, buscou-se incluir participantes de diferentes faixas etárias, gêneros e ocupações, o que enriqueceu a pesquisa e possibilitou uma análise mais ampla e inclusiva.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa detalhada. Primeiramente, os relatos coletados foram transcritos para facilitar a identificação de temas recorrentes, como experiências de exclusão, desafios de integração social e a luta por reconhecimento.

Em seguida, utilizei técnicas de codificação e categorização para agrupar temas e identificar padrões, o que permitiu traçar uma visão geral dos principais fatores que influenciam a vida nas comunidades estudadas. Essa organização dos dados foi essencial para entender a complexidade das vivências e identificar elementos comuns nas experiências dos moradores.

Os resultados obtidos nas entrevistas foram confrontados com a literatura de base, enriquecendo a discussão teórica. Um dos textos centrais para a análise foi o artigo de Leonardo de Oliveira Fontes, “Do direito à cidade ao direito à periferia: transformações na luta pela cidadania nas margens da cidade”.

As ideias presentes nesta obra ajudaram a situar a pesquisa em um contexto mais amplo, fornecendo subsídios para a compreensão das dinâmicas de marginalização e exclusão que afetam as comunidades Buraco e Beira do Rio.

As teorias urbanas discutidas no artigo de Fontes serviram para iluminar a relação entre os processos de urbanização e as desigualdades que afetam essas comunidades, conectando as observações empíricas com debates teóricos contemporâneos sobre o direito à cidade e a cidadania periférica.

Por meio da integração entre vivência pessoal, coleta de depoimentos e fundamentação teórica, foi possível compor um panorama detalhado e contextualizado da situação enfrentada pelos moradores de Buraco e Beira do Rio. Essa combinação metodológica possibilitou uma análise mais rica sobre os processos de estigmatização e exclusão que impactam a vida dessas pessoas. As entrevistas trouxeram uma dimensão humana que complementa e dá profundidade aos conceitos teóricos, oferecendo uma compreensão mais completa dos efeitos da exclusão social no cotidiano dos moradores.

A escolha por uma metodologia que une vivências diretas, depoimentos e

embasamento teórico reflete o compromisso em captar a complexidade dos fenômenos sociais que marcam a vida nessas comunidades. A análise revela não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias de resistência e solidariedade que emergem em contextos de exclusão, evidenciando o potencial de transformação social existente nessas comunidades.

CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES BURACO E BEIRA DO RIO

A região chamada Buraco, situada no povoado Barreiras, município de Coruripe, Alagoas, possui uma história marcada pela necessidade de adaptação e resistência. O nome "Buraco" reflete a própria geografia do local, pois se trata de uma área formada pela erosão do solo, caracterizada por um grande declive entre um brejo e um manguezal.

Quando a comunidade começou a se formar, muitas das famílias não tinham condições financeiras de construir suas casas em áreas centrais e mais seguras. Sem alternativas, ergueram suas moradias nesse terreno acidentado, onde o custo era mais acessível.

Assim, as casas no Buraco são fruto do esforço de moradores que, com recursos limitados, improvisaram residências simples, muitas vezes com materiais de qualidade baixa e sem grandes planejamentos estruturais. Isso não é apenas um reflexo das limitações financeiras dos moradores, mas também uma demonstração das adversidades que enfrentam para garantir um lar.

A comunidade Beira do Rio, por sua vez, é composta pela Rua das Flores, que se estende ao longo das margens do Rio Coruripe. Assim como no Buraco, os moradores da Beira do Rio enfrentam condições financeiras e socioeconômicas restritas. Sem recursos suficientes para construir em áreas mais seguras, essas famílias se instalaram em terras pertencentes à Marinha, formando suas residências próximas ao rio.

As casas ali presentes também possuem um caráter simples, muitas delas construídas com materiais pouco resistentes, o que reflete a ausência de recursos necessários para uma estrutura habitacional adequada. Essa proximidade com o rio traz consigo uma série de desafios: além dos riscos de enchentes e alagamentos, há a constante luta por legalização e regularização das terras, uma vez que essas áreas pertencem à União.

No contexto urbano de Coruripe, tanto o Buraco quanto a Beira do Rio são considerados periferias do povoado Barreiras. Historicamente, essas áreas enfrentam altos índices de violência e criminalidade, o que reforça o estigma social que recai sobre seus moradores.

Esse estigma, por sua vez, é agravado pela ausência de infraestrutura básica: faltam, por exemplo, ruas pavimentadas e sistema de saneamento adequado. O acesso à água encanada é irregular, e, em muitos casos, as famílias dependem de soluções improvisadas para conseguir água potável. Essa situação de precariedade é, em grande medida, ignorada pelas políticas públicas locais, o que deixa essas comunidades desamparadas.

A precariedade da infraestrutura tem um impacto direto na qualidade de vida das pessoas que vivem nessas comunidades. A falta de acesso a saneamento básico, por exemplo, é uma questão crítica que afeta a saúde pública e contribui para o surgimento de doenças infecciosas.

A ausência de ruas pavimentadas, por sua vez, dificulta a mobilidade, principalmente durante o período de chuvas, quando o solo se torna lamacento e escorregadio. Em meio a essas condições adversas, a população do Buraco e da Beira do Rio enfrenta dificuldades que vão além das limitações materiais, como o preconceito e a exclusão social.

As oportunidades educacionais nessas áreas são limitadas. O nível de escolaridade da maioria dos moradores é baixo, o que, por consequência, dificulta o acesso a empregos formais e bem remunerados.

Muitos acabam desempenhando atividades informais, que oferecem pouca segurança e remuneração insuficiente para atender às necessidades básicas. A baixa qualificação profissional reforça o ciclo de pobreza e marginalização, dificultando ainda mais o acesso a melhores condições de vida. Para essas famílias, sobreviver implica enfrentar um cenário de incertezas econômicas e a constante luta por inclusão social.

A falta de investimentos em infraestrutura básica, como abastecimento de água, pavimentação e saneamento,

traz uma série de implicações para essas comunidades.

Sem um sistema de esgoto, o lixo e os dejetos acabam contaminando o solo e a água, criando um ambiente insalubre e propício ao surgimento de doenças.

As crianças são as mais vulneráveis nesse contexto, pois crescem em um ambiente com pouca estrutura e oportunidades limitadas de lazer e desenvolvimento social. O impacto da carência de serviços básicos afeta não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional e psicológico dos moradores.

Além da ausência de saneamento e água tratada, a carência de espaços de lazer e de convivência é outro desafio enfrentado pelos habitantes do Buraco e da Beira do Rio.

A falta de áreas para atividades recreativas e esportivas priva a juventude de oportunidades para desenvolver habilidades sociais, engajamento cívico e senso de comunidade.

Sem esses espaços, os jovens acabam ficando mais expostos às influências da violência e da criminalidade, que historicamente têm afetado essas regiões. A sensação de pertencimento e identidade comunitária é prejudicada quando não há locais de encontro e integração para os moradores.

A luta por melhores condições de vida é, portanto, um desafio constante para os habitantes dessas comunidades. Eles se veem presos em uma situação de vulnerabilidade, onde a ausência de políticas públicas e a estigmatização social dificultam qualquer avanço.

Essa realidade reforça um ciclo de pobreza que, de geração em geração, perpetua as condições adversas em que vivem. Cada iniciativa dos moradores para melhorar o local, como construção de pequenas melhorias na infraestrutura com os recursos que possuem, é um esforço que enfrenta os limites impostos pela falta de apoio externo.

A resiliência é uma característica marcante dessas pessoas, mas a falta de investimentos e o descaso por parte do poder público impõe barreiras que são difíceis de superar sem auxílio significativo.

Dessa forma, a caracterização das comunidades Buraco e Beira do Rio revela um cenário de luta pela sobrevivência em meio a condições adversas e falta de recursos.

As dificuldades enfrentadas pelos moradores são consequência de um sistema que, historicamente, negligencia áreas periféricas e marginalizadas. A ausência de saneamento básico, infraestrutura e serviços públicos adequados torna a vida nessas localidades um desafio diário.

No entanto, mesmo com todas essas limitações, os moradores das comunidades Buraco e Beira do Rio demonstram uma resistência notável. A luta por dignidade, apesar do abandono e do estigma, é uma prova da resiliência que define essas comunidades e da necessidade urgente de inclusão e investimento social para romper com esse ciclo de exclusão.

ESTIGMATIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

A análise das condições sociais e da vida cotidiana nas comunidades periféricas do Buraco e da Beira do Rio, situadas no povoado Barreiras, em Coruripe, Alagoas, revela um fenômeno amplamente estudado nas teorias urbanas e sociológicas: a estigmatização social e a exclusão.

Apoiado na obra de L.O. Fontes (2018), publicada na revista PLURAL da USP, este capítulo examina como esses conceitos se aplicam a essas comunidades e como a estigmatização se perpetua na forma de barreiras sociais e econômicas.

A estigmatização social é um processo complexo, no qual certos grupos são associados a traços negativos que os definem como "inferiores" em comparação aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Essa marcação não ocorre aleatoriamente; ela está vinculada a características como raça, posição econômica, e localização. Nas comunidades do Buraco e da Beira do Rio, esse processo de estigmatização está profundamente ligado à condição de pobreza e à posição periférica no contexto urbano, resultando em um preconceito constante e na exclusão desses moradores dos direitos e serviços que lhes deveriam ser garantidos.

A estigmatização funciona como um círculo vicioso: ao serem tratados como cidadãos de "segunda classe", os moradores dessas áreas enfrentam dificuldades em obter acesso a trabalho, educação, saúde e lazer.

No Buraco e na Beira do Rio, a falta de infraestrutura — como abastecimento de água regular, saneamento básico, iluminação pública, e pavimentação — reforça a percepção negativa que recai sobre seus habitantes.

A marginalização física do território se traduz em uma marginalização social, na qual os moradores são vistos como "parte do problema". Fontes (2018) destaca que a carência de serviços e infraestrutura gera uma imagem de "descaso" e "abandono", o que, para a sociedade em geral, reforça a associação entre esses territórios e problemas como a violência e a criminalidade.

A estigmatização tem ainda impactos profundos na vida individual e coletiva dos moradores dessas comunidades. A impossibilidade de acessar boas oportunidades de emprego, devido aos preconceitos e à formação limitada, coloca muitos desses moradores em empregos informais e mal remunerados, o que, por sua vez, reforça o ciclo de pobreza e exclusão.

O preconceito limita as perspectivas de vida e o crescimento pessoal, perpetuando a desigualdade e a vulnerabilidade. Segundo Fontes (2018), a exclusão vai além dos aspectos econômicos: ela é também um processo de isolamento social, no qual os moradores acabam internalizando a imagem negativa que a sociedade projeta sobre eles, impactando diretamente sua autoestima e identidade.

A sensação de não pertencimento é uma consequência do preconceito enfrentado diariamente. Esses indivíduos, muitas vezes, absorvem a visão depreciativa que a sociedade externa tem sobre eles, desenvolvendo uma auto imagem marcada pela inadequação e pela indignidade.

Essa percepção reflete-se em um sentimento de baixa autoestima, de desvalorização e de invisibilidade perante a sociedade. Isso leva a um estado de marginalização e exclusão que impede o avanço social e reforça a reprodução de estereótipos. O impacto psicológico do estigma é profundo, e a perda de identidade coletiva enfraquece as possibilidades de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Na visão de Fontes (2018), para que a exclusão social seja efetivamente combatida, é necessário mais do que políticas paliativas de infraestrutura. A questão envolve desconstruir estigmas e preconceitos que limitam a percepção e o potencial dessas comunidades.

É preciso valorizar suas histórias, reconhecer sua cultura e explorar suas possibilidades de desenvolvimento. Isso implica promover uma educação inclusiva e de qualidade, que empodere os moradores e amplie as suas perspectivas de vida, além de investir no fortalecimento da participação social e em programas que incentivem a formação profissional, para que os moradores possam ter acesso a empregos que garantam sua segurança e dignidade.

O conceito de "direito à cidade", defendido por Henri Lefebvre (2001) e David Harvey (2014), enfatiza que todos devem ter o direito de usufruir das oportunidades e dos benefícios que a vida urbana oferece, e esse direito deve se estender também às áreas periféricas.

Lefebvre sugere que a cidade não é apenas um espaço físico, mas um espaço de possibilidades, que deve incluir todos os seus habitantes, independentemente de onde vivam. Contudo, nas áreas periféricas como o Buraco e a Beira do Rio, esse direito é negado diariamente, refletindo uma estrutura social desigual que perpetua a exclusão e nega aos moradores a possibilidade de plena cidadania.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto que envolva governo, instituições e organizações da sociedade civil, além do envolvimento ativo dos próprios moradores. Os desafios enfrentados pelas comunidades periféricas, como o Buraco e a Beira do Rio, não podem ser resolvidos de forma isolada. São necessárias ações coordenadas para combater a exclusão e oferecer acesso equitativo a oportunidades e serviços.

Fontes (2018) enfatiza que a cidadania plena só será possível quando essas comunidades tiverem acesso a direitos e oportunidades equivalentes aos demais cidadãos. A revalorização das periferias e o combate aos estigmas sociais precisam ser promovidos de forma que esses moradores se sintam parte integrante e importante do tecido social. Assim, a luta pela cidadania se transforma em uma luta pelo direito à periferia, ou seja, pela valorização e pelo reconhecimento da importância desses territórios e de seus habitantes para o desenvolvimento social.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS MORADORES

As comunidades periféricas do Buraco e da Beira do Rio, em Coruripe, Alagoas, vivem sob a constante pressão dos desafios sociais e econômicos que limitam o desenvolvimento e a qualidade de vida de seus moradores.

Para entender o impacto desses problemas, é crucial considerar o conceito de "direito à cidade", proposto por Henri Lefebvre (2001), que afirma que o acesso igualitário aos recursos e espaços urbanos é essencial para uma sociedade justa e inclusiva. Contudo, nas regiões do Buraco e da Beira do Rio, esse direito ainda é uma promessa distante, dificultada por questões estruturais e sociais que se acumulam ao longo dos anos.

A infraestrutura básica é um dos principais problemas. A ausência de serviços essenciais como água tratada, saneamento básico, eletricidade regular e ruas pavimentadas restringe as condições de vida e saúde dos moradores.

A escassez desses serviços cria um ambiente onde a vulnerabilidade é agravada pela dificuldade de acesso aos meios mínimos para uma vida digna. Sem saneamento adequado, a incidência de doenças torna-se maior, afetando especialmente crianças e idosos.

A irregularidade no fornecimento de energia, por sua vez, impede que atividades simples, como o estudo noturno, sejam realizadas com tranquilidade, criando obstáculos no cotidiano dos moradores e ampliando a desigualdade de acesso a oportunidades.

Além disso, a violência e a criminalidade constituem outro desafio central para as comunidades do Buraco e da Beira do Rio. A falta de segurança pública é sentida em cada esquina: ruas mal iluminadas e pouco policiamento tornam esses espaços inseguros, especialmente durante a noite. Essa insegurança constante mina a convivência e o sentimento de pertencimento, forçando muitos a limitar suas atividades e a conviver com o medo. A presença de grupos criminosos nas redondezas e a ausência de respostas eficazes das autoridades contribuem para consolidar uma atmosfera de vulnerabilidade, onde o receio de sair de casa ao anoitecer é rotina.

A limitação ao acesso educacional e cultural é outro aspecto que afeta o desenvolvimento dessas comunidades. Embora a educação seja a chave para romper o ciclo da pobreza, as escolas nas áreas periféricas como o Buraco e a Beira do Rio frequentemente carecem de recursos, sofrem com infraestrutura inadequada e enfrentam dificuldades para manter profissionais qualificados.

Essas carências refletem-se diretamente na qualidade do ensino e limitam as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos jovens dessas comunidades. Além disso, a ausência de espaços culturais — como bibliotecas, centros culturais e áreas de lazer — priva os moradores de atividades que poderiam expandir suas perspectivas culturais e promover a interação comunitária. Sem essas oportunidades, a formação intelectual e social dos jovens fica comprometida, limitando seu desenvolvimento e perpetuando o isolamento cultural.

A moradia precária é mais um fator que intensifica os desafios diários. No Buraco e na Beira do Rio, as habitações são frequentemente construídas de forma improvisada e sem assistência técnica, o que as torna vulneráveis a desastres naturais e a problemas estruturais.

A falta de planejamento urbano e a ausência de apoio para regularização fundiária colocam essas moradias em situação de risco, expondo as famílias a possíveis despejos ou deslocamentos forçados. Como muitas dessas famílias vivem em terras da União, a insegurança quanto à posse impede melhorias nas construções e gera incerteza constante sobre o futuro.

Para as mulheres dessas comunidades, as dificuldades são ainda mais complexas. Segundo Ferreira de Freitas e Gonçalves (2021), a abordagem feminista no entendimento do direito à cidade revela como as opressões de gênero, raça e classe se sobrepõem, gerando uma vulnerabilidade triplicada para essas mulheres.

Elas enfrentam barreiras adicionais ao tentar acessar serviços básicos, educação de qualidade e oportunidades de emprego, sendo,

frequentemente, vítimas de violência e discriminação. Essa realidade reforça o ciclo de desigualdade, já que o acesso limitado a oportunidades e recursos impacta diretamente suas condições de vida e as de suas famílias. Nas periferias, o papel das mulheres é central na estrutura familiar, e a sua exclusão é, portanto, um problema que atinge toda a comunidade.

A exclusão dos moradores do Buraco e da Beira do Rio do direito pleno à cidade revela um quadro de injustiça social que requer atenção e ação concreta. A falta de investimento em infraestrutura, a ausência de políticas públicas inclusivas e o estigma social que recai sobre essas regiões agravam a situação, gerando uma sensação de abandono e de isolamento.

A marginalização é sentida em todos os aspectos da vida cotidiana, desde o acesso à saúde e à educação até a segurança e o lazer. É evidente que para combater essas desigualdades é necessário promover políticas públicas integradas, que considerem a realidade específica de cada comunidade e priorizem a inclusão e o desenvolvimento de forma sustentável.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que o governo e a sociedade civil priorizem investimentos em infraestrutura básica e promovam políticas que garantam igualdade no acesso a serviços essenciais. Melhorias no saneamento, no abastecimento de energia, na pavimentação das vias e no transporte são passos fundamentais para transformar as condições de vida nessas comunidades. Mas, além das melhorias físicas, é preciso também desconstruir os estigmas associados aos moradores dessas regiões, promovendo a valorização de suas identidades e histórias.

Outro ponto importante é o fortalecimento da segurança pública, que envolve tanto a presença policial adequada quanto o investimento em programas sociais que trabalhem a inclusão e a convivência.

Criar um ambiente seguro requer a participação de todos os setores — segurança pública, educação, saúde e cultura — em uma abordagem integrada que vá além da repressão e busque promover a prevenção e o fortalecimento da comunidade.

Ao abordar a educação e a cultura, torna-se essencial a criação de programas educacionais que incentivem a permanência dos jovens na escola e que ofereçam atividades culturais acessíveis a todos.

Espaços de lazer e centros culturais podem estimular o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento dos laços comunitários, oferecendo oportunidades que vão além do ambiente escolar e que enriqueçam as perspectivas dos jovens. Através da valorização da educação e da cultura, é possível quebrar o ciclo de exclusão e abrir novos horizontes para as gerações futuras.

Para as mulheres, em especial, políticas que promovam a igualdade de oportunidades e o combate à violência de gênero são fundamentais. Programas de capacitação profissional, campanhas de conscientização sobre direitos e a criação de redes de apoio podem oferecer a essas mulheres ferramentas para superar as dificuldades que enfrentam.

O direito à cidade, nesse caso, precisa ser ampliado para incluir uma perspectiva de gênero que considere as especificidades das mulheres e que promova uma cidade verdadeiramente inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise das comunidades Buraco e Beira do Rio, no povoado Barreiras em Coruripe, evidencia um quadro complexo de desafios estruturais, sociais e econômicos que se enraízam na ausência de políticas públicas efetivas e no estigma que recai sobre esses moradores.

Ao longo do tempo, a negligência quanto às necessidades básicas de infraestrutura e a falta de serviços públicos essenciais foram cristalizando uma realidade de exclusão e marginalização que atinge profundamente essas áreas. As consequências são visíveis em cada aspecto da vida diária dos habitantes, desde a precariedade das moradias e do saneamento básico até a limitada oferta educacional e as dificuldades de mobilidade e segurança.

A estigmatização social, conforme discutido, reforça um ciclo vicioso, onde as condições de pobreza e a localização periférica consolidam uma percepção negativa, dificultando ainda mais o acesso a oportunidades de crescimento e integração. Em um cenário de vulnerabilidade contínua, as famílias acabam por internalizar essa exclusão, o que impacta tanto sua autoestima quanto seu senso de pertencimento.

A luta por dignidade e inclusão exige, portanto, uma intervenção articulada. É necessário que o poder público, juntamente com a sociedade civil, reconheça a importância de investir em melhorias concretas, como saneamento, pavimentação, e espaços de lazer, e também que promova ações de valorização da identidade dessas comunidades. É essencial que se quebre o ciclo de preconceito e exclusão, garantindo a esses moradores acesso ao direito de viver com segurança e dignidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento social pleno.

O reconhecimento dessas áreas como parte integrante do tecido urbano e a efetivação de políticas de revalorização podem transformar a realidade das comunidades Buraco e Beira do Rio, permitindo que seus habitantes não apenas resistem, mas se integrem de fato à vida urbana, com oportunidades que impulsionam uma nova perspectiva para o futuro.

REFERÊNCIAS



FERREIRA DE FREITAS, Lídia dos Santos; GONÇALVES, Eliane. **Corpos urbanos: direito à cidade como plataforma feminista.** Cadernos Pagu (62), 2021.

FONTES, Leonardo de Oliveira. **Do direito à cidade ao direito à periferia: transformações na luta pela cidadania nas margens da cidade**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.25.2, 2018, p.63-89.

HARVEY, David. **"O direito à cidade"**. In: Cidades rebeldes: o direito à cidade e a revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. In: O Direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.



SISTEMA CARCERÁRIO E DIREITOS HUMANOS

PAULO RODRIGUES VIANA

Graduação em Tecnologia em Gestão Pública – Uninter 2020;
Pós Graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública – Faculdade IBRA (2023).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O propósito principal deste estudo é analisar o conceito, a definição e a aplicação do termo Direitos Humanos, com um foco específico na verificação da efetivação desses direitos no contexto atual. Nesse sentido, a questão de pesquisa busca discutir e identificar abordagens que possibilitem a valorização da dignidade humana tanto dentro quanto fora do sistema penitenciário, com o intuito de desencorajar a criminalidade e facilitar a reintegração daqueles que optaram por um novo caminho às normas sociais e ao mercado de trabalho fora das instituições prisionais. O método utilizado neste artigo foi o dedutivo, começando por uma análise geral sobre os direitos humanos, seguindo para uma avaliação do sistema prisional e, por fim, abordando a questão da segurança humana.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Sistema Penitenciário; Segurança Humana.

INTRODUÇÃO

A trajetória da humanidade é marcada pela busca incessante da felicidade como um objetivo a ser alcançado por cada ser humano ao longo de sua vida.

Com essa ideia em mente, ao observarmos a crescente concentração da população nas cidades, é evidente que a implementação de diretrizes voltadas para a humanização e a segurança das pessoas deve se intensificar.

Isso é essencial para promover a convivência entre os novos habitantes, assim como o que o Estado e a sociedade têm a oferecer para garantir uma vida digna e lidar com as diversas formas de criminalidade que surgem devido à inadequação das políticas públicas.

Este artigo propõe a discutir o sistema penitenciário no Brasil, que, segundo nossa análise, tem negligenciado os princípios fundamentais de respeito aos direitos humanos e as repercussões dessa postura no cenário social e na opinião pública mundial.

Neste contexto, nossa proposta inicial é explorar a origem do conceito de Direitos Humanos e as dificuldades que enfrentou para ser integrado ao sistema jurídico brasileiro.

Em seguida, abordaremos a evolução dos Direitos Humanos no Brasil, ressaltando as distinções entre suas interpretações filosóficas e jurídicas. No terceiro ponto, examinaremos a presença dos Direitos Humanos na Lei de Execução Penal, analisando sua introdução no cenário legislativo e como o Conselho Nacional de Justiça tem tratado essa questão.

O quarto tópico será dedicado à situação das prisões no Brasil, incluindo dados sobre a população carcerária, mandados emitidos, capacidade das unidades penitenciárias e a quantidade de agentes encarregados, evidenciando o estado caótico que enfrentamos.

Por fim, no quinto item, focaremos nos Direitos Humanos dos detentos e na tendência global de instaurar a Segurança Humana, que busca transformar as sociedades em fontes de reconstrução cultural e de identidade, à luz da dignidade humana.

Encerramos nosso estudo com reflexões sobre os temas abordados, sugerindo caminhos que poderiam transformar o sistema, tornando-o mais humanizado e viabilizando a plena implementação do conceito de Segurança Humana.



SISTEMA CARCERÁRIO E DIREITOS HUMANOS

Desde a sua origem, houve uma preocupação constante em restringir os abusos do Estado em relação aos indivíduos, e essa preocupação caminhou paralelamente ao conceito de constitucionalismo, que busca assegurar direitos e garantias essenciais. Embora não se possa afirmar que um conceito preceda o outro, é complicado dissociá-los.

Nesse sentido, a concepção de direitos humanos possui origens que podem ser traçadas até o Egito e a Mesopotâmia. Um exemplo significativo é o Código de Hamurabi, datado de 1690 a.C., que estabelecia uma série de direitos aplicáveis a todos os indivíduos, além de afirmar que as leis deveriam prevalecer sobre os governantes.

Já em 500 a.C., Buda falava sobre a equidade entre todos os seres humanos. Na Grécia, surgiram várias análises sobre igualdade, liberdade e a participação dos cidadãos na esfera política.

Ademais, a Lei das XII Tábuas representa uma importante menção, agora formalizada, à proteção dos direitos, à liberdade e à propriedade. O Cristianismo, por outro lado, estabeleceu que todos os seres humanos são iguais, independentemente de sua origem, gênero, etnia ou crença.

A célebre Magna Carta, assinada por João Sem Terra na Inglaterra em 15 de junho de 1215, estipulava a proporcionalidade entre delitos e punições, limitava a carga tributária e garantia liberdade de atuação à igreja inglesa.

A Petição de Direito, estabelecida em 1628, estabelecia claramente que a responsabilidade de arcar com empréstimos, impostos e taxas dependia do consentimento de todos, que deveria ser obtido através do Parlamento.

Mais tarde, em 1679, o Habeas Corpus Act introduziu a possibilidade de um indivíduo, em seu próprio nome ou em nome de outra pessoa, solicitar sua libertação ou a suspensão de um processo considerado indevido, exceto nos casos de traição ou desobediência a um senhor feudal (Felonia).

A Declaração de Direitos, que reforçou o conceito da legalidade, exigiu que, em 1689, o monarca fosse obrigado a obter a aprovação do Parlamento para suspender qualquer legislação.

O Ato de Sucessão, promulgado em 1701, estabeleceu a responsabilização das autoridades públicas e a possibilidade de impeachment de juízes, que sempre foram escolhidos por meio de eleições, e não por concursos públicos.

Nos EUA, os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à prática da religião de escolha se tornaram fundamentais entre 1776 e 1787, expressos na Declaração de Direitos da Virgínia, na Declaração de Independência e na Constituição dos Estados Unidos.

Em 1789, na França, foi formalizada a declaração dos direitos humanos por meio de 17 artigos que formaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Este documento aborda questões como o direito à igualdade, à propriedade, à liberdade, à segurança, à associação política, à legalidade, à reserva legal, à anterioridade, à resistência contra a opressão, à liberdade religiosa, à expressão do pensamento e à presunção de inocência, estabelecendo-os como direitos e garantias essenciais.

Dando prosseguimento ao movimento constitucional do século XIX, a Espanha em 1812, Portugal em 1822 e a Bélgica em 1831 inspiraram-se na Declaração Francesa, incorporando em seus textos normas semelhantes.

No início do século XX, as inquietações relacionadas ao social ganharam destaque, manifestando-se na Constituição do México (1917), na Constituição de Weimar (1919), na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado na Rússia (1918), na Constituição Soviética (1918) e na Carta do Trabalho da Itália (1927).

No Brasil, a situação não foi distinta. A nossa atenção voltada aos direitos e garantias fundamentais remonta a 1824, quando da promulgação da Constituição Política do Império, que já estabelecia, em seu artigo 179:

- igualdade de direitos, respeito à legalidade, necessidade de legislação específica, regra da anterioridade da norma penal, liberdade de expressão, proibição de censura prévia, liberdade de culto, direito de ir e vir, inviolabilidade do lar, prisão apenas em caso de flagrante ou por ordem judicial, possibilidade de fiança, autonomia do judiciário, direito ao juiz competente, acesso igualitário aos cargos públicos, eliminação de castigos físicos, proibição de torturas e penas severas, personalização da pena, direito à invenção, proteção da correspondência, responsabilidade do Estado por atos de seus agentes, direito de requerer, gratuidade do ensino fundamental.

O conjunto de direitos mencionado anteriormente foi igualmente incluído na Constituição Republicana de 1981, que, em seu artigo 72, estabeleceu: a gratuidade do casamento civil, a educação laica, o direito de se reunir e formar associações, o amplo direito à defesa, a eliminação das penas de galés e do exílio judicial, a extinção da pena de morte, ressalvadas as normas militares em situações de conflito, o habeas corpus, a criação do Júri e a proteção das marcas registradas.

Da mesma forma, a Constituição de 1934 preservou a lista de direitos já existente e expandiu suas diretrizes no artigo 113. O inciso 38 assegurou que "Qualquer cidadão terá legitimidade para requerer a nulidade ou anulação de atos prejudiciais ao patrimônio da União, dos Estados ou dos Municípios". Os incisos anteriores abordaram temas como mandado de segurança, assistência jurídica gratuita e a proibição total da extradição de brasileiros, entre outros recursos jurídicos reconhecidos na atualidade.

A Constituição Federal de 1946 introduziu direitos sociais voltados para os trabalhadores, além de mencionar aspectos relacionados à educação, cultura e família. Em 1967, a Constituição vigente naquela época reiterou os conteúdos da legislação anterior, destacando os direitos trabalhistas para promover condições sociais mais justas.

A última modificação antes da Constituição vigente foi a Emenda Constitucional nº 1, comumente referida como "Constituição de 1969". Ela foi promulgada durante o período de domínio militar no país e promoveu mudanças significativas na Constituição de 1967, impondo limitações às garantias e direitos individuais, embora tenha preservado os direitos humanos básicos.

Esta emenda, considerada como "uma modificação" ao texto constitucional anterior e instituída pela "Junta Governativa Provisória de 1969", permaneceu em vigor durante 19 anos, até ser substituída pelo atual texto constitucional em 5 de outubro de 1988.

Conhecida como a Constituição Cidadã, a Carta de 1988 simboliza o fim da era militar e marca o começo da redemocratização no Brasil. Considerada a maior declaração de Direitos e Garantias Fundamentais do planeta, já passou por diversas modificações ao longo do tempo devido a várias emendas constitucionais, revisões e pela adesão ao Pacto de San José da Costa Rica.

Essa Constituição pode ser caracterizada como: 1) formal – pois inclui dispositivos que, em sua essência, não são constitucionais, 2) escrita, 3) promulgada – elaborada por uma instituição democraticamente constituída, 4) rígida – exige um processo legislativo para qualquer alteração em seu texto, 5) analítica – apresenta detalhes minuciosos de suas normas, 6) dogmática – elaborada pela assembleia nacional constituinte.

Elaborada com uma perspectiva que rejeita qualquer forma de retrocesso, o que na época foi denominado "retorno ao militarismo", essa constituição está estruturada da seguinte maneira: Título I – Princípios Fundamentais (artigos 1.º a 17), Título II – Direitos e Garantias Fundamentais (artigos 5.º a 17), Título III – Estrutura do Estado (artigos 18 a 43), Título IV – Estrutura dos Poderes (artigos 44 a 135), Título V – Defesa do Estado e das Instituições

Democráticas (artigos 136 a 144), Título VI – Sistema Tributário e Orçamento (artigos 145 a 169), Título VII – Sistema Econômico e Financeiro (artigos 170 a 192), Título VIII – Estrutura Social (artigos 193 a 232) e Título IX – Disposições Gerais da Constituição (artigos 234 a 250).

No Título II da Constituição de 1988, diversas garantias são apresentadas, muitas das quais são novas e organizadas da seguinte maneira: Capítulo I – Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Capítulo II – Direitos Sociais, Capítulo III – Nacionalidade, Capítulo IV – Direitos Políticos e Capítulo V – Partidos Políticos.

Em relação ao conceito teórico de Direitos Humanos Fundamentais, Alexandre de Moraes (2000, p. 38) define como um sistema estruturado de direitos e garantias do ser humano, cuja principal finalidade é preservar a dignidade humana, assegurando proteção contra abusos do poder governamental e criando condições essenciais para a vida e o desenvolvimento da personalidade humana. Isso pode ser descrito como direitos humanos fundamentais.

É importante destacar que, conforme indicado pelo autor mencionado anteriormente, a ênfase central reside no reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Assim, é pertinente ressaltar esse conceito nas palavras de Nicola Abbagnano (1982, p. 259): DIGNIDADE (em inglês, Dignity; em francês, Dignité; em alemão, Würde).

O "princípio da dignidade humana" é descrito por Kant como uma das fórmulas do imperativo categórico, que afirma: “Age de modo que trates a humanidade, tanto em ti mesmo quanto nos outros, sempre como um fim e nunca meramente como um meio” (Grundlegung zur Met. Der Sitten, II).

Esse princípio estabelece que todo ser humano, assim como qualquer ser racional, é um fim em si mesmo, possuindo um valor intrínseco, que se diferencia do preço, que é relativo. “O que tem um preço pode ser trocado por algo equivalente; o que está acima de qualquer preço, por sua vez, não admite comparação, e isso é dignidade.”

Portanto, a dignidade de um ser racional reside no fato de que ele “não se submete a nenhuma lei que não tenha estabelecido por si mesmo.” A moralidade, enquanto condição dessa autonomia legislativa, é a essência da dignidade humana, e tanto a moralidade quanto a humanidade são as únicas realidades que não possuem preço.

Essa perspectiva kantiana é revisitada por F. Schiller em sua obra Graça e Dignidade (1793): “O domínio das instituições por meio da força moral representa a liberdade do espírito, e essa liberdade se manifesta como dignidade.” (Werke, ed. Karpeles, XI, p. 207).

Frente à incerteza das avaliações morais na sociedade contemporânea, especialmente após as duas guerras mundiais, pode-se afirmar que a demanda por dignidade humana superou os desafios, revelando-se um princípio fundamental para a aceitação de ideais e estilos de vida, uma vez que as ideologias, partidos e regimes que de alguma forma contrariam essa premissa mostraram-se desastrosos para si próprios e para os outros.

Abbagnano (1982), apresenta uma concepção filosófica de caráter axiológico, relacionada ao que é bom e justo. Essa ideia se integra ao campo do direito, transformando-se em um conceito deontológico a partir do século XX, sendo incorporada ao sistema de deveres e direitos e elevada à posição de princípio.

Entre todas as abordagens discutidas até o momento, é evidente quão atrasados estamos na busca por um sistema penitenciário que atenda aos princípios de legitimidade e ressocialização.

Embora os Direitos Humanos não possam ser usados para proteger criminosos da punição prevista na legislação penal, é fundamental que o oposto se baseie no estrito cumprimento da lei. É essencial também se empenhar na reintegração do indivíduo que, por diversas razões, cometeu um crime, promovendo seu retorno à sociedade e respeitando sua dignidade como ser humano.

Sob uma perspectiva mais essencial e analisando os países que estão conseguindo cumprir suas metas, é importante destacar o que têm implementado Noruega, Finlândia, Dinamarca, Suécia, Austrália, Nova Zelândia e Japão, que servem como exemplos na formação institucional e reintegração social e ética de indivíduos em conflito com a lei. A promoção da humanização no sistema prisional é uma diretriz a ser considerada, sempre respeitando critérios e particularidades específicas, como:

I. Coerência dos indicadores prisionais com ênfase na educação; II. Emprego para manutenção da prisão ou em empresas, tanto públicas quanto privadas, visando a diminuição dos custos relacionados aos detentos; III. Proteção eficaz à saúde; IV. Desenvolvimento de hábitos diferenciados na assistência social; V. Tratamento prisional que mantenha disciplina rígida, respeitando as leis; VI. Estabelecimento com infraestrutura e instalações apropriadas, com áreas individuais ou coletivas para a classificação dos detentos com o objetivo de ressocialização; VII. Capacidade da administração prisional, independentemente do nível de segurança da instituição; VIII. Presença de higiene nas prisões, evitando a superlotação; IX. Medidas para prevenir violência, motins, revoltas ou discriminação entre os internos; X. Colaboração de voluntários da comunidade oferecendo serviços nas prisões; XI. Monitoramento de indivíduos em liberdade condicional ou em processo de reintegração à sociedade após cumprirem suas penas; XII. Promoção de baixas taxas de reincidência.

É importante ter em mente que a detenção representa o desfecho de um enredo que permeia a sociedade. Portanto, é fundamental garantir a dignidade do detento em um ambiente que permita a ele cumprir a pena de maneira humana, uma vez que não conseguiu se adequar ao que definimos como normas sociais.

Por outro lado, reter é o desfecho do fio, proporcionar ao indivíduo comum (neste contexto, aqueles que não infringiram a lei) as condições para uma existência digna e com opções é igualmente uma maneira de prevenir que cheguemos ao limite.

É nesse contexto que surge a inquietação em relação à Segurança Humana. Embora a detenção exija atenção cuidadosa desde a investigação, passando pelo julgamento até a aplicação da pena, é evidente que o modelo eficaz mencionado anteriormente, se é que podemos denominá-lo assim, fundamenta-se no respeito às condições humanas e em sua mais básica necessidade, além da compreensão de que é preferível promover a educação e garantir uma vida digna do que simplesmente encarcerar e buscar a ressocialização.

Na mesma linha, Franklin E. Zimring (2012, p. 51) destaca que reduzir a criminalidade e reintegrar infratores é um desafio considerável. Contudo, cada dólar investido em medidas de prevenção pode resultar em uma economia de até 10 dólares em despesas futuras para os Governos.

Com essa perspectiva, Nova York, através da eficaz implementação do Projeto Tolerância Zero, transformou-se em uma das cidades mais violentas dos Estados Unidos, por meio de programas que evoluem constantemente, incorporando novas tecnologias, priorizando a segurança e, sobretudo, investindo em educação. Isso, por sua vez, tem elevado significativamente o aprendizado das crianças desde os primeiros anos, diminuindo, assim, as chances de envolvimento com atividades criminais.

Esse conceito reflete o trabalho que a ONU (Organização das Nações Unidas) iniciou na década de 1990, ao buscar conceber uma sociedade em que a segurança não fosse exclusivamente responsabilidade do Estado, mas sim um valor essencial para o indivíduo. Alinhado a essa visão, Ban Ki-moon, que era o Secretário-Geral da ONU, se manifestou durante a Conferência sobre Segurança Humana, realizada em Tóquio em 2010, em uma entrevista ao Centro Regional de Informações da ONU.

Durante uma conferência dedicada à Segurança Humana, que ocorreu hoje em Tóquio, o Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon, destacou em uma mensagem em vídeo a importância de fortalecer o conceito de segurança humana, que coloca os indivíduos como foco das prioridades e ações da

organização. "Estamos vivendo, mais do que nunca, em um mundo interconectado.

As crises atuais estão colocando em risco a vida de milhões de homens, mulheres e crianças. Elas aumentam a insegurança humana e prejudicam os progressos rumo à realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)", afirmou Ban Ki-moon em sua mensagem para os participantes da conferência. O conceito de "segurança humana", que surgiu na década de 1990, expande a ideia tradicional de segurança, que antes se concentrava na proteção dos Estados.

Agora, o indivíduo é o valor central. A segurança humana busca proteger as pessoas de ameaças como pobreza, fome, doenças, criminalidade, desastres naturais, violações de direitos humanos, arbitrariedades, violência sexual, migrações, deslocamentos forçados, tráfico de pessoas e desemprego.

"Segurança no trabalho, estabilidade de renda, proteção da saúde, segurança ambiental, e proteção contra a criminalidade são algumas das dimensões da segurança humana", detalha o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em seu relatório anual de 1994 sobre desenvolvimento humano.

"Todos têm o direito de viver em liberdade, livres do medo, e com dignidade", enfatizou ele. "Esses anseios estão no cerne da segurança humana e da nossa missão de criar um mundo mais justo para todos", finalizou.

Sem dúvida, o objetivo é o empoderamento da sociedade como responsável por direitos voltados para a promoção da prosperidade social e econômica. Isso reflete o que é defendido em textos ao redor do mundo, mas que muitas vezes não se concretiza na prática, ou seja, a garantia de uma vida digna. Esse é também o ponto de vista de Edmundo Oliveira (2018, p. 152- 165).

As principais ameaças à governança democrática eficaz são provenientes do crime, da violência, da pobreza, da discriminação, do preconceito, da intolerância, da desigualdade, da manipulação, da vulnerabilidade e da exclusão social, resultando na carência de acesso a moradia, educação, segurança, saúde e condições sanitárias adequadas.

Esses fatores comprometem a transparência, a segurança, a participação, o pluralismo, o respeito aos direitos e a proteção das liberdades fundamentais dentro do Estado.

Nações bem administradas tendem a ter menores índices de crime, violência, pobreza, discriminação, preconceito, intolerância, desigualdade, manipulação, vulnerabilidade e exclusão social, pois promovem a melhoria do ser humano, apoiadas por uma infraestrutura que atua contra a instabilidade e a corrupção, garantindo a distribuição justa dos frutos do crescimento, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU. Para monitorar adequadamente a segurança humana em nível global, é essencial a criação de um Tratado Multilateral sobre Segurança Humana, que estabeleça diretrizes formais e materiais, criando um conjunto de normas que regulam obrigações legais, tornando a segurança humana um direito exigível perante o sistema judicial tanto nacional quanto internacional.

Dessa forma, a segurança humana poderá ter um impacto significativo no desenvolvimento humano sustentável, com padrões de governança que promovam o bem-estar social e econômico das populações, em um ambiente pacífico e propício à dignidade da vida.

Com a evolução do Direito Internacional em busca de reconhecimento, há um aumento no número de normas que promovem os Direitos Humanos, o Direito Humanitário e o Direito Penal Internacional, ampliando a eficácia da segurança humana para investigações, processos judiciais, responsabilizações e penalizações conforme a gravidade das ações.

Neste contexto, visando garantir os Direitos Humanos aos detentos brasileiros, é essencial, em primeiro lugar, reconhecermos a gravidade da questão. Em seguida, devemos abordar de forma séria a criação de novas prisões que correspondam às normas estabelecidas pela ONU.

Por último, é necessário implementar ações legais que viabilizem a introdução do conceito de Segurança Humana, possibilitando uma sociedade mais comprometida em revisar e atualizar os conceitos antiquados que ainda persistem em nosso sistema jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo de cunho bibliográfico buscou explorar a origem histórica do conceito de Direitos Humanos e estabelecer uma definição clara para sua compreensão.

No segundo ponto, buscamos contextualizar os Direitos Humanos no Brasil, abordando desde sua origem até a visão contemporânea.

O terceiro ponto abordado revelou a importância dos Direitos Humanos na Lei de Execução Penal, assim como sua área de aplicação.

No quarto ponto, abordamos a desordem do sistema prisional no Brasil, destacando as responsabilidades de supervisão estabelecidas na legislação nacional.

Apresentamos evidências obtidas por instituições respeitáveis, revelando que a situação é muito mais grave do que se supunha, sendo a superlotação um fator central que oculta a necessidade de fortalecer o sistema, além de tudo o que pode ocorrer se continuarmos com a atual realidade.

Por último, no quinto ponto, concluindo todas as questões que discutimos, apresentamos as visões contemporâneas dos Direitos Humanos em relação aos detentos e ressaltamos a relevância da implementação do conceito e das metas da Segurança Humana.

Ao concluir este estudo, chegamos à conclusão de que é fundamental a troca e a aplicação de know-how e conceitos que já estão sendo efetivamente utilizados em sistemas adequados.

Igualmente, a criação de uma entidade superior ao judiciário, incluindo o CNJ, que possua a função de monitorar a atuação do judiciário, é essencial para a realização das diretrizes estabelecidas pela Constituição e pelas demais normas que regulam a execução penal.

A implementação adequada e eficaz da Defensoria Pública em todos os Estados envolve apoiar esse órgão em sua função de monitorar o sistema judicial e o ministério público.

É essencial profissionalizar os indivíduos que atuam na administração penitenciária, incluindo todos os funcionários, com o objetivo de formar um grupo capacitado para gerenciar o estresse oriundo do contato com os detentos.

Nesse contexto, é crucial desenvolver um perfil psicológico não apenas dos presos, mas também dos próprios agentes penitenciários e diretores. Isso permitirá que esses profissionais sirvam como modelos para a recuperação dos detentos, compreendendo os princípios de dignidade humana e os direitos fundamentais.

Essa compreensão é vital para que possamos alcançar quaisquer transformações desejadas. Além disso, é necessário que haja um número adequado de agentes penitenciários para administrar os sistemas atuais e os futuros, o que se configura como um requisito básico.

A seleção para a inclusão no sistema deve restringir-se apenas àqueles que realmente necessitam do encarceramento. Essa questão deve ser monitorada por uma autoridade superior ao Judiciário, a fim de prevenir a excessiva quantidade de mandados provisórios e a permanência no sistema de indivíduos que já poderiam reintegrar-se à sociedade.

Ao mencionar a sociedade, é essencial a implementação de iniciativas de supervisão e apoio, para que o ex-detento tenha a oportunidade de ser treinado dentro do sistema e reintegrado ao mercado de trabalho ao deixar a instituição.

Durante todo esse processo de valorização do sistema carcerário e das sanções, é fundamental sensibilizar tanto a sociedade quanto o governo sobre a importância de adotar princípios de Segurança Humana.

Dessa forma, em um futuro não muito distante, nosso foco não deverá ser mais a questão da superlotação das prisões, mas sim como aprimorar continuamente a convivência em comunidade, de modo que a prisão se torne a última alternativa após oferecer outras opções ao indivíduo.

REFERÊNCIAS



ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 2.ª ed., São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

AVENA, Norberto. **Execução Penal Esquematizado**. 6.ª ed., São Paulo: Gen Editores, 2016.

MARCÃO, Renato. **Lei de Execução Penal Anotada.** 5.ª ed. Revista, ampliada e atualizada de acordo com as Leis n. 12.850/2013 e 12.962/2014. Saraiva, São Paulo, 2014.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1.º a 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil,** doutrina e jurisprudência – 3.ª ed. São Paulo: Atlas, 2000 – (Coleção temas jurídicos ; 3).

OLIVEIRA, Edmundo. **O Universo da Segurança Humana.** COPLAD – ILANUD PUBLICATION, San José – Costa Rica, 2018

ZIMRING, Franklin E. **The City that Became Safe. New Yok's Lessons for Urban Crime and its Control.** Oxford, Oxford University Press, 2012.



A OBSERVAÇÃO DE OBRAS DE ARTE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Cada vez mais o gosto pela arte se torna acessível e atraente para a grande massa. Para muitos, outrora chamados de amantes da arte, é preciso ter o olhar apurado, e profundo conhecimento sobre os grandes artistas, porém os novos adeptos tem como base o acesso à arte através dos professores que estimulam os alunos em busca por ações culturais, de empresas que promovem acessos gratuitos e incentivos à arte aos seus funcionários, pais que incentivam os filhos e por que não, voltar o olhar para as crianças apresentando obras de artistas renomados como Portinari, Picasso e Tarsila do Amaral? Este artigo analisa a proposta do Projeto Identidade. Na qual como professora da sala de Mini Grupo II, foi importante estudar e trabalhar a observação das crianças diante das obras de arte e a sua reação na representação da sua rotina com estas obras, dando abertura aos possíveis questionamentos nos momentos de pesquisa, deixando-os à vontade nos momentos de apreciação para dialogar entre os pares e questionar nos adultos mediadores. O questionamento norteador é: a arte na educação infantil contribui para o desenvolvimento das crianças? A proposta é para todos os Centros de Educação Infantil, dando oportunidade aos professores e crianças de experimentar o mundo da arte mais próximo do que se imagina da vida real e com materiais dificilmente antes explorados.

Palavras-chave: Educação infantil; Obras; Pintores.

INTRODUÇÃO

Ao observar referências às aulas de artes, até o ano de 2005, é possível perceber que elas eram conhecidas com a nomenclatura de Educação Artística. Em sua base, a Educação Artística falava somente de técnicas de pinturas, misturas de tintas e de como fazer, segundo as técnicas de alguns artistas famosos.

De acordo com a FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) em 2005 foi solicitado junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a retificação do termo "Educação Artística" por "Arte" com base na formação específica plena em uma das linguagens Já o ensino real da arte, inclui todos os termos de arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, onde o objetivo de arte é promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2015).

As crianças só desenvolvem a arte se explorarem, e estas oportunidades na maioria das vezes são proporcionadas dentro do ateliê, e mesmo sem um, isso ocorre no dia a dia. Mostrar como a artista plástica Anna Marie Holm, em sua terra natal Dinamarca, desde a educação infantil a arte é desenvolvida, experimentada e vivenciada.

Para ela, as crianças vivem a arte através de experiências e as artes visuais fazem com que as crianças possam se expressar, comunicar, atribui sentido às sensações, sentimentos e realidade, por meio da organização de linhas, formas, pontos. Isso ocorre tanto em meios bidimensionais como gravuras, na arquitetura, nos brinquedos bordados, entalhes, etc.

Além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, também no movimento, no equilíbrio, no ritmo que integra as aulas de música, e a harmonia com as experiências de movimento. O contraste de personalidade é importante para que as crianças se socializem respeitando o que cada um tem de diferente e importante, a continuidade, a proximidade e a semelhança, que são atributos da criação artística.

A arte visual na Educação Infantil ultrapassa o desenho ou a pintura, pois a criança se apropria de diferentes linguagens que contribuem com sua expressão artística. O desafio dos docentes vai além da estética, pois a criança ao desenhar traz experiências anteriores em relação à criação de suas produções e manifesta a compreensão que ela tem de si próprio e do meio social em que convive.

Neste estudo está a convicção que a obra de arte representa um potencial de comunicação entre o artista e o público, que enfrenta o encontro com a obra, convertendo em um processo rico para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças.

Este artigo será conduzido por vários questionamentos e pesquisas que serão contextualizados por meio da história da educação infantil, ressaltando a importância da arte no desenvolvimento e na criatividade da criança, para que ela se torne confiante, autônoma, criativa e crítica.

Na educação infantil, "o brincar" vem enriquecer o pensamento, criatividade, autoestima, a oportunidade de descobrir pensar e apreciar obras para que possam ser criativos e críticos em seu processo de criação. Possibilitar essas propostas irá ampliar as experiências com o grupo.

Este trabalho objetiva apresentar a influência da arte e o comportamento das crianças ao se deparar com as obras e, com a arte como um todo. Analisar como as crianças se desenvolvem a partir da introdução da arte em sua rotina, através de suas reações e participações nas atividades, com o intuito de garantir experiências voltadas às necessidades que elas apresentam de acordo com a faixa etária nos Centros de Educação Infantil CEI 's da cidade de São Paulo. As atividades envolvem crianças de até três anos, garantindo momentos lúdicos em um ambiente diferenciado que envolve brinquedos, experiências e que proporciona aos professores e crianças o direito de se comunicar, interagir, aprender e conviver com as diferenças.

Um dos questionamentos principais é se a arte na educação infantil contribui para o desenvolvimento das crianças na faixa etária de até três anos. A metodologia utilizada será através da experimentação, e como base serão utilizados estudos e pesquisas de Anne Marie Holm, Alberto Manguel e Lella Gandini.



IMPORTÂNCIA DA ARTE

No que se diz respeito a artes visuais, para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é necessário que o educador tenha ciência da necessidade dessa vivência para a criança experimentar em seu cotidiano infantil e apreciar a arte como é proposto.

O RCNEI além de orientar os professores, levanta dois pontos importantes que devemos trabalhar com as crianças: a observação e identificação de imagens diversas, pois a criança tem a oportunidade de apreciar. Ele constrói o sentido de reconhecer, analisar, dar nomes e opiniões, não só as obras que são apresentadas em sala como também a obras que são vivenciadas e expostas pelos próprios amigos de sala podendo assim fazer comentários sobre.

As artes visuais têm o papel na educação infantil de libertar a criação e estimular a criança no ambiente escolar, com tudo conseguimos atrelar todos os eixos dentro desta disciplina o que para as crianças é mais rico.

Dentro deste momento da arte a criança amplia seu repertório partir de apreciações passando assim a descobrir traços, formas, objetos e figuras podendo ampliar a leitura e imagem do repertório cultural da criança, não as privando de nenhum tipo de obra seja ela abstrata ou até um barroco, sendo livre para que todo o grupo participe ativamente mostrando e colocando seu ponto de vista.

Este professor deve observar sempre e se necessário intervir de forma que traga o questionamento para a criança pensar, refletir e reformular seu próprio ponto de vista perante a obra.

É importante ressaltar que a apreciação das artes visuais é também oferecida como uma atividade interdisciplinar para que as crianças tenham um olhar de curiosidade para despertar a descoberta dentro de uma rotina já existente, e poder proporcionar a apreciação de sua própria obra estando ela exposta em museus e instalações.

Nessa interação ativa que acontece simultaneamente entre o fazer, o estar e observar, apreciar, verbalizar, movimentar, vem mostrar o verdadeiro significado que a arte tem na Educação Infantil.

CONVERSANDO SOBRE ATELIÊ

Reggio Emília é uma cidade da Itália que tem uma visão ampla sobre o ateliê dentro da educação infantil. A cidade tem por volta de 173 mil habitantes e as crianças representam 6% da população num total 6630, sendo 65,85% as que frequentam as escolas públicas.

> As escolas são divididas em creches, escolas para crianças de até três anos e escola da infância para crianças de quatro a seis anos. O município realiza a gestão das 12 creches e 21 escolas com a participação de cooperativas educativas sociais, mesmo não sendo obrigatória esta faixa etária frequentar a escola. Os pilares de Reggio estão baseados na educação ser um direito, ser de responsabilidade da comunidade, sociedade civil e dos governos e, a educação é um bem comum (PENAESTRADA.ORG, 2015).

As escolas de Reggio Emilia trabalham por seções, ou seja, cada “sala de aula” é um atelier e são divididos por seções. O que aqui chamamos de atividades sequenciais que dão continuidade, às crianças param as atividades, vão embora e no dia seguinte retomam os projetos. Já aqui, ao finalizar o dia, comumente a equipe de limpeza recolhe o que está no chão, guarda os objetos quebrando a possível sequência das atividades.

E o atelier proporciona isso, dar continuidade de onde parou. É notório que o respeito à atividade também faz parte da educação, da criação de ações para incorporar o grupo escolar, ou seja, os professores, os funcionários da limpeza agem como uma extensão do corpo docente.

Para haver uma empatia das crianças a acolhida começa pela primeira sessão (atelier) que era a cozinha, um local muito importante e especial, pois traz a relação da família onde a comunicação com a família começa. É a ligação do trabalho família e escola. Também há uma idealização do espaço pelos arquitetos fazendo com que a decoração também remonte um ambiente mais baixo para as crianças menores.

O ateliê tem a proposta de garantir para as crianças um ambiente de sensações e o gosto pelas experiências, um ambiente específico para

exploração das crianças. Lella Gandini (professora do centro educacional Reggio Emilia) ressalta com detalhes os espaços O ateliê é um lugar para pesquisar, motivar, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais.

Carla Rinaldi foi a primeira coordenadora pedagógica a trabalhar com Loris Malaguzzi para desenvolver as pré-escolas e as creches em Reggio Emilia. Ela ressalta não ser a única a pensar que a escola tende a ser um grande laboratório de pesquisa e exploração, com muita meleca, descobertas, esculturas, cantigas, poesias, exploração e pintura em diversos suportes, proporcionando às crianças cultivarem ideias e partindo desta ideia ela fala que:

> Por meio do ato de compartilhar, entendemos não apenas que o outro se torna indispensável para a nossa identidade, para a nossa compreensão, para a comunicação e a escuta, mas também que aprender juntos gera prazer no grupo, que o grupo se torna o lugar de aprender. Esse é um valor fundamental, que podemos decidir adotar ou não (RINALDI, 2005, p.191- 192).

No processo de aprendizagem para as crianças a vivência natural é trazer um significado. É fazer com que a criança viva este momento de exploração do pensamento lúdico e já na fase adulta proporcione outra reflexão, mais concreta, sem necessariamente precisar explorar ou experimentar.

As creches podem ter um espaço amplo. O grande laboratório de Anne Marie Holm também fala desta vivência com características mais concretas e compatíveis com nossa realidade aqui no Brasil.

Experiências com elementos da natureza

O válido é criar momentos de experiência e não necessariamente criar experiências dentro de locais “destinados e considerados adequados” no caso dos ateliês.

Através dos livros Fazer e Pensar Arte, Baby Arte e Eco Arte, Anna Marie explora o espaço que é agradável e atraente não só aos nossos olhos, mas para as crianças também.

Vivenciar as experiências de Anna Marie faz refletir se realmente a educação infantil deveria ter um local específico? Seu último livro traz esta questão para discussão. Ela aponta que não necessariamente precisamos ter um ateliê dentro de um CEI, uma vez que esta não é a realidade de muitas escolas, principalmente no Brasil.

Reforça ainda que devemos entender que o tempo e as crianças são imprevisíveis e por isso temos que nos planejar, ter a pequena ideia, e que não necessariamente precisamos ter materiais industrializados como tinta, pincel, massa de modelar, entre outros materiais industrializados, até porque sabendo que a creche nos dá a possibilidade de oferecer novos suportes.

Experimentar algumas das propostas de Anna Marie Holm é um encanto, e ao mesmo tempo maravilhoso, para as crianças. Cada momento se torna significativo, um olhar diferente para a arte, para nós professores e para a experimentação das crianças.

Em palestra realizada em março de 2015 por Anna Marie Holm no Brasil, com a divulgação e venda do livro Eco Arte em espaço reservado, reforçou as palavras e ações apresentadas na palestra, que é o que a instituição Liga Solidária propõe às crianças da educação infantil: a exploração do barro ao invés de argila (uma vez que esta é industrializado), proporcionar desenhos e formas com gravetos. Dar a oportunidade de realizar o plantio e a observação do crescimento do girassol estas experiências tiveram a arte demonstrada no presente registro que estão exemplificados nas imagens à frente. É como um passeio, onde as crianças interagem com tudo ao redor aproveitando o que há disponível para fazer arte. É o criar até mesmo com uma simples folha. É o poder de desfrutar não só da paisagem, mas também da pequena ideia que transforma o momento único em experiência.

As crianças livremente foram convidadas a explorar o espaço do CEI de São Paulo dentro da Liga Solidária e em um destes momentos com a disponibilidade de barro e gravetos, brincaram, exploraram e na proposta escolhida por eles riscos, formas e criatividade as crianças brincaram por muito tempo.

Experiência com semente de girassol

Anna Marie nos apresenta uma variedade de experiências ecológicas, uma ação artística para vivenciar com as crianças. A utilização mais simples e poética do vento, o sol, e a chuva como parte importante deste processo artístico, ela consolida uma frase dita por ela "sempre perdemos tempo demais, organizando para desorganizar" e sua frase acaba que completando a outra "não deixamos nenhum rastro de destruição" isso porque vivenciamos um ateliê a céu aberto.

Escolas com projeto e estrutura conforme Reggio Emilio e com base na metodologia de Anne Marie Holm são minoria no mundo. Em conversa realizada através da rede social o pedagogo formado pela USP João Eduardo Albertini, que desenvolve um trabalho de Teatro Pedagogo no Museu Infantil Labyrinth Kindermuseum em Berlim, ele explica que os museus infantis vem do pedagogo chamado John Dewey, que desenvolveu a ideia do aprender fazendo que inglês seria Hands On ou Learning By Doing.

Segundo o autor, os museus infantis que também podem ser chamados de Atelier, mas não somente, tem bastante ressonância nos Estados Unidos e na Alemanha ou países de língua anglo-saxônica. Já nos países de língua latina este fenômeno não existe. Em Chicago existem mais de 16 museus infantis e em Berlim apenas 6. No Brasil não existe uma definição de museus infantis, uma vez que não existe nada específico e muito se confunde com os centros culturais e lojas com vendas de produtos para o segmento infantil, inclusive brinquedos.

O que se espera é a criação de museus como o Labyrinth Kindermuseum no Brasil onde as crianças têm a possibilidade de aprender com o brincar, uma vez que os ateliers são mais difíceis e incomuns.

No Brasil algumas creches conveniadas que misturam as estruturas filantrópicas e públicas apresentam em suas propostas projetos que separam as salas em salas temáticas. E cada sala tem algo a oferecer como experiência para as crianças, como sala de reciclagem, de modelagem de massinha e argila, mesas de luz, contação de história e sensações, movimento em circuitos entre outros.

Esta metodologia também mostra a importância de um ateliê para as crianças dentro da creche. Em algumas unidades/creches dentro da Liga Solidária, oferecemos toda esta estrutura de ateliê dentro da sala de aula e em seu entorno, para poder possibilitar para as crianças momentos de construção e conhecimento de si e de todos.

PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA

O projeto identidade e autonomia estão atrelados aos eixos do CEI que foram apresentados para as crianças como experiências. São experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente. De brincar e imaginar, exploração da linguagem corporal, linguagem verbal, exploração da natureza e cultura, apropriação do conhecimento matemático e expressividade das linguagens artísticas, estando ela em projetos do CEI. A proposta para o ano de 2014 foi trabalhar artes com o projeto institucional Identidade e Autonomia onde no planejamento anual, como professora da sala de mini grupo II achei importante trabalhar também a partir da observação das crianças e das obras de artes dentro de sua rotina.

O objetivo é desenvolver as primeiras visões de mundo, socializar e estabelecer vínculos entre adultos e crianças, reconhecimento de si e do outro e trabalhar ações de autonomia como, higiene, alimentação, repouso, brincadeiras e experiências, pois algumas destas crianças não falavam em sala (nem com o professor nem com os amigos), outras sentiam a necessidade de vivenciar a arte dentro de suas formas de expressão.

Lendo Imagens

Dado início ao projeto que levou o nome de A Arte Desde a Pré-História, com obras de arte dentro da rotina das crianças, uma rotina já existente e permanente, apresento relatos, imagens e apontamentos importantes para embasar como foram as experiências e os pontos com significados mais impactantes para as crianças.

Ser professor é interpretar também este momento de experiência, os momentos de construção de imagens, pinturas e objetos esculpidos, é também um momento para apreciação desta arte com movimento. O livro **Lendo imagens** de Alberto Manguel ressalta que "para o bem ou para o mal, toda obra de arte é acompanhada por sua apreciação crítica, a qual, por sua vez, dá origem a outras apreciações". Algumas destas transformam-se, elas mesmas, em obras de arte, por seus próprios méritos" o autor ainda ressalta que toda obra tem a sua história, e que elas podem ser lidas "através da observação" e traduzidas "por palavras" obras e imagens que podem ser desvendadas por curiosidade e com simplicidade.

E foi como demos início ao nosso projeto através da curiosidade das crianças em momento de apreciação das obras expostas na sala, onde tiveram um olhar curioso para a primeira imagem onde decidi não só colocar outras obras, mas fazer com que muitas outras tivessem o mesmo ou mais significado na rotina e diálogo das crianças. A fala e a propriedade de detalhes que as crianças davam àquela leitura tiveram um valor significativo para a educação infantil. Daí a importância e valorização das falas das crianças.

Experiência: a obra e sua observação



Figura 1: autor desconhecido
Fonte: http://artmight.com/gallery/

Na imagem acima, oferecemos para as crianças como complementação do projeto identidade e autonomia a escolha desta uma obra no primeiro momento seria para chamar a atenção das crianças e ver qual seria a reação das mesmas.

Enzo, de três anos e seis meses é a primeira criança a observar a imagem exposta naquela manhã, e muito curioso questiona sobre o que estava vendo no quadro, observava se o que realmente estava vendo era verdade, sem saber se aquilo era realmente uma mulher e por inúmeras vezes ainda sem entender muito bem observou.

Quando questionado sobre o que ele via, a resposta veio como pergunta: É uma bruxa? A resposta dada foi que era uma mulher, mas ele perguntou novamente apontando, não é esta! No quadro há uma mulher olhando no espelho e penteando o cabelo, então ele aponta para o canto, na penumbra da imagem onde surge uma mulher com um véu sobre a cabeça e metade do rosto se esconde na parte sombreada e afirma que ela é sim uma bruxa. Outras crianças escutam e também querem além de ver, comentar sobre o que estão vendo, e aí com os olhares todos dizem que é realmente uma bruxa, e ainda afirmam que é má.

A construção de um olhar mais cauteloso para a observação e compreensão nos fez observar o quanto estava sendo significativos os momentos espontâneos de observação de imagem para as crianças, cada um no seu momento estava desenvolvendo não só um olhar de observação perante a obra, mas os questionamento e ampliação do vocabulário. Algumas crianças só observam, mas em outros momentos elas utilizam um repertório já existente para conversas em roda ou em brincadeiras o que nos fez ver que as observações de obras de arte na rotina das crianças estavam sendo significativas em vários momentos.

O modo da leitura e observação feita pelas crianças foi um modo rico de formulação de frases e questionamentos, naquele momento nossa rotina ficou mais que nomeada as obras tornaram-se significativas a cada momento apresentado dentro do CEI.

Este modelo com esta série de obras de arte foi criado por mim no planejamento depois da adaptação das crianças, cada obra foi escolhida com o intuito de realmente representar a rotina do CEI e observar o que as crianças comentaram e falariam nos momentos de rotina.

Experiência: a vida imita a arte



Figura 2: Retirante Cândido Portinari
Fonte: http://artmight.com/gallery/

A imagem de Cândido Portinari nos remete às mães, ao cuidado, este momento é feito em grupo para não só acolher, mas para socialização das crianças. No âmbito escolar, é o que proporcionamos para as crianças, não só um momento de acolhimento pelos professores, mas de cuidado um com o outro, uma troca de carinhos e risadas.



Figura 3: Comedores de batata Vincent Van Gogh
Fonte: http://artmight.com/gallery/

A imagem acima deixa claro que as pessoas do quadro estão comendo algo. E isso foi relatado pelas crianças, e quando unimos a imagem da rotina à obra de arte, as crianças logo fizeram esta associação.



Figura 4: Roda infantil Cândido Portinari
Fonte: http://artmight.com/gallery

Na figura de roda infantil de Cândido Portinari, ao apresentar esta obra, as crianças logo falaram que eram crianças dançando atirei o pau no gato. Ali não só resgatamos as brincadeiras de roda, como no momento de conversa proporcionamos para as crianças o olhar para o outro.



Figura 5: O vendedor de frutas Tarsila do Amaral
Fonte: http://artmight.com/gallery/

O relato à obra de Tarsila do Amaral foi além do que eles iriam saborear, esta obra despertou nas crianças a curiosidade de saber quantas laranjas tinham ali no barquinho, que suco o menino ia tomar e para onde ele estava indo. Logo iniciou os questionamentos sobre qual era o suco do dia que eles iam tomar, e comentam que o suco era das frutas que eles visualizam e das que tínhamos falado nas rodas de conversa.



Figura 6: Menino soltando pipa Cândido Portinari
Fonte: http://artmight.com/gallery/

Diante da obra de Candido Portinari, as crianças perguntaram se iriam empinar pipa, já que a imagem é convidativa. Diante da expectativa, não só brincamos com sacolinhas de mercado amarradas como pipas, como reforçamos para as crianças que todos poderíamos fazer e ir para onde quiséssemos como os pipas no ar, que eles estão ali, naquele espaço mas podem criar e fazer o que quiserem.



Figura 7: Brincadeiras da infância Cândido Portinari
Fonte: http://artmight.com/gallery/

Nesta outra obra de Portinari, a brincadeira no parque mostrou para as crianças que no parque eles brincaram livremente e através da obra resgatamos em vários momentos de brincadeiras, experiências e possibilidades. As crianças não deixaram de observar e comentar como as crianças da imagem estão brincando e que não há brinquedos no parque deles como no nosso. A imagem

não traz brinquedos de parque, mas observar as crianças brincando teve um enorme significado para a leitura da hora de brincar.



Figura 8: O terraço do café a noite Vincent Van Gogh
Fonte: http://artmight.com/gallery/

Esta obra de Van Gogh representa como ponto principal a mesa, onde na observação das crianças indica o horário do almoço ou jantar por conta de ser o único momento dentro da rotina diária eles utilizam a mesa.

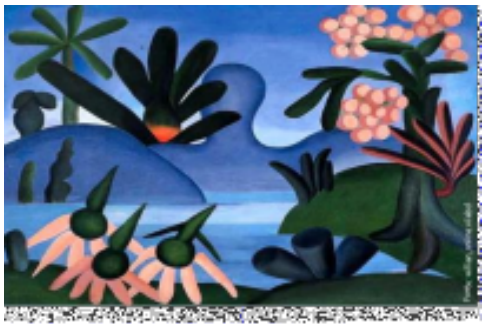


Figura 9: Jovem adormecida Picasso
Fonte: http://artmight.com/gallery/

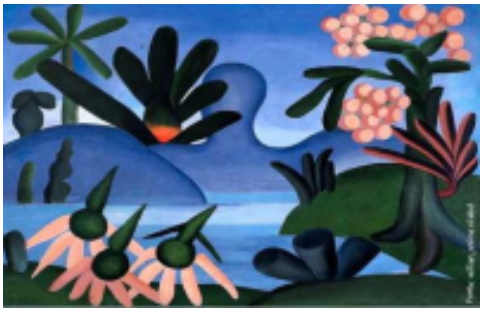


Figura 10: O lago Tarsila do Amaral
Fonte: http://artmight.com/gallery/

Com as obras de Picasso e Tarsila do Amaral houve muito entusiasmo das crianças quanto a comparação com suas imagens no momento de sono e com a horta e mais uma vez observamos que eles possuem mais disposição em participar das atividades e recebem cada obra com e interesse e fazem questão de opinar sobre.



Figura 11: Baile popular Di Cavalcanti
Fonte: http://artmight.com/gallery/

As crianças observaram nesta obra de Di Cavalcanti que o instrumento em maior evidência ali era um violão e que nos momentos não só de musicalização, mas em passeios era o que eles mais pediam para levar. Dentro da leitura de imagens apresentadas, foram realizadas a integração das obras de arte junto às imagens da rotina das crianças do CEI.

Em experiência realizada no segundo semestre de 2014, optamos em retirar as imagens da rotina das crianças e deixar somente as obras de arte. O objetivo era observar se as crianças prepararam e fizeram algum comentário sobre as mesmas. Ao apresentar novamente a obra de Picasso O Sono, as crianças olharam e já sabiam o que a obra estava informando e já associaram com o momento de descansar,

Às vezes os questionamentos do grupo era onde estava a foto deles ou comentavam qual era a imagem que estava faltando. Observamos que as crianças não só falavam das obras mas comentavam detalhes da rotina, como o comentário sobre a obra de Tarsila do Amaral as frutas, quais eram as cores das frutas, quais frutas tinha na imagem, de qual sabor tinha sido o suco daquele dia. Para nós professores naquele momento proporcionando para outras crianças o crescimento e a ampliação de frases. A proposta cria momentos para que as crianças questionem e se sintam à vontade na educação infantil para fazer questionamentos, observações e criação de experiências a partir de uma pequena ideia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Todo e qualquer trabalho desenvolvido na educação infantil, possui enorme importância e significado para a formação e desenvolvimento de uma criança.

Quem foi que disse que a exploração dos materiais na arte precisa ficar restrita às sucatas provenientes do lixo doméstico? As atividades limitadas a um pedaço de papel tamanho A4, ou o uso apenas de cola, barbante e macarrão? Por que ficar preso numa sala de aula o ano todo? Por que não aproveitar para fazer parte de algo novo?

Nos Estados Unidos, alguns países da Europa entre outros, a arte já é explorada dentro de creches, pré-escolas e escolas. Nelas a arte possui alto peso e valor para o desenvolvimento lúdico das crianças e estão se tornando tendência.

No Brasil, raríssimos são os projetos e ações reais existentes em escolas públicas, principalmente de educação infantil, que tragam cultura não convencional, ou seja, apresentam obras de arte para seus alunos como parte de seu currículo.

Embora muitos outros centros estejam distribuídos por toda a cidade, a instituição de pesquisa é responsável por uma gama dos centros de educação infantil parceiros com a Prefeitura de São Paulo. Nestes centros alguns pequenos sinais de atividades que aproximam a arte e sua exploração de diferentes formas estão aparecendo, mas ainda são pouco observadas e incentivadas.

O intuito deste projeto é oferecer para as crianças de forma lúdica a arte, num ambiente aconchegante, prazeroso, estimulador, interativo, que pode ser a sala da diretora (apresentando possíveis quadros ou placas), o refeitório, o parque, simplesmente as dependências da escola. Para o professor é mostrar que inovar não precisa de algo grandioso, são pequenas ações que trazem grandes resultados na observação e na visão das crianças perante as experiências.

Estimulando o desenvolvimento dessas crianças a partir de seu contato inicial com o coletivo, explorando, respeitando e cuidando de seu ambiente ela entenderá que até seu corpo faz parte de uma arte, seja na extensão de uma pintura ou na criação de uma dança.

A interação da criança com a arte se mostra genuína. Ao observar uma pintura a criança busca identificar objetos na imagem que estão inclusas em sua vivência ou que deem margem a sua imaginação, principalmente quando associam imagens de pessoas carrancudas de um quadro às bruxas das histórias infantis. Ou quando ao vir uma estátua a criança tentar descobrir o porquê de ela estar em determinada posição. Alguns tentam interagir, conversar com elas e não se importam em questionar até que sua curiosidade seja saciada.

O olhar de uma criança para a arte pode ser tão apurado quanto de um adulto. A diferença é que a criança trará as suas observações para seu campo de conhecimento, comprará e identificará suas experiências em casa ou na escola, mas fará uma interpretação significativa para si.

Trabalhar com o ensino infantil pode surpreender. Quando acreditamos que algo pode ser complexo demais, o olhar infantil simplifica e traduz da melhor maneira para seu entendimento.

O projeto veio afirmar e mostrar o quanto a arte contribuiu e contribui para a exploração dos eixos norteadores da Educação Infantil como movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e artes visuais para crianças até três anos. A relação das crianças com a arte é mais intensa e a curiosidade move novas descobertas.

Através das experiências relatos e fotos podemos fundamentar que o projeto Identidade e Autonomia apresentou resultados significativos, onde as crianças responderam de forma positiva e espontânea. E o fato de experimentarem sem ressalvas e não terem medo de se sujar potencializou o resultado das experiências vividas.

REFERÊNCIAS



BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2012.

BRASIL. **Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 2.ed. Brasília, 1998.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda de. **História da Arte para Crianças.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

GANDINI, L; HILL, L; CADWELL, L; SCHWALL, C. Org. **O papel do ateliê na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** 6. ed. São Paulo: Schwarcz Ltda, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte.** São Paulo: Museu de Artes Modernas, 2008.

_____. **Baby Arte.** São Paulo: Museu de Artes Modernas, 2010.

_____. **Eco Arte**. São Paulo: Museu de Artes Modernas, 2015.



INCLUSÃO E REALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

SIMONE CRISTINA STOROLLI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson. (2019); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário UNI FAVENI. (2023); Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia no Centro Universitário FAVENI (2021); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário FAVENI (2023); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras ‘Dr. Edmundo Ulson. (2024); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade dos Campos Elíseos (2024); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade UNAR – Centro Universitário de Araras ‘Dr. Edmundo Ulson. (2024) Professora de Ensino Infantil e Fundamental nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Araras, Estado de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Quando se trata da área educacional, a temática inclusiva vem ganhando espaço, principalmente diante as produções acadêmicas, pois a mesma visa garantir o direito de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, ao acesso a uma educação de qualidade, ou seja, uma educação emancipatória e transformadora, de acordo com a concepção nacional referenciada em Paulo Freire. A educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, desse modo, a importância do sistema inclusivo na educação vai muito além de garantir o acesso à aprendizagem, inferindo também o estímulo à valorização da diversidade, a convivência respeitosa entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, que tanto falham na realidade social, e que, por isso, são de imensurável importância na formação cidadã. Perante a explanação de sua importância, o seguinte trabalho busca por meio da referência em Freire e Vygotsky discutir diante das dificuldades, as potencialidades de um processo educacional inclusivo, visando sua aplicação coerente frente à garantia legislativa de adesão a educação regular para todos os discentes, independentemente de suas necessidades e singularidades, buscando crescer na discussão relativa à temática, auxiliando não só na popularização da mesma, como na alfabetização científica do assunto e favorecendo a formação continuada para o preparo docente.

Palavras-chave: Inclusão; Leis; Aprendizagem; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a inclusão é um conceito fundamental na área educacional, consequentemente, também na sociedade como um todo, e refere-se à criação de um ambiente em que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, sejam valorizadas, respeitadas e tenham oportunidades iguais de participar plenamente da vida em comunidade, sendo efetivamente formadas para sua autonomia e vivência saudável em sociedade, podendo assim, exercer sua cidadania mediante o atendimento de suas necessidades.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.

Na 8ª Edição da Revista Eletrônica, Vol. XVI, nº 1, 2008, Sofia Freire leva em consideração seu olhar sobre o conceito da inclusão dentro do âmbito educacional. Afirma ainda que a escola como comunidade educativa deve defender um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos.

É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Tendo em vista o contexto educacional, a temática da inclusão, vem ganhando espaço, inclusive nas produções acadêmicas, visando garantir o direito de todos os estudantes, especialmente no que tange a inclusão daqueles com necessidades especiais, ao acesso a uma educação de qualidade.

Diante disso, é importante interpretar a Educação Inclusiva como uma adaptação que envolve as práticas pedagógicas, as estruturas físicas e os materiais educacionais para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Inclui-se ainda o fornecimento de suporte adicional, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e estratégias diferenciadas de ensino.

Legislativamente, um direito do aluno a permanência e usufruto da educação regular é um dever da instituição educacional a adaptação de sua estrutura completa para o atendimento de suas especificidades.

Garcia e Michels (2011, p. 106):

> [...] salientam, através de seus textos, a emergência de políticas públicas e educacionais que visem amparar o atendimento igualitário, o que atribui à Instância Educacional o dever de se adequar às necessidades existentes, buscando formação e condições, inclusive estruturais, para o atendimento a todo tipo de público e de necessidade [...].

A Lei Nº 13.146, Art. 27., de 6 de julho de 2015 “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, auxilia na inserção desses alunos ao direito à educação regular com o objetivo de capacitá-los, respeitando suas limitações, para a cidadania, de forma a buscar o máximo desenvolvimento possível, através de interações sociais construtivas.

> A educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado e na vida, de modo a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

A importância do sistema inclusivo na educação vai muito além de garantir o acesso à aprendizagem, abarcando também a valorização da diversidade, a convivência respeitosa entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais que são de imensurável importância na formação cidadã.

Ao criar um ambiente inclusivo, os estudantes têm a oportunidade de aprender com suas diferenças, cultivar a empatia, o respeito e a compreensão mútua.

A inclusão, enquanto um sistema favorecedor de heterogeneidade, beneficia não apenas os alunos com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar, estruturando um ambiente de aprendizagem mais plural, estimulante e enriquecedor, em que todos os alunos se beneficiam da multiplicidade de experiências, conhecimentos e perspectivas.

Apesar do grande avanço, o processo educacional de caráter inclusivo mantém-se ineficaz em muitos casos, devido à incompreensão de sua intencionalidade e de seu valor, sendo diariamente subjugado pela falta de preparo e formação docente, além da incapacidade estrutural das instituições educacionais e dos próprios sistemas de formação continuada das redes, condições as quais, não justificam o abandono do processo, mas claramente dificultam ações pedagógicas de maior amplitude e efetividade, agregando maiores entraves a uma realidade já afetada por inúmeras problemáticas sistêmicas.

Entretanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário o engajamento de todo o coletivo escolar, o que inclui diretores, professores, funcionários, famílias e os próprios alunos, sendo um trabalho conjunto que exige ações afirmativas, políticas públicas inclusivas e a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

Desse modo, a produção científica e a explanação dos direitos garantidos a esses alunos, assim como a orientação para o preparo e a formação continuada dos docentes, garantem resultados melhores neste processo, que por muitos ainda é tratado como pura obrigatoriedade.

Buscando favorecer a realidade do ensino inclusivo, tanto do ponto de vista legislativo quanto bibliográfico, com referências a autores como Vygotsky e Freire, este trabalho expõe as dificuldades versus as potencialidades da inclusão dentro do contexto escolar, uma vez que, ainda se encontra engessado.

Entende-se que para a efetivação do processo educativo, são necessárias a compreensão legislativa do caráter inclusivo, assim como a elucidação da importância da formação docente, inicial e continuada.

Sabe-se que as políticas públicas e orçamentárias ainda são ineficazes, e o engessamento histórico no ambiente escolar aliado às dificuldades inerentes à própria instância educacional, caminha rumo a uma maior aplicação do conceito inclusivo, bem como, um maior pertencimento e amparo aos alunos.

Cientes de que é um direito constitucional a permanência na escola regular, é necessária a formulação de um ambiente que proporcione esse direito, de forma efetiva, preservando o desenvolvimento individual dessa criança e proporcionando acolhimento e permanência, ou seja, sem apenas mantê-la no sistema, incapaz de efetivamente participar, de fazer parte e de se sentir parte de toda a amplitude de uma estrutura educacional.



O PROCESSO DA INCLUSÃO

O processo de inclusão escolar é essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças. Isso porque ele oferece espaço para aqueles que por muitos anos foram marginalizados e excluídos do sistema educacional. Assim, esses estudantes têm a oportunidade de obter uma educação de qualidade com um atendimento mais humanizado.

Além disso, a inclusão ajuda muito na socialização das crianças, pois elas convivem com a diversidade e aprendem que precisam respeitar as diferenças e particularidades de cada um. Isso é muito importante para que se tornem cidadãos coerentes e determinados a melhorar a realidade brasileira.

Porém, o grande desafio deste processo é a falta de preparação dos professores e do ambiente escolar. Outro fator que pode dificultar é a resistência de alguns responsáveis que podem temer incluir o filho em uma escola regular, já que antigamente esses estudantes tinham espaço para estudar apenas nas escolas especiais.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) compõe a política curricular nacional, no sentido de estabelecer a necessidade de cada ente federado elaborar ou reelaborar seus currículos, e a partir disso, que cada instituição escolar possa elaborar seu Projeto Político Pedagógico ou sua Proposta Pedagógica, no sentido de considerar as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada estudante.

A organização do trabalho pedagógico, considerando o cotidiano escolar, precisa se materializar de forma a promover a equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes, portanto, que as práticas pedagógicas precisam ser diferenciadas para que possa possibilitar a inclusão de todos.

Diante da responsabilidade em realizar um planejamento com foco na equidade, e assim promover práticas educativas inclusivas, implica no compromisso em reverter situações, ainda existentes em vários contextos educativos, em relação a situação da exclusão histórica, que deixam à margem as pessoas com deficiência.

É importante mencionar que a BNCC faz referência a educação necessária para a pessoas com deficiência, apenas uma vez, em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se caracteriza no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, da qual o Brasil é signatário, e que se estabelece o compromisso de os Estados-Parte garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades da educação.

E para atender a esse compromisso, o Brasil publicou o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que passou a ter status de norma.

Como a BNCC apenas cita essa legislação, é preciso recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (2009), que também compõe a política curricular nacional, para compreender de forma mais detalhada a emergência de se pensar, organizar e promover uma educação compromissada com o processo de inclusão. Portanto, as DCN nos provocam a olhar a realidade existente, problematizá-la, e com isso, a buscar possibilidades de mudança:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, [...] dos grupos historicamente excluídos. [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2009, p. 16).

E na intenção de buscar possibilidades de mudança, as DCN evidenciam a relação entre o cuidar e o educar que precisa existir nos processos educativos, de forma a contribuir com o desenvolvimento integral do ser

humano, independentemente de suas especificidades.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja o acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência (BRASIL, 2009, p. 17).

Portanto, é preciso pensar em uma educação que cuida, acolhe e que busca incluir a todos, compreendendo a existência de um paradigma na concepção dos direitos humanos, que envolve a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis, o que se relaciona com a ideia de equidade.

Sendo assim, as DCN (2009) destacam que a educação voltada para os estudantes com deficiência deve-se guiar pelos princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2009, p. 42).

Isso implica em pensar e realizar ações para tornar real a inclusão de todos no processo educativo, em meio às práticas cotidianas do contexto educativo, oportunizando que os estudantes com deficiência sejam vistos como seres potentes, constituindo sua identidade e se sentindo parte da sociedade, possibilitando seu acesso a processos de constituição de conhecimentos como garantia dos direitos fundamentais do ser humano, para participação social e do exercício da cidadania.

Segundo Mantoan (2008, p. 34), “os pais de crianças com deficiência e educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação e, no entanto, o que muitos ainda insistem em fazer é batalhar para que a exclusão se mantenha e as escolas especiais sejam consideradas escolas de ensino fundamental”.

Apesar do avanço teórico e formativo nas temáticas inclusivas, resultado do reconhecimento constitucional do direito dos alunos ao pertencimento na vivência educacional regular, o embasamento teórico e as vivências práticas destacam a necessidade contínua de formação, que ainda afeta o sistema educativo.

Essa realidade se deve aos desafios e, inclusive, ao preconceito enraizado na sociedade em relação à suposta incapacidade desses estudantes.

A autora, por meio de suas vivências no âmbito escolar, pôde agregar às referências, compartilhando reflexões cruciais a respeito do despreparo docente, da incompreensão sobre a importância do convívio heterogêneo e da desvalorização profissional. Essas reflexões objetivam destacar a importância da pluralidade humana.

Com o intuito de, dessa maneira, formar uma conexão entre teoria e prática, para favorecer o processo de inclusão e demonstrar tanto as claras problemáticas quanto as diversas oportunidades proporcionadas por esse método de ensino inclusivo, utilizando os dados qualitativamente adquiridos mediante o processo de formulação científica aqui exposto.

De forma simplificada, a partir das vivências e elucidações adquiridas em diálogos informais ao longo da permanência docente com alunos provenientes de processos inclusivos, a realidade cotidiana é repleta de diversas desculpas que objetivam fugir do compromisso moral de se adequar às necessidades dos alunos que fogem do padrão educacional ou social tradicionais, agarrando-se a realidades passadas

e a formações que já não contemplam a realidade educacional hodierna.

> Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

As vivências docentes observadas exemplificam a prática superficial da inclusão nas escolas atuais. Essa abordagem limita-se na inserção desses alunos no ambiente, e resulta em um processo educativo sem direcionamento, pertencimento ou preparo adequado.

Ao contrário, baseado apenas na obrigação legal, deixando alunos e educadores desorientados, incapazes de realizar práticas pedagógicas relevantes. Em muitos casos, é suficiente a permanência e frequência no decorrer do ano letivo, negligenciando a capacitação real.

A inclusão é um processo desafiador que requer constantes reflexões e mudanças de atitudes, o que nem sempre é uma tarefa de fácil condução, pois, embora seja um processo implantado legalmente e concebido pelas escolas regulares, existem ainda muitas resistências, muitos medos, preconceitos e desconfortos que estão diretamente associados a tal processo.

Para além da necessidade de novas políticas públicas que não deixem brechas, deve-se ter a formação continuada dos professores como uma prioridade para que esses sejam valorizados e a educação seja fluida, como deveria ser.

Dessa maneira, o ensino precisa acompanhar a realidade social tanto da sociedade quanto da comunidade em que está sendo aplicado. Nesse cenário, as barreiras sistêmicas do cerne educacional serão superadas.

Como apoio ao dito anteriormente, Xavier (2002, p. 19) afirma:

> A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminem, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

A prática é resultado de um processo elaborado de formação, que, ainda que sutilmente, segue em direção a tornar-se mais complexo e completo. Entretanto, nota-se a necessidade de uma maior aplicabilidade das teorias já existentes. Essa aplicação efetiva visa fortalecer a ciência da continuidade formativa, que é mandatória para a carreira docente.

Autores que aderiram à visão de Vygotsky, no âmbito histórico-cultural, entendem a relevância do processo inclusivo, aproveitando a pluralidade, as vivências interpessoais, o espelhamento e as socializações, proporcionando, evidentemente, uma formação de qualidade.

Na vivência pedagógica, é evidente o valor mútuo gerado por esse convívio. Por um lado, os colegas incluídos tornam-se verdadeiramente parte do núcleo social, das rotinas e das práticas escolares. Por outro, os alunos “típicos” tornam-se cidadãos sensíveis à pluralidade, à diferença e aos direitos de todos, tornam-se tolerantes. Essa abordagem esclarece diversos problemas sociais e torna suas resoluções factíveis, através da aprendizagem.

Lev Vygotsky foi um grande teórico da aprendizagem e do desenvolvimento humano, além de trazer contribuições significativas para a compreensão da inclusão educacional. Mesmo que ele não tenha discorrido de maneira direta sobre o conceito de inclusão, suas ideias e teorias são constantemente utilizadas nesse contexto.

O motivo disso é que Vygotsky destacou a importância do meio sociocultural no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Ele argumentou que as interações colaborativas entre os estudantes são

fundamentais para o processo de aprendizagem.

O ponto de vista apresentado por Vygotsky se integra de maneira eficaz à perspectiva da inclusão educacional, destacando a importância da colaboração e da interação entre as crianças, apesar de suas diferenças.

Já que, no convívio inclusivo com os colegas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades sociais, mas também compartilham saberes e aprendem uns com os outros.

Ademais, Vygotsky elaborou a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, que relaciona a diferença entre o nível de desenvolvimento real de uma criança em autonomia e seu potencial quando assistida por um adulto ou um par mais habilidoso. Esse conceito evidencia a importância crítica do apoio e da mediação no ensino.

No que diz respeito à inclusão, significa que os estudantes com necessidades especiais se beneficiam da orientação dos professores e dos colegas para atingir seu potencial integralmente.

Sendo assim, mesmo que Vygotsky não tenha tratado diretamente sobre o tema da inclusão, suas ideias sobre o impacto da mediação e da interação social na aprendizagem têm notória relevância para a promoção da inclusão nas escolas.

Com suporte adequado, abordagens colaborativas e a valorização da diversidade, tanto de habilidades quanto de perspectivas, é possível criar ambientes que atendam plenamente às necessidades dos alunos promovendo assim a inclusão educacional de forma eficaz.

O processo de ensino e aprendizagem é formado pelo compartilhamento e pela construção de conhecimento por ambos os lados.

Consoante ao explanado, para Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender . Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23).

A instância educacional é corruptível, repleta de profissionais desgastados e afetada por interesses políticos.

Dessa maneira, para gerar um real senso de pertencimento a esses alunos, deve-se ir além da socialização, compreendendo a inclusão como mais que uma mera obrigação legislativa, mas como parte fundamental do desenvolvimento cidadão, que contribui para a transformação social preconizada por Freire e vital para o funcionamento da sociedade como um todo.

> Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1985, p. 79).

Dessarte, nota-se as grandes dificuldades que o processo educacional precisa superar para tornar-se inclusivo. Todavia, com base nos autores supracitados e na concepção educacional apresentada, os educadores, como formadores sociais e pilares da sociedade, não devem ceder perante essas dificuldades, independente da complexidade do problema.

O motivo disso é que, para poder transformar algo ou alguém, primeiramente deve-se acreditar na possibilidade de transformação. Para reforçar essa perspectiva, segue a afirmação de Paulo Freire em "Educação como prática da liberdade" de 1999: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com base nos argumentos apresentados anteriormente, fica evidente que a inclusão carrega consigo um significativo potencial de transformação social. Entretanto, para alcançar essa finalidade, o trabalho científico precisa ser feito constantemente, visando aprimorar o alinhamento prático e contribuir para uma formação efetiva.

A concepção de "incluir" não deve ser somente divulgada, mas também integrada à conjuntura social. Desse modo, viabiliza-se a conscientização sobre a importância cívica de abranger a pluralidade durante a educação.

Ademais, é crucial que os educadores reconheçam a importância da formação continuada, conforme destacado por Valdés (2003, p. 196):

> Quando se fala em processo de inclusão, já é um motivo que leva ao aprimoramento da formação profissional dos professores, constituindo um motivo para que a escola se modernize em prol de uma sociedade a qual não deverá haver espaços para preconceitos, discriminação, barreiras sociais e/ou culturais.

Reforça-se o valor da educação como essencialmente transformadora, emancipatória e dialógica. Ela efetivamente modifica o contexto em que os alunos estão inseridos. Com isso, tornam-se possíveis ações educacionais mais amplas, que foquem na formação de acordo com as necessidades que cada estudante apresenta. Ou seja, ações conscientes de que formar não é somente transmitir o conteúdo, mas também estabelecer um compromisso social.

Conclui-se que o meio escolar representa o início da prática social e da socialização dos alunos. Dessa maneira, influencia diretamente ambos e prepara moralmente os discentes para a vida cidadã. Por conseguinte, a inclusão, nessa etapa, permite formar pessoas com senso crítico, respeito e engajamento na sociedade.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

_____. Lei 13. 146. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 06 de julho de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios e métodos, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 01/12/2024

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 79.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão.** Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED.** Rev. Brasil. Ed. Esp., Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 26, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** Inclusão. 2000. p. 7-13.

SANTOS; VIVIAN & ELIAS; NASSIM CHAMEL. **Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2018, v. 24, n. 4 [01/05/2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007, p.122.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 9, n. 2, p. 195-210, 2003.LOPES, Noêmia. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/205/24-respostas-para-as-principais-duvidas sobre inclusão.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. In: Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002, p.19.



O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

TATIANA ARRUDA DA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, 2014; Especialista em Educação Inclusiva (2022); Professora de Educação Infantil no Cei Vila Chuca.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



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 focou 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 na hora da vez. 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, fantasiamos, 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 Categorial 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 importantedestacarqueaspráticas 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.

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 nesssa 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:

> 8. 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.

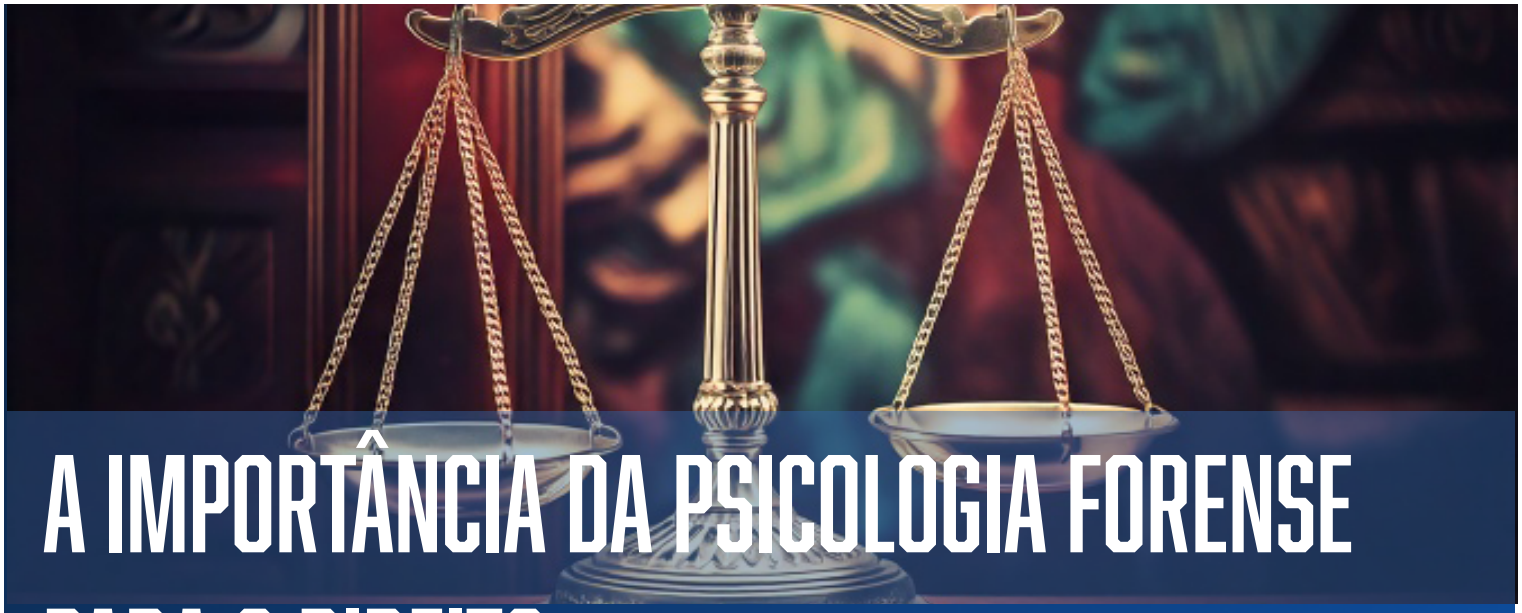
ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** São Paulo: Editora Perspectiva.1963.

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, p. 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.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes. 1987,

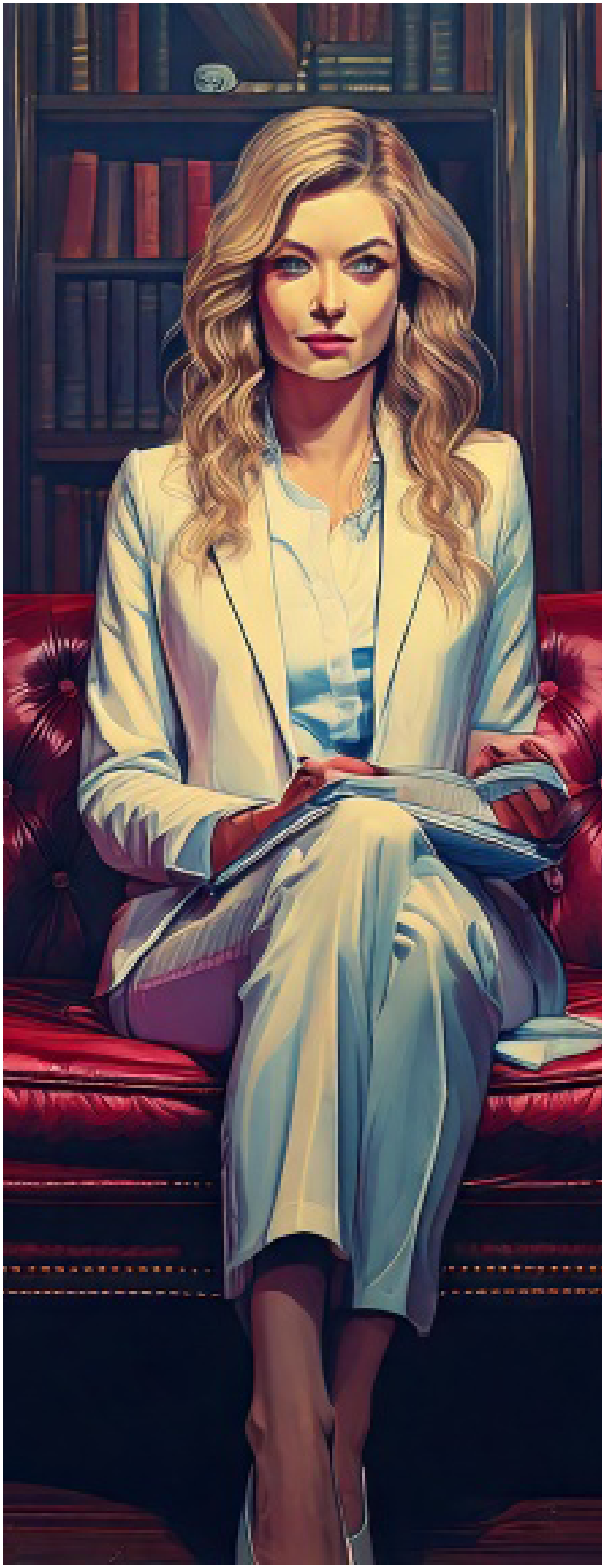


A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA FORENSE PARA O DIREITO

VALDONÊS COIMBRA CORRÊA

Graduação em Bacharel em Direito – Unilasalle - 2012; Pós graduação em MBA em Administração Pública e Gerência de Cidades - UNINTER - 2018.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente artigo tem como finalidade examinar a função da psicologia forense no âmbito jurídico, ressaltando seu papel vital na interpretação e resolução de questões legais e sociais. Por meio de uma análise minuciosa da literatura existente, é abordado como a psicologia forense contribui para a compreensão da mente dos infratores, avalia a saúde mental de réus e testemunhas e exerce uma influência considerável nas decisões judiciais. Além disso, o texto investiga a trajetória histórica da psicologia forense, suas principais atribuições e os desafios que enfrenta, assim como as questões éticas relacionadas ao tema, analisando a psicopatia e sua conexão com a criminalidade. A abordagem utilizada para essa análise foi uma revisão de literatura, com a busca de publicações em periódicos científicos da área, sem delimitar um período específico, dado que a perspectiva histórica é essencial para contextualizar conceitos fundamentais da discussão. Observou-se que a colaboração entre as disciplinas de psicologia e direito é crucial para alcançar uma justiça mais eficaz, humana e precisa. O artigo encerra enfatizando a urgência de novas investigações, práticas aprimoradas de avaliação e uma parceria constante entre profissionais das duas áreas para lidar com as complexidades do comportamento humano em contextos jurídicos.

Palavras-chave: Justiça; Interdisciplinaridade; Psicologia Forense; Psicopatia.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Jurídica é uma das terminologias mais comuns para a rama da Psicologia que se dedica às questões relacionadas ao sistema legal ou às atividades jurídicas. Essa especialização foi oficialmente reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia com a Resolução nº 14/00, datada de 20 de dezembro de 2000, e tem como foco de investigação os efeitos das intervenções judiciais sobre o ser humano (FRANÇA, 2004).

A Psicologia Jurídica é entendida como um conceito mais amplo, oferecendo uma variedade de abordagens teóricas e práticas que podem ser exploradas nesse campo. Os profissionais dessa área geralmente trabalham em locais como Juizados de Menores, Varas Cíveis, Criminais e instituições penitenciárias (BONFIM, 1994). Por outro lado, a Psicologia Forense refere-se a atividades de perícia, incluindo a elaboração de perfis psicológicos de suspeitos, avaliação da confiabilidade de testemunhos, identificação de danos psicológicos, entre outros aspectos (FREITAS, 2013).

No Brasil, muitas vezes, as expressões “jurídica” e “forense” são empregadas com o mesmo significado, o que pode gerar confusão, em razão da Resolução nº 14/00, a qual validou somente a especialidade da Psicologia Jurídica, sem esclarecer as distinções entre os termos.

A psicologia forense é uma especialidade da Psicologia jurídica que tem uma função essencial dentro do sistema legal. Ela integra conhecimentos das áreas psicológica e jurídica para promover uma melhor compreensão do comportamento humano e suas repercussões legais, contribuindo para a análise do criminoso e facilitando a elucidação e resolução de dilemas legais. Por meio da aplicação de conceitos psicológicos, essa área busca apoiar o processo de tomada de decisões judiciais, avaliando a confiabilidade de testemunhas, examinando a sanidade mental dos réus e oferecendo explicações sobre as motivações que levam à prática de delitos.

Dentro do âmbito jurídico, a psicologia forense é fundamental na investigação da verdade e na promoção da justiça. Ao investigar o funcionamento da mente, profissionais da psicologia forense conseguem detectar eventuais problemas psicológicos que possam ter afetado o comportamento de uma pessoa, além de avaliar se ela é capaz de entender as repercussões de suas ações. Por meio de métodos de entrevista e análise do comportamento, esses especialistas podem reconhecer indícios de memórias enganosas, coação ou influências externas, ajudando na construção de um julgamento mais justo e acurado.

Considerando essas colocações, é importante destacar que este estudo visa discutir a importância da psicologia forense no campo do direito, enfatizando suas contribuições para as decisões judiciais, a análise de testemunhas e a redução da reincidência criminal. Para isso, serão explorados aspectos relacionados à história, definições e aplicações dessa área dentro do contexto jurídico.



A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA FORENSE PARA O DIREITO

A análise da criminalidade humana é um fenômeno complexo que contou com as contribuições e teorias de diversas áreas do conhecimento para sua compreensão, avaliação e administração. A relação entre essas áreas nem sempre ocorreu de forma tranquila, muitas vezes gerando disputas na definição de suas áreas de pesquisa. Hoje, reconhece-se a necessidade de entender o comportamento humano como um produto de fatores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais, o que demanda uma abordagem que integra múltiplas disciplinas.

Conforme Figueiredo (2010, p. 10), a Psicologia ainda não estabeleceu um único objeto de estudo de forma clara, resultando em uma variedade de temas a serem explorados, tais como: “a consciência, o comportamento, a personalidade, as emoções, a cognição, a identidade, o inconsciente, e outros”. França (2004) acrescenta que os objetos de estudo da Psicologia são amplos e incluem aspectos como comportamento, inconsciente, personalidade e identidade, ressaltando também as distintas abordagens sobre os indivíduos e os efeitos disso em relação a ações jurídicas.

A Psicologia, enquanto disciplina científica, está interligada a várias outras áreas na investigação do comportamento humano. Nesse contexto, a Criminologia, Psiquiatria, Antropologia, Direito, Sociologia e Medicina Legal, entre outras, concentram-se na análise da ação criminosa, cada uma com suas particularidades e abordagens específicas. Isso, por sua vez, resulta na criação de diferentes métodos e técnicas de estudo (MILANO, 2019).

O papel essencial dos psicólogos no âmbito do sistema judicial é fornecer suporte à saúde mental das pessoas envolvidas em processos legais, desempenhando um papel relevante nas questões de cidadania, violência e direitos humanos.

A psicologia concentra-se em compreender os aspectos fundamentais do comportamento humano. Já o direito é um conjunto de regras que busca normatizar esse comportamento, apresentando formas de resolver disputas e favorecendo a cidadania, a prevenção da violência e a salvaguarda dos direitos humanos, sendo um pilar do contrato social que sustenta a vida em comunidade.

Diante dessas considerações, é essencial entender e elucidar o campo da psicologia forense, que apresenta funções específicas e aplicações distintas na interação entre Psicologia e Direito.

A expressão forense origina-se do latim forensis, que se refere ao fórum, um espaço na Roma Antiga onde os cidadãos se reuniam para dirimir conflitos, assemelhando-se aos tribunais atuais. Em termos amplos, a psicologia forense envolve a aplicação da psicologia no âmbito legal. De maneira mais específica, está associada à utilização da psicologia clínica no contexto jurídico (HUSS, 2011).

Uma das primeiras aplicações da psicologia forense é creditada a Hugo Munsterberg, que integrou conceitos psicológicos ao campo jurídico em sua obra "On the witness stand" (No banco das testemunhas), publicada em 1908. Por outro lado, a prática clínica começou com Lightner Witmer e William Healey, que ofereciam cursos desde o início dos anos 1900 e estabeleceram, em 1909, o Instituto Psicopático Juvenil de Chicago, voltado para o tratamento e a avaliação de jovens infratores. Assim, ao longo do século XX, os psicólogos passaram a ser convocados para utilizar seu conhecimento ainda em desenvolvimento como especialistas no sistema judiciário (HUSS, 2011).

Um dos exemplos mais significativos do uso dos testemunhos de psicólogos em situações de inimputabilidade ocorreu em uma decisão da Corte de Apelação do Distrito de Columbia, o que impulsionou a psicologia forense nos Estados Unidos durante as décadas de 1960 e 1970. Posteriormente, em 1969, foi fundada uma das principais entidades de

psicologia forense, a Sociedade Americana de Psicologia Jurídica, além do surgimento de diversas publicações científicas sobre o tema (PONTES et al, 2018).

No Brasil, a prática profissional não formal começou a ser observada nos primeiros anos da década de 1960, em um período em que a profissão ainda não tinha uma regulamentação. Os psicólogos atuavam de maneira informal, focando na elaboração de perfis de criminosos, assim como de crianças e adolescentes envolvidos em atividades ilícitas. A contribuição dos psicólogos nos presídios ocorreu antes de 1960, mas foi apenas com a promulgação da Lei de Execução Penal (Lei nº 7210 de 1984) que esses profissionais passaram a ser oficialmente reconhecidos pelas instituições prisionais (PONTES et al, 2018).

A Psicologia Forense, assim, constitui uma vertente especializada da Psicologia Jurídica, voltada para as interações e processos que acontecem dentro do ambiente de tribunais e sentenças. Por outro lado, a Psicologia Jurídica possui um escopo mais abrangente, que começa com a investigação e se estende ao tratamento e orientação em várias etapas da atuação legal. Este campo também abrange o suporte a vítimas, agressores e aos profissionais que atuam no sistema judicial (FREITAS, 2009).

A psicologia forense examina as ações humanas e aplica suas teorias para ajudar o sistema judiciário na solução de casos concretos. Essa área que combina psicologia e direito tem se tornado cada vez mais relevante nos últimos tempos, em grande parte devido à popularização das redes sociais e à representação em filmes, séries e programas de televisão que mostram a rotina dos profissionais envolvidos na elucidação de crimes e na identificação de infratores por meio de suas metodologias. Esse maior reconhecimento tem despertado o interesse de um número crescente de alunos por essa especialização.

A psicologia forense inclui aspectos relacionados tanto a crimes quanto a questões civis. Apesar de a presença de psicólogos não ser mandatória em todos os casos, sua atuação é fundamental em determinadas circunstâncias, frequentemente destacando a questão da imputabilidade. Em geral, os psicólogos forenses participam de três funções principais: avaliação, intervenção terapêutica e consultoria.

Freitas (2009) enfatiza a importância do psicólogo na criação de análises técnicas relacionadas a pedidos de indenização por danos morais, além de sua função de consultoria a governos na elaboração de políticas públicas voltadas para a prevenção da violência social.

Em contextos específicos, esse especialista pode também orientar advogados e promotores em técnicas de persuasão e argumentação, visando fortalecer a defesa de seus clientes. O autor observa que a psicologia jurídica busca estabelecer um relacionamento terapêutico tanto com as vítimas quanto com os infratores, além dos envolvidos no sistema judiciário. No que se refere à formação do psicólogo nessa esfera, Lago et al. (2009) apontam as lacunas ainda existentes na educação acadêmica dos profissionais dessa área no Brasil.

É fundamental estabelecer uma diferença entre o psicólogo jurídico e o psicólogo forense. Nos cursos de graduação em Psicologia e nas organizações relacionadas ao setor jurídico, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), observa-se um aumento considerável no interesse acerca das funções do psicólogo jurídico, bem como de sua formação e das habilidades que deve possuir. Isso nos leva a uma distinção significativa: Psicologia jurídica e Psicologia forense não são termos intercambiáveis.

A Psicologia forense é direcionada especificamente a situações que envolvem processos judiciais e depoimentos, atuando principalmente em tribunais e fóruns. Assim, ela se configura como uma vertente dentro da Psicologia jurídica, que abrange uma gama mais ampla de atividades, que vão desde a pesquisa acadêmica e o desenvolvimento teórico até a intervenção prática com criminosos, prisioneiros e vítimas.

Assim, o princípio fundamental que guia todas as atividades da Psicologia forense é a "verdade". Isso significa a habilidade ou a obrigação de apresentar a narração mais exata e autêntica dos acontecimentos que transpiram.

A conexão entre psicologia e direito tem ganhado reconhecimento crescente como essencial para entender e abordar questões legais. Especialmente a psicologia forense, que é vital na avaliação do comportamento humano e suas repercussões jurídicas. Pesquisas recentes têm evidenciado a relevância desta área em várias situações.

Uma pesquisa realizada por Benli e Simsek (2024) examinou informações provenientes de locais de crimes, prontuários médicos e dados forenses para identificar os fatores que levam ao suicídio. As descobertas indicam que a incidência de suicídios motivados por questões psicológicas ultrapassa a de pessoas que passaram por tratamento psiquiátrico, evidenciando o papel crucial da psicologia forense na análise das razões subjacentes a comportamentos extremos, como o suicídio.

Em um estudo distinto, Hogan (2024) discutiu a importância de incluir um psicólogo forense em situações de direito de família que apresentem indícios de uso de substâncias. A pesquisa sublinha a conexão entre as áreas de psicologia e direito na salvaguarda do bem-estar das crianças, ressaltando a relevância de um enfoque empático para assegurar a proteção dos pequenos.

Diaz (2024) enfatizou a importância da psicologia forense na educação e na prática legal em um artigo que analisa o impacto do feminismo e da defesa promovida pela Dra. Lenore Walker. A criação de um programa de Mestrado em Psicologia Forense e a orientação de doutorandos na área evidenciam o papel crucial dessa especialidade na preparação de profissionais qualificados para trabalhar na interface entre a psicologia e o direito.

Pechorro e colaboradores (2024) analisaram as características psicométricas de uma escala de autocontrole em um ambiente forense. A pesquisa ressalta a utilização da psicologia na análise de aspectos significativos relacionados ao comportamento criminal, sublinhando a relevância de instrumentos psicológicos na elucidação de ações desviantes.

Lleshi (2024) discutiu as dificuldades que assistentes sociais encontram no sistema prisional, sublinhando a relevância do aprimoramento prático desses profissionais no âmbito forense. A pesquisa destaca a importância da interação entre as áreas de psicologia e direito dentro do sistema penitenciário, evidenciando a necessidade de uma abordagem que integre diversas disciplinas para abordar questões jurídicas intrincadas.

A relação entre a psicologia e o direito é fundamental para entender e solucionar problemas jurídicos. A psicologia forense, em especial, disponibiliza recursos importantes para examinar o comportamento humano e suas consequências legais, desempenhando um papel crucial na promoção da justiça e na melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A criminalidade é uma violação que remonta aos primórdios da civilização, manifestando-se constantemente em função de disputas, lutas pelo poder ou questões que, à primeira vista, podem parecer triviais. Segundo Viana (2018), o criminoso sempre fez parte da sociedade e é pouco provável que desapareça completamente, uma vez que suas ações são reflexo da imperfeição humana.

Embora a criminalidade tenha persistido ao longo do tempo, a evolução da sociedade trouxe a adoção de estratégias eficazes, não apenas para confrontar o crime, mas também para proteger os afetados e promover a convivência pacífica, como abordado por Sanches (2016).

Em resposta à necessidade de estratégias para solucionar disputas em uma sociedade em expansão, surgiu o Código de Hamurabi por volta de 1700 a.C. Este documento é especialmente notável pela implementação da lei do Talião. Esse princípio foi visto como um progresso para o período, pois trouxe uma noção inicial, embora ainda rudimentar, de proporcionalidade nas sanções. A expressão "olho por olho" e

"dente por dente" refletia uma ideia de Justiça, ainda que associada à vingança pessoal.

Por milênios, a punição para crimes era executada por meio de vinganças pessoais. A sociedade apenas se envolvia para apaziguar a ira de uma divindade que se acreditava ofendida. Essa realidade criava uma conexão entre delito e pecado, conceito que influenciou de maneira significativa o sistema penal por muitos anos. Nesse contexto, o princípio da reciprocidade na punição representou uma tentativa modesta de superar a total falta de critérios na imposição de penas que prevalecia até então.

É relevante mencionar também diferentes métodos empregados para sancionar infratores, como o Código de Manu, datado aproximadamente de 1500 a.C., que visava a limpeza espiritual do criminoso por meio de punições, permitindo-lhe alcançar a mais elevada felicidade religiosa. Além disso, podemos observar as Leis das Doze Tábuas de Roma, criadas por volta de 449 a.C., e o Corpus Iuris Civilis, estabelecido por Justiniano por volta de 530 d.C.

Embora o crime tenha sempre feito parte da sociedade, a investigação das causas que o originam começou a ganhar destaque no final do século XIX. Foi apenas após a Revolução Francesa que se tornou possível reconhecer o estudo do crime como uma ciência, dando origem à criminologia. Durante a era científica, conforme mencionado por Penteado Filho (2012), há diversas perspectivas sobre quem pode ser considerado o fundador da criminologia. Alguns pesquisadores acreditam que Cesare Lombroso, com a publicação de "O Homem Delinquente" em 1876, foi o precursor. Outros atribuem a criação da disciplina a Francesco Carrara, que em 1859 apresentou seu "Programa de Direito Criminal". Há também aqueles que creditam a origem da criminologia ao antropólogo francês Paul Topinard, em 1879. Além disso, existe a teoria que coloca a emergência da criminologia em 1885, com Rafael Garófalo, que intitulou sua obra como "Criminologia" (MORAES, 2019).

Conforme Mattos (2018, p. 11), "A criminologia é a disciplina que investiga os delitos e os delinquentes, ou seja, a criminalidade". Além disso, abrange a análise das vítimas, das condições e das interações sociais, bem como de diversos outros fatores que compõem o cenário, estabelecendo conexões com diversas áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, direito, medicina forense, entre outras.

Dessa forma, percebe-se a evolução da disciplina, que se ajustou e reagiu às transformações sociais e aos progressos científicos, com a finalidade de compreender mais profundamente a essência da criminalidade. Ao prosseguir para o próximo tema, será analisado um dos elementos mais fascinantes e complicados da criminologia: a psicopatia. Será explorado como traços psicopáticos podem impactar ações delituosas, examinando as relações entre a psicologia e a responsabilidade penal.

A confluência entre a psicologia forense e a criminologia se dá, em grande parte, na análise das motivações e traços psicológicos dos infratores, com ambas as áreas se enriquecendo mutuamente. A criminologia pode aproveitar as percepções da psicologia forense para ampliar a compreensão dos elementos pessoais que afetam o comportamento criminoso, enquanto a psicologia forense pode incorporar princípios criminológicos para situar suas análises e intervenções em um contexto mais abrangente de fatores sociais e normativos.

A interação entre essas duas disciplinas favorece a criação de abordagens mais eficientes para a prevenção da criminalidade, a formulação de políticas públicas e a implementação de métodos de reabilitação e tratamento para pessoas ligadas a atividades delituosas. Nesse cenário, a análise de crimes perpetrados por indivíduos com transtornos mentais levou os pesquisadores a desenvolverem métodos que ajudem a reconhecer o criminoso com base em seu comportamento em relação à vítima, incluindo aspectos como o modus operandi, a assinatura, a seleção da vítima e o local do crime, entre outros.

Ao longo da história, os indivíduos com transtornos mentais eram considerados pela lei como meros objetos, sem a devida consideração de seus direitos, até o final do século XVIII. O entendimento de que essas pessoas possuíam direitos básicos, apesar de suas condições de saúde, levou tempo para ser consolidado. No campo da psiquiatria forense, um dos casos marcantes que reconheceu a condição mental de um indivíduo como um sujeito de direitos foi o caso da morte de Jean-Paul Marat (BUSATO, 2015).

Charlotte Corday D'Amont foi denunciada por assassinar Jean-Paul Marat — um médico, filósofo, teórico político e cientista, famoso por suas severas críticas ao governo e por sua defesa de reformas em prol das classes marginalizadas durante a Revolução em Paris. Em 13 de julho de 1793, ela o esfaqueou no peito enquanto ele estava dentro de uma banheira. Durante o processo no tribunal revolucionário, seu advogado, Chauveau-Lagarde, pode apenas alegar que ela estava insanamente obcecada. Ele sustentou que sua crença de que a única maneira de salvar a França do Terror e proteger a jovem República era eliminar Marat a levou a cometer o crime (BUSATO, 2015).

No contexto da Revolução Francesa, o Tribunal Revolucionário não demonstrou abertura para argumentos legais complexos, evidenciado pelo caso de Charlotte Corday D'Amont. Ela encontrou a morte na guilhotina apenas quatro dias após o assassinato de Marat, sem que a defesa, que alegava problemas de saúde mental, fosse devidamente analisada. Esse incidente ilustra a falta de atenção às questões psiquiátricas na consideração da responsabilidade criminal no período, revelando uma perspectiva legal que desconsiderava completamente os transtornos mentais (BUSATO, 2015).

Durante a Idade Média, era frequente a imposição de normas de segregação que afastam indivíduos vistos como indesejáveis das áreas urbanas, obrigando-os a residir nas margens das cidades. Esse afastamento não se restringia a atos criminalizados, mas abrangia também aspectos físicos considerados indesejáveis, como a lepra ou a peste, além de doenças mentais (LEAL MEDINA, 2006).

A relação frequentemente estabelecida por acadêmicos como Michel Foucault entre instituições prisionais e hospitais destaca a persistente marginalização de pessoas com transtornos mentais e físicos. Isso ressalta como esses indivíduos eram tendencialmente considerados mais como questões de segurança pública do que como problemas de saúde que necessitavam de um tratamento apropriado (FOUCAULT, 2005).

A compreensão do psicopata exige uma análise detalhada de seu perfil. O conceito de psicopatia remonta ao trabalho de Pinel em 1809, que originalmente definiu a "mania sem delírio" para caracterizar pessoas com comportamentos agressivos e fora do normal. Posteriormente, em 1812, o norte-americano Rush sugeriu que a falta de sensibilidade observada em psicopatas poderia resultar de uma anomalia congênita, embora não tenha esclarecido qual seria essa anomalia (SOEIRO, GONÇALVES, 2010).

No ano de 1835, o psiquiatra britânico Pritchard introduziu a expressão "insanidade moral" para descrever pessoas cujos valores morais ou comportamentais apresentavam sérias distorções, sugerindo uma tendência para ações antissociais. Sob a influência do ambientalismo, ele foi um dos primeiros a propor que o contexto em que a pessoa se encontrava poderia impactar essa condição, recomendando intervenções que visavam a adaptação dos indivíduos a um ambiente mais apropriado para lidar com essas dificuldades. Essa perspectiva contribuiu para a criação de programas educacionais destinados a jovens com comportamentos problemáticos (SOEIRO, GONÇALVES, 2010).

A terminologia sugerida por Pritchard acabou sendo questionada por várias áreas, incluindo o direito e a religião, devido às suas conotações desfavoráveis e à variedade de estados mentais que englobava. Em resposta a essas críticas, o psiquiatra alemão Koch, em 1888, introduziu o termo "inferioridade psicopática", caracterizando-a como uma deformidade de caráter, que poderia ser tanto hereditária quanto provocada por fatores psicológicos. Contudo, foi Kraepelin, entre os anos de 1896 e 1915, quem popularizou a expressão "personalidade psicopática", que ainda é empregada hoje. Ele incorporou essa designação em uma classificação mais abrangente, que contempla treze categorias principais, para descrever indivíduos com comportamentos considerados criminosos ou imorais (SOEIRO, GONÇALVES, 2010).

Durante as primeiras décadas do século XX, especificamente entre 1923 e 1955, Schneider desempenhou um papel significativo na definição da psicopatia. Ele argumentou que essa condição não devia ser vinculada às doenças mentais, pois se fundamentava em traços psicológicos. Assim, seu trabalho deveria focar na análise da personalidade e nas experiências que a moldaram. Dessa maneira, a psicopatia está ligada a alterações quantitativas das características normais da personalidade, ressaltando a relevância dos fatores predisponentes (GONÇALVES, 1999).

Apesar das contribuições mencionadas anteriormente, as definições mais atuais de psicopatia se fundamentam principalmente na obra de Cleckley (1941/1976), especialmente no âmbito clínico e na elaboração de instrumentos de avaliação de personalidade, como a Psychopathy Checklist (PCL). Este, por sua vez, fornece um perfil abrangente e minucioso para esse transtorno de personalidade, criado por Robert Hare (GONÇALVES, 1999).

Atualmente, indivíduos considerados psicopatas não se enquadram como psicóticos ou como portadores de doenças mentais, uma vez que não demonstram sintomas como alucinações, delírios ou episódios psicóticos. Ao invés disso, manifestam uma indiferença em relação às normas sociais e uma falta de respeito pelos sentimentos dos outros. Dessa forma, as ações de um psicopata não decorrem de uma mente desequilibrada, mas sim de uma lógica fria e calculada, que os impede de reconhecer os outros como seres humanos. Assim, suas principais características incluem egocentrismo, frieza, insensibilidade, habilidade manipulativa e ausência de empatia, culpa ou remorso.

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



Este texto analisou detalhadamente a importante relação entre a psicologia forense e o sistema legal, evidenciando o papel crucial dessa área especializada na compreensão dos comportamentos de delitos e na aplicação da justiça.

Por meio de uma revisão de estudos e debates teóricos, foi mostrado que a psicologia forense não só auxilia na interpretação das mentes de indivíduos que cometeram crimes, mas também fornece instrumentos valiosos para a avaliação de testemunhas e réus, impactando diretamente os desfechos judiciais e favorecendo um processo legal mais justo e imparcial.

A categorização de homicidas em série é um tema complicado, uma vez que muitos desses indivíduos apresentam diversas doenças mentais, o que torna o diagnóstico mais desafiador.

Além disso, a dificuldade de acesso que os especialistas têm aos criminosos torna esse trabalho ainda mais complicado. A precisão do diagnóstico muitas vezes é prejudicada pela habilidade desses indivíduos em manipular as avaliações psicológicas de várias formas.

Essa situação ressalta os obstáculos que os profissionais lidam ao tentar compreender e definir o perfil psicológico de assassinos em série no âmbito da Psicologia Forense.

Eles sustentam que considerar o comportamento delitivo como um elemento central da psicopatia pode resultar na inclusão desmedida de pessoas que apresentam condutas anti sociais, mas que não são, de fato, psicopatas. Isso também pode acarretar a exclusão de psicopatas que não demonstram comportamentos criminosos claros. Por isso, é crucial revisar as teorias para clarificar as definições e as medidas, sugerindo uma metodologia que combine o desenvolvimento teórico com a validação empírica.

Ademais, a função dos psicólogos forenses na análise da responsabilidade criminal e na mitigação da reincidência revela a relevância de suas contribuições para a sociedade em geral. Esta área de investigação mostrou-se essencial para assegurar que o sistema jurídico desempenhe sua função primordial de preservar a ordem social, resguardar os direitos individuais e fomentar o bem-estar da coletividade.

Embora haja progressos importantes na incorporação da psicologia na área jurídica, persistem dificuldades a serem enfrentadas, particularmente no que diz respeito à demanda por técnicas de avaliação mais precisas e éticas, além da necessidade de formação e capacitação contínuas dos profissionais que atuam nesse setor.

REFERÊNCIAS



BUSATO, P. C. **Intersecções entre Psicologia Forense e Direito Penal: entre loucos e culpáveis.** Revista Justiça e Sistema Criminal, v. 7, n. 13, p. 231-260, jul./dez. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 30. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANÇA, F. **Reflexões sobre Psicologia Jurídica e seu panorama no Brasil.** Psicologia: teoria e prática, v. 6, n. 1, p. 73-80, 2004.

FREITAS, M. de A. **Psicologia Jurídica e Psicologia Forense: aproximações e distinções.** Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, v. 12, n. 20, p. 82-103, 2013.

HUSS, M. T. **Psicologia Forense: pesquisa, prática clínica e aplicações.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEAL MEDINA, J. **La historia de las medidas de seguridad**. Cizur Menor (Navarra): Thomson-Aranzadi, 2006. p. 17.

MATTOS, X. **Uma breve crítica ao sistema penal e carcerário brasileiro.** São Paulo: RT, 2018.

MILANO, W. E. A. **Entre la psicología criminal, la psicología forense y la psicología penitenciária.** Ciência Digital, v. 3, n. 1.1, p.23-39, enero -marzo, 2019.

MORAES, A. R. A. **Criminologia.** Salvador: Jus Podivm, 2019.

SOEIRO, C.; GONÇALVES, R. A. **O estado da arte do conceito de psicopatia.** Análise Psicológica, vol. 28, n. 1, 2010. p. 227-240.

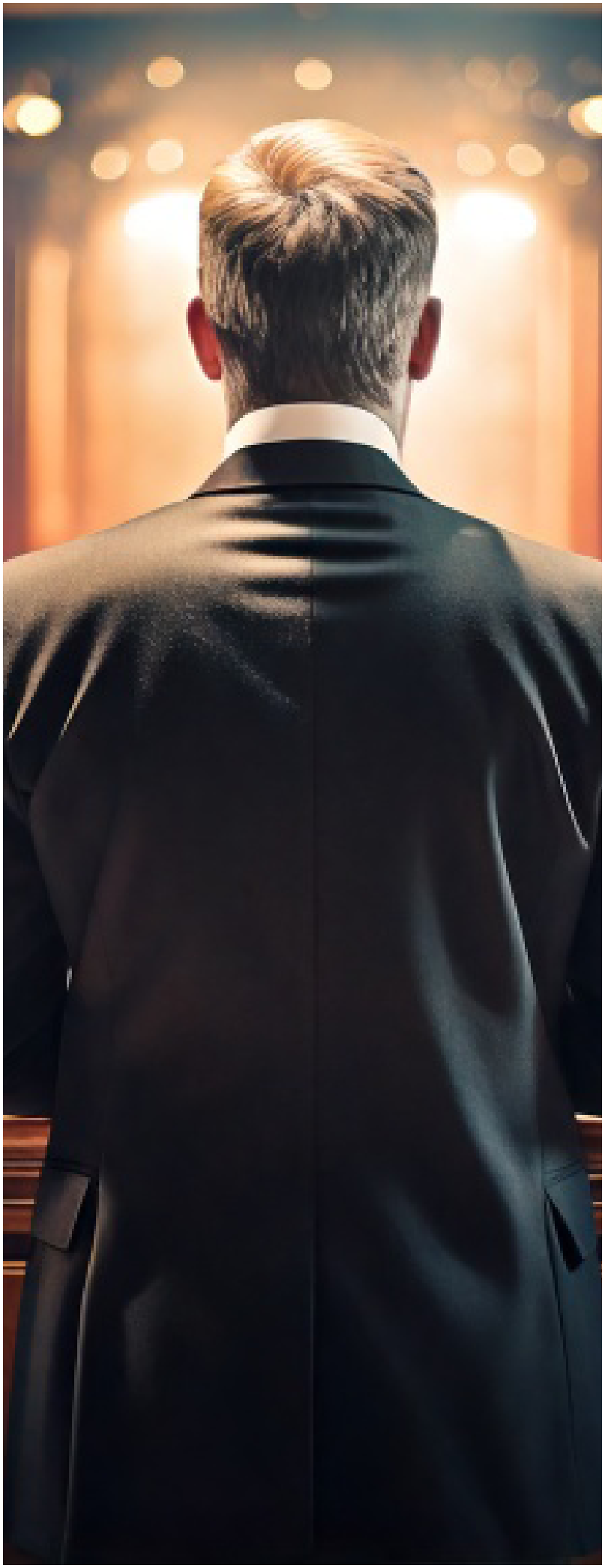


POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA VIGIANE DE MENEZES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo - UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Nos últimos vinte anos, a Educação Infantil registrou diversos avanços legislativos em nosso país, os quais passaram a assegurar o direito educacional à criança de 0 a 5 anos de idade. Sentindo-se cada vez mais responsável, e com o apoio da família, o poder público vem elaborando políticas públicas pautadas na qualidade da Educação Infantil. Tendo em vista que a formação de professores está diretamente relacionada com a qualidade do processo educacional, a presente pesquisa objetivou refletir sobre o que tratam os documentos oficiais em relação à qualidade da Educação Infantil tendo como pressuposto a formação de professores, e como o Ministério da Educação – MEC vem construindo em bases legais a formação de professores que atuam neste nível de ensino. Para tanto, foram utilizados textos de autores renomados como Zabalza (1998), Moss (2002), Campos (2006), Machado (2005), Kramer (2002), Pimenta (2002), entre outros que propiciaram um conhecimento mais abrangente do tema em estudo, além da análise em artigos, metas e diretrizes presentes na legislação brasileira, encontradas em documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC. Assim, por meio desta pesquisa, concluímos que enquanto educadores precisamos enfrentar desafios, tendo o compromisso de contribuir para a promoção da qualidade da Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Qualidade.

INTRODUÇÃO

Pensar em qualidade da Educação Infantil implica não apenas na elaboração e criação de políticas educacionais. Sobretudo, é fundamental que aconteçam mudanças de pensamento político de cada profissional que acredita na educação. Para tanto, as leis, parâmetros, metas e diretrizes educacionais precisam contemplar propostas que possam ser viabilizadas e concretizadas, e não ideais que estão muito longe de se tornarem reais. Com esse pensamento, acreditamos que mais do que elaborar e criar políticas educacionais, precisamos refletir sobre as possibilidades de as mesmas serem efetivadas.

Ao discutirmos sobre políticas públicas e a relação desta com a qualidade da Educação Infantil, surgem diversas críticas aos questionamentos que vão desde elaboração de políticas até a criação de mecanismo para que as mesmas se concretizem. Para tal, "é importante que todos os profissionais que de uma forma ou de outra atuam na educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos continuem se envolvendo de forma cada vez mais contundente, na formulação de políticas e práticas de educação infantil que respeitem os direitos das crianças. (FARIA, p.4, 2000)

Considerando o exposto, o que dizem os documentos oficiais sobre a qualidade da Educação Infantil em relação a formação de professores? Como a formação de professores está sendo assegurada pelo Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação a partir dos documentos oficiais? E, Que metas e diretrizes consideradas relevantes para o avanço qualitativo na Educação Infantil são propostas pelos documentos oficiais, tendo em vista a formação de professores da Educação Infantil?

As questões apresentadas serviram como base para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, que foram: refletir sobre o que tratam os documentos oficiais em relação à qualidade na Educação Infantil com relação à formação de professores; Identificar como os teóricos tratam a questão da criação de políticas públicas para a qualidade na Educação Básica, sobretudo a formação de professores; refletir sobre como o Ministério da Educação vem construindo em bases legais a formação de professores que atuam na Educação Infantil; analisar metas e diretrizes que os documentos oficiais abordam referente à qualidade na Educação Infantil com relação à formação de professores.

Este artigo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica na medida em que pretendemos realizar consultas teóricas de autores para fundamentarem nosso trabalho. De acordo com Gil (2008), "os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência." Nesse sentido, consultaremos e citaremos os principais autores que defendem e investigaram o conceito de qualidade na Educação, sobretudo, na Educação Infantil e a importância de políticas que assegurem o cumprimento de metas e diretrizes.

Além disso, realizamos também uma pesquisa documental sobre o assunto, objeto de estudo, neste caso os documentos oficiais. Segundo Lakatos (2007), "os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos de vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Para que

o investigador não se perca na “floresta” das coisas escritas, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades.”

Na primeira parte do texto abordaremos a visão de autores sobre o contexto histórico da educação infantil, tanto no âmbito internacional, quanto no âmbito nacional, com a finalidade de compreendermos como se deu o processo de consolidação da Educação Infantil como política pública. Na mesma parte, mencionaremos três conquistas históricas que legitimaram o direito da criança à educação em nosso país, a saber: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

No segundo momento, discorreremos sobre a importância das políticas públicas, e quais existem atualmente que asseguram o atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos de idade, além de enfatizarmos como o Ministério da Educação vem construindo em bases legais a formação de professores que atuam na Educação Infantil, sobretudo, analisar as metas e diretrizes que os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/ PA já mencionados, abordam com relação a qualidade da Educação Infantil a partir da formação de professores.

Por fim teremos as considerações finais, nas quais buscaremos uma reflexão crítica, propondo qual deve ser nosso posicionamento frente às políticas públicas existentes, além de reforçar a importância e a contribuição da formação inicial e continuada de professores como um ponto chave para a qualidade da Educação Infantil.



A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUNDIAL

Nas últimas décadas a educação infantil, campo de conhecimento político vem consolidando seu espaço enquanto nível de educação, mas até chegar aqui um longo caminho foi percorrido, visto que, tanto a concepção de educação quanto a concepção de infância foi determinado historicamente pelas modificações das formas de organização no contexto econômico, político e social da sociedade.

A valorização e o sentimento atribuído à infância nem sempre existiram da forma como são concedidos e difundidos hoje. Na Idade Média a criança era considerada um "mini-adulto" que exercia trabalhos pesados e exaustivos provocando altas taxas de mortalidade. A igreja e o estado, as duas maiores instituições serviam para legitimar a política de divisão de classes e limitar os poderes dos senhores feudais.

A partir do século XVI surgem por meio de estudos científicos as primeiras diferenças entre o mundo infantil e o dos adultos. Estes estudos fundamentaram-se nas características da "natureza infantil", que atribuía à criança aspectos de dualidade, ou seja, se por um lado a criança era dotada de capacidades inatas, de potencialidades naturais, de outro era ser incompleto e inacabado precisando ser moldado, ensinado e educado. Tais concepções estremeceram a base familiar da Idade Média que já sentia a decadência do sistema feudal.

Na Idade Moderna com a sociedade capitalista burguesa urbana industrial é que surgem as primeiras propostas de educação infantil em decorrência das mudanças do processo produtivo onde a sobrevivência de sua família dependia da sua força de trabalho, exigindo da família, incluindo mulheres e crianças, horas de dedicação ao trabalho nas fábricas.

Segundo Hage (1997):

> As situações pré-escolares nasceram no século XVIII em resposta a situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas, criadas pela revolução industrial que se implantava na Europa Ocidental, todavia os objetivos e formas de tratar dos extratos sociais mais pobres das sociedades não eram consensuais. (HAGE, 1997, p.46).

Nesse sentido, fica explícito que o conceito de infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas. Na sociedade burguesa a concepção de criança é caracterizada como um ser frágil, incompleto e economicamente improdutivo, o que justifica sua subordinação ao adulto, diferentemente da sociedade feudal no qual as crianças eram consideradas miniadultos e participavam do processo produtivo.

A Educação Infantil, ao longo de seu desenvolvimento, foi marcada por concepções diversas que apresentaram características da história e do contexto, revelando na maioria das vezes resistência e pouca importância ao tema. As concepções de infância de cada época provocaram mudanças diretas na proposta pedagógica, implicando diretamente, na formação destinada aos professores(as) desta etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, compreendemos que é por meio da intensificação de questões sociais que determinamos novos horizontes. Assim, a criação de políticas públicas para a educação, principalmente com relação à educação infantil, ao longo dos tempos surge como resposta do Estado às exigências das demandas sociais que buscaram a inclusão deste nível de ensino revelando a importância deste como parte inerente do processo de formação pessoal e social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

O conhecimento dos aspectos históricos da Educação Infantil nos ajudam na compreensão do seu significado, uma vez que, conhecendo o caminho percorrido chega-se a compreensão do atual estágio no qual se encontra a educação infantil.

Sendo o Brasil um país com dimensões continentais e de grande diversidade cultural, as poucas ações que ocorreram se deram de maneiras isoladas, sem qualquer articulação e integração com o país como um todo, Contudo, isso não quer dizer que em outros lugares não houve um progresso educacional, sendo assim, optou-se por uma interpretação cronológica dos fatos envolvendo as principais capitais como Rio de Janeiro e São Paulo com o intuito de estabelecer uma relação temporal do surgimento dos jardins de infância, escolas maternais e creches em nosso país que tem a história da educação infantil relacionada ao contexto sócio-histórico e cultural.

Seguindo o pressuposto da necessidade de atendimento integral à infância e de possibilitar iguais oportunidades de escolarização, buscou-se legalizar o atendimento como medida de garantia do direito. Em termos legais, a primeira ação efetiva se deu na lei 4.024/61, que dispõe de dois artigos referentes ao atendimento de crianças em instituições de Educação Infantil:

Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternais e jardins-de-infância.

Art. 24 As empresas que tenham a seu serviço mães menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A redação do texto legal acima deixa muito claro, que em momento algum o poder público assume de forma obrigatória o atendimento das crianças em instituições oficiais, demarcando basicamente, a necessidade desse atendimento, mas não se comprometendo em implementar essa ação. Assim, o processo de expansão da Educação Infantil não ocorre como esperado pelos educadores brasileiros que tanto lutaram pela aprovação daquela LDB, que foi a primeira do país.

Posteriormente, na década de 70, em pleno exercício da ditadura militar e do movimento tecnicista, foi aprovada a lei 5.692/71, que viria dar novas estruturas ao ensino no país. No entanto, assim como a lei 4.024/61, a lei 5.692/71 apresentou alguns artigos sobre a educação infantil, mas de maneira genérica, em nada contribuindo para estimular sua expansão pelos organismos públicos, como explicita o Art. 19, no § 2:

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Mas, mudanças significativas mesmo ocorreram a partir da promulgação da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerado o marco inicial da política de educação infantil, uma vez que, embora ela não tenha apresentado todos os anseios dos "militantes" da educação, houve uma ampliação e regulamentação do processo educacional como um todo, especialmente com relação ao direito à educação para as crianças menores de seis anos. A seguir, as conquistas alcançadas pelo sistema educacional brasileiro as quais foram importantíssimas para o delineamento das atuais propostas pedagógicas educacionais.

Na medida em que a concepção de criança e infância cresce no mundo e também no Brasil, torna-se imprescindível que os direitos da criança sejam legitimados. Com isso, a Constituição Federal de 1988 determina em seu art.227 os direitos à criança e ao adolescente dessa forma:

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.

Este artigo expressa de maneira bem clara o quanto a colaboração e cooperação entre as diversas áreas de conhecimento são importantes para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, quando a escola trabalha com o apoio dos profissionais da saúde, da segurança, da assistência social, e da própria família, os resultados são mais relevantes e notáveis.

Mais especificamente com relação à educação a criança dos anos iniciais, compete ao Estado segundo descrito no Art. 208, inciso IV, o dever de garantir o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)"

Os artigos 227 e 228 da Constituição, apontavam para a criação de uma lei complementar que assegurasse e orientasse especificamente os direitos da criança e do adolescente. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reitera e formaliza as condições de educação, respeito e cidadania às crianças e adolescentes.

Nesse sentido, entendemos que mais uma vez a criança ocupa importante destaque nas políticas públicas. É bem verdade que concretizar todos os direitos instituídos na lei não é tarefa fácil, porém para avançarmos há necessidade de adaptação, aceitação e muita propagação. Entre as conquistas mais relevantes que podemos citar, foi a instituição de Conselhos de Crianças e Adolescentes e os Conselhos Tutelares. Para nós isto foi um grande avanço. E outro avanço também significativo é a realizações de conferências municipais, estaduais e federais, visando refletir os avanços, os desafios, e produzir políticas de implementação dos direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, talvez tenha sido o maior marco para a Educação Infantil no Brasil. A LDB também configura a educação como 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." (Art. 2º)

Com o advento da LDB, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Isto porque com a LDB, a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica,

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

É importante destacar que até antes da atual LDB, a educação das crianças tinha características meramente assistencialistas. Sendo a partir da promulgação desta LDB que a Educação Infantil é vista de forma mais abrangente,

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade

O artigo procura caracterizar as etapas da Educação Infantil que até antes da atual legislação eram um tanto confusas.

> Na verdade, a definição dessas etapas "deu-se pela faixa etária, o que amarra também, uma proposta de trabalho respaldada em estudos sobre o desenvolvimento infantil e suas características." (SOBRINHO, 2005, p.52).

Como toda lei, a LDB está longe de ser tudo de que se precisa para dar andamento a uma reforma educacional. As transformações propostas estão se dando aos poucos. Atualmente, vemos que muitos dos seus artigos, parágrafos e incisos trouxeram inovações e foram responsáveis por mudanças estruturais

importantes. Através dela foram introduzidos a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação à distância e, principalmente, a educação especial.

Outro ponto que merece destaque é sobre a formação de professores, ressaltando a contribuição da formação de professores para a qualidade da Educação Infantil. Não há como pensar em melhoria e avanços na Educação Infantil se desconsiderarmos o sujeito que está diretamente ligado a esta etapa de ensino: o professor.

Desde sua promulgação, a LDB vem passando por várias críticas. Todavia, é preciso haver o envolvimento e integração dos mais diversos setores, para que todos tenham uma Educação de qualidade, que todos os profissionais sejam valorizados, que a sociedade participe cada vez mais, que as políticas públicas sejam mais direcionadas e efetivas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Atualmente, percebemos mais fortemente, políticas públicas sendo asseguradas, o que demonstra o reconhecimento da profissão docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Considerando as peculiaridades de cada região brasileira e sua diversidade cultural, o documento aponta propostas pedagógicas que se adequem a cada uma delas, como descrito no terceiro parágrafo do art. 8º:

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades assim como a prática ambientalmente sustentáveis;

III – Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

No decorrer da análise do documento, percebemos a preocupação com relação ao atendimento e desenvolvimento integral da criança, especialmente com a contextualização da diversidade presente em nosso país. Após entendermos um pouco sobre o que alguns documentos oficiais reafirmam sobre o direito educacional às crianças de até cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realização deste artigo nos oportunizou refletir sobre os diversos avanços legislativos que passaram assegurar a educação da criança, assim como, em que a formação de professores influencia na qualidade da educação infantil. Historicamente, podemos afirmar que a formação de professores só passou a ter relevância recentemente, após diversos estudos sobre a concepção de infância e seu desenvolvimento, os professores buscaram adequar-se aos novos conceitos biopsicossociais da criança, necessários para a formação integral da criança

Assim, percebemos que nos documentos oficiais atuais analisados que abordam sobre a qualidade da educação infantil, as políticas para formação de professores são marcantes. Tais documentos evidenciam por meio de metas, artigos e diretrizes o reconhecimento da função política e social do educador, assegurando tanto a formação inicial como continuada dos professores que atuam neste nível de ensino.

Esperamos que as questões aqui abordadas possam de alguma forma contribuir com os educadores e educadoras que trabalham com crianças de zero a cinco de idade, especialmente os que estão interessados na efetivação no cumprimento da legislação vigente. No que concerne às políticas públicas para a qualidade da Educação Infantil, estas ainda se concretizam de maneira tímida, tendo muito a avançar, porém, para avançarmos há necessidade de propagação, aceitação e adaptação dos direitos instituídos na lei.

A conclusão deste artigo não pretende finalizar e nem tampouco esgotar as discussões referentes às políticas públicas e a formação de professores como critério de qualidade, pois reconhecemos a complexidade da temática abordada. Nossa pretensão é contribuir para questionamentos que possibilitem a reflexão sobre os desafios e possibilidades presentes no contexto escolar.

É bem verdade que para obtermos uma Educação Infantil de qualidade precisaremos analisar diversos pontos, tais como espaço-físico adequado; financiamento; recursos e formação de professores, que neste momento é o nosso foco. Pensar em formação inicial e continuada de professores para a promoção da qualidade parece não ter tanto sentido para muitos. Para nós que acreditamos que um professor pode fazer muito ou, até mesmo nada significativo, pela educação de uma criança, esta questão é de suma importância.

REFERÊNCIAS



ANGOTTI, M.(Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento.** Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 05 de outubro de 1988.

_____. – **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília (DF),13 jul. 1990.

_____. – **Lei n° 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília (DF), 09 de janeiro. 2001.

_____. – **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília (DF), 20 dez.1996.B

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação.**Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB,2009.

_____.Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____.Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Governo do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Infantil do Estado do Pará.** Belém, 2009.

CARVALHO, Alysson [et al.] organizadores. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002

CAMPOS, M. M. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil:** relatório técnico final. São Paulo: FCC/ DPE,2006.

_____.**Consulta sobre qualidade da Educação Infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro e SÁ, Pedro Franco de. (Orgs.). **Ensino e Formação Docente:** Propostas, reflexões e práticas. Belém: [s.n.], 2002.

FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**.2ª Ed.- Campinas, São Paulo: autores associados – FE/UNICAMP,2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed.-11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Socorro. **Educação Infantil no Brasil:** Desafios e perspectivas. São Paulo: Mediação, 1997.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____**Formação de profissionais da Educação Infantil:** questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil:** Uma abordagem Histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed.-5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. de A. Encontros e desencontros da Educação Infantil. São Paulo: Cortez,2002.

PIMENTA, Selma G.(Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, M. A. B. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed,1998

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



https://www.fce.edu.br/educarfce/